

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE PSICOLOGIA - FAPSI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI

**ANÁLISE DOS PROCESSOS DIALÓGICOS ENTRE
ADOLESCENTES MULTIPLICADORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

MICHELLE DE ALBUQUERQUE RODRIGUES
Orientadora: Dra. IOLETE RIBEIRO DA SILVA

Manaus / 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE PSICOLOGIA - FAPSI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI

**ANÁLISE DOS PROCESSOS DIALÓGICOS ENTRE
ADOLESCENTES MULTIPLICADORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

MICHELLE DE ALBUQUERQUE RODRIGUES

Orientadora: Dra. IOLETE RIBEIRO DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Manaus / 2011

Ficha Catalográfica

**ANÁLISE DOS PROCESSOS DIALÓGICOS ENTRE
ADOLESCENTES MULTIPLICADORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

MICHELLE DE ALBUQUERQUE RODRIGUES

Dissertação apresentada à banca examinadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Linha de Pesquisa: Processos Psicossociais.

Banca Examinadora

Presidente da Banca: Profa. Dra. IOLETE RIBEIRO DA SILVA (UFAM)

Membro Titular 1 (interno): Profa. Dra. Antonia Silva de Lima (UFAM)

Membro Titular 2 (externo): Prof. Dr. Manuel do Carmo da Silva Campos (UEA)

RESUMO

Este trabalho visou a investigar os processos dialógicos entre multiplicadores em educação sexual. Esta, que consistiu em uma pesquisa-ação, foi realizada em uma escola pública de ensino médio em Manaus, e teve como objetivo geral analisar os processos dialógicos entre adolescentes multiplicadores no desenvolvimento das intervenções preventivo-educativas em educação sexual. Teve os seguintes objetivos específicos: elaborar de forma dialógica intervenções em educação sexual; aplicar dialogicamente, as intervenções planejadas com os multiplicadores, junto aos demais estudantes da escola; e avaliar a atuação dos multiplicadores na aplicação dialógica destas intervenções. As contribuições de Freire e Bakhtin permitiram analisar os processos dialógicos enquanto elementos indispensáveis à transformação da realidade político-pedagógica, e delinear de que forma os adolescentes podem concretizar ações multiplicadoras em sexualidade. O material analisado resultou de gravações em áudio e de observações de campo durante intervenções grupais. Os resultados indicaram aspectos necessários para a formação de educadores em sexualidade: a crítica sobre as políticas públicas em sexualidade e sobre o histórico do estudo do tema na instituição, a definição dos fatores necessários para se sentir um multiplicador, a identificação dos aspectos ideológicos envolvidos na função de multiplicar estes conhecimentos, a relação pedagógica entre alunos e coordenadores do grupo, a integração constante entre teoria e prática, dentre outros. Concluímos que na fala dos próprios multiplicadores podemos encontrar os meios para conduzir a formação educacional entre pares, e que uma educação sexual compromissada com os anseios dos jovens acontecerá, por conseguinte, na concretização de uma contínua dialogia com estes.

Palavras-chave: Processos dialógicos. Multiplicadores. Educação sexual.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the dialogical processes among multipliers in sexual education. This, which consisted of a “research-action”, it was realized in a public high school in Manaus, and aimed at analyzing the dialogical processes among multipliers adolescents in the development of preventive and educational interventions in sexual education. It had the following objectives: to prepare interventions in sexual education with dialogic way; to apply dialogically, interventions planned with multipliers, together with other school students; and to evaluate the performance of the multipliers in the dialogical implementation of these interventions. The contributions of Freire and Bakhtin to analyze the dialogic processes since these are vital to the transformation of political and educational reality, and outline how adolescents can achieve multiplicative actions on sexuality. The analyzed material was the result of audio recordings and field observations during group interventions. The results indicated aspects needed to train educators on sexuality: the criticism of public policies on sexuality and about the history of the subject study in the institution, the definition of the factors needed to feel a multiplier, the identification of the ideological aspects involved in the function to multiply this knowledge, pedagogical relationship between students and coordinators group, the ongoing integration of theory and practice, among others. We conclude that the speech of their own multipliers we find the means to conduct peer education training, and that sexual education committed to the aspirations of young people takes place, therefore, in achieving a continuous dialogue with them.

Key-words: Dialogical processes. Multipliers. Sexual education.

À Ewerton, José Roberto, Maria do Carmo, Júnior, Kátia e Laura Carolina,

Pela Coragem de Amar.

AGRADECIMENTO

A Deus,

Pela coragem de acreditar;

A Paulo Freire, Alex, Analu, Aracely, Ana, Ádria, Alessandra, Angela, Anita, Amanda,
Astrid, Andréia, Anne, Antônia, Arlene, Alana, às alunas A e Pedro e Paula,

Pela coragem da indignação;

A minha Família,

Pela coragem de retribuir;

A todos os Amigos,

Pela coragem de confiar;

A Nilson Gomes,

Pela coragem de desistir;

À Selma de Jesus e Iolete Ribeiro,

Pela coragem de persistir.

CANÇÃO ÓBVIA

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
e minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais;
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire
1971

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1. Dialogando sobre sexualidade na escola	16
2. Políticas públicas à saúde sexual e reprodutiva adolescente	20
3. Do “descuido” ao empoderamento: uma dialogia psico-educativa para a saúde.....	22
4. A dialogia em Freire, Bakhtin e no multiplicador adolescente	28
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
1. Campo de investigação	35
2. A posição do pesquisador em ação no campo investigativo	36
3. Coleta de dados e participantes da pesquisa	38
4. Análise dos dados.....	42
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	46
1. Contexto institucional e histórico da educação sexual na escola	46
2. Os “multiplicadores” do Programa Juventude Consciente	51
3. O “Sexualidade, não é só Sexo!”: inicia-se o desafio de multiplicar	52
4. E o diálogo “começa”... ..	55
5. Atividade de multiplicação 1: Cumprindo as determinações	61
6. Simpósios: A postura dos multiplicadores no ato de multiplicar	65
6.1. “Masculinidade, Feminilidade e Homossexualidade”: Da criatividade à inexpressão do produto criativo	65
6.2. “Depressão na Adolescência” e “As mais putas do [Colégio]”: O cotidiano virando conteúdo.....	66
6.3. Silêncios e apatia: A dialogicidade na internalização do opressor.....	69
6.3.1. O protesto pela opressão do “educador superior”	71

6.3.2. Faltou “forçar” a falar?	72
6.4. “DST/AIDS e Distribuição de Camisinhas nas Escolas”: Atividade de multiplicação 2	74
6.5. “Gravidez na Adolescência”: gestando o Estudar versus o Desejo de Multiplicar	77
7. A Mostra de Projetos e a avaliação do “Sexualidade, não é só sexo!” pelos multiplicadores	79
7.1. A transformação do objetivo pelos multiplicadores	80
7.2. Definindo o “Sexualidade, não é só sexo!”	81
7.3. A inibição ou timidez	83
7.4. O objetivo de formar multiplicadores foi alcançado?	84
7.4.1. “O objetivo de formar multiplicadores é de quem, dos coordenadores ou nosso?” ..	84
7.4.2. “Percebemos o preconceito dentro do próprio grupo?”	85
7.4.3. “Adquirimos conhecimento, mas nos sentimos multiplicadores?”	86
8. A gravidez na escola e no “Sexualidade, não é só sexo!”	90
9. A avaliação do “Sexualidade, não é só sexo!” pelos coordenadores	93
9.1. Auto-crítica ao fazer pedagógico dos coordenadores	93
9.2. A falta de atividades externas à sala de aula	96
9.3. A prática necessária para se sentir multiplicador	97
9.4. A dialogia e a multiplicação	99
9.5. O futuro da educação sexual na escola	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	113
Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (UFAM)	I
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (alunos)	II
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (coordenadores)	III
Roteiro Guia para entrevista com coordenadores	IV

INTRODUÇÃO

Impregnada no cotidiano adolescente, na mídia e redes de relacionamentos, nos valores familiares e religiosos, nas conversas no corredor da escola, a sexualidade aparenta ser foco de interesse unânime. Na instituição escolar, tratar o assunto em termos educativos desafia, porém, a visão muito comum de que “falar de sexo” motiva incondicionalmente os adolescentes a ouvir. Falar e escutar – escutar e falar, então, vem estruturar na dialogia uma forma mais atraente de viver, aprender e educar sobre a sexualidade na escola.

A presente dissertação é resultante de reflexões sobre a importância da realização de um processo de educação sexual em que o adolescente mostre, por meio de sua palavra, o lócus da sexualidade e deste processo educativo em sua vida. Neste sentido, realizamos em 2010, na linha de pesquisa Processos Psicossociais do Mestrado de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas uma investigação tendo como objeto de estudo os processos dialógicos de adolescentes multiplicadores em educação sexual.

O campo investigativo foi uma escola pública de ensino médio de Manaus que tem como estudantes adolescentes na faixa etária de 14 a 17 anos, que permanecem na instituição em tempo integral (das sete horas às dezessete e trinta).

Requerendo iniciativas que abordem as peculiaridades na vivência da sexualidade deste adolescente, em que a afetividade se manifesta de variadas formas durante esta permanência na instituição (através do namoro, o “ficar”, manifestações dos estereótipos sobre os gêneros, dentre outras), não poderíamos seguir os modelos de educação sexual de outrora, que tivessem como foco a diminuição dos índices de gravidez e DST/Aids. Neste sentido, entender os significados deve ser uma prioridade nesta ação educacional, se quisermos atuar numa perspectiva emancipatória.

Perfeitamente dialogáveis, tais significados podem ser comunicados no cotidiano escolar entre os diversos atores, conduzindo-nos ao problema de como estariam se estabelecendo os processos dialógicos dos adolescentes sobre sua própria sexualidade e a de seus pares.

Tal questionamento surgiu também como uma urgência pessoal de estudar a saúde psicossocial do adolescente, clientela com a qual já vinha desenvolvendo trabalhos em diferentes momentos de nosso histórico profissional, tais como os estudos realizados mais

especificamente sobre a identidade profissional de adolescentes. Meu outro grande foco de interesse científico, o estudo da sexualidade, foi oportunizado então no Mestrado, no qual alicercei a crença de que o tema viabiliza a comunicação com o adolescente sobre sua afetividade e que este anseia por transformar sua própria sociedade, numa vivência menos desigual dos papéis sexuais e de gênero. Com formação em magistério, no ensino médio, e minha inclinação para intervenções psico-educativas, tive a possibilidade de realizar este estudo em caráter de pesquisa-ação, unindo a investigação à ação educativa. O desenvolvimento da pesquisa culminaria no aprofundamento sobre a temática sexualidade e sobre as contribuições de teóricos da área da educação e linguagem, demonstrando ser impossível educar em sexualidade vendo-a em termos patológicos ou sem o estabelecimento de uma postura dialógica.

Socialmente, esta pesquisa se justifica pela necessidade de um constante diálogo sobre os valores envolvidos na sexualidade do adolescente, de modo que este assuma uma postura consciente dos fatores sociais, políticos e econômicos que atravessam suas vivências psicosssexuais, e determinam a disponibilização de políticas públicas voltadas à sua saúde sexual e reprodutiva.

A relevância científica desta pesquisa, por sua vez, está em contribuir para a abordagem do tema enfocando a dialogia freiriana e o dialogismo bakhtiniano em uma pesquisa psicológica sobre a sexualidade de sujeitos adolescentes.

A pesquisa teve como **objetivo geral**: Analisar os processos dialógicos entre adolescentes multiplicadores no desenvolvimento das intervenções preventivo-educativas em educação sexual em uma escola pública de ensino médio de Manaus. Dentre seus **objetivos específicos**, visou a: Elaborar de forma dialógica o planejamento das intervenções preventivo-educativas em educação sexual, em conjunto com os estudantes multiplicadores e outros profissionais; Aplicar dialogicamente, em conjunto com os multiplicadores, o planejamento das intervenções preventivo-educativas em educação sexual, junto aos adolescentes estudantes da escola; e Avaliar a atuação dos estudantes multiplicadores na aplicação dialógica das intervenções preventivo-educativas.

O trabalho se estrutura em diferentes momentos. Fundamentando teoricamente nossa problemática, foram revisados estudos nas áreas psicológica (psicologia da saúde e escolar), educacional (Freire e Giroux, entre outros), antropológica (Heilborn), filosófica (Bakhtin),

dentre outras, buscando-se concretizar um trabalho que conceba a sexualidade adolescente de forma ampla.

No item *Dialogando sobre sexualidade na escola*, apresentamos nossa concepção de sexualidade enquanto uma construção social, logo, urgente de ser refletida no contexto institucional escolar, onde a diversidade potencializa a maturidade para lidar com as vivências conflituosas referentes ao tema. Foram questionadas as formas mais comumente usadas para abordar o tema, tais como as que enfocam ingenuamente em suas intervenções a prevenção à gravidez adolescente e às DST/AIDS.

No item *Políticas públicas à saúde sexual e reprodutiva adolescente* falo sobre a emergente necessidade de iniciativas em políticas que atuem junto a este sujeito em um novo paradigma de ações voltadas à sua saúde sexual e reprodutiva, ao apresentar o histórico de tais ações no Brasil. Ressalto que a articulação entre as áreas de educação e assistência à saúde já tem permitido a aplicação de tais iniciativas inclusive na escola estudada, como é o caso do Programa Juventude Consciente (PJC), destacando, porém, a problemática da descontinuidade de tais políticas.

Do “descuido” ao empoderamento: uma dialogia psico-educativa para a saúde sexual ressalta como o conceito de vulnerabilidade, que aborda a complexidade dos fatores determinantes na saúde sexual, contribui para a superação de conceitos como o de risco, o qual conduz a posturas preconceituosas frente a grupos e culturas. Remeto-me ao problema de se negligenciar a força do componente social nas questões de saúde, apresentando, além da idéia de prevenção, a noção de promoção de saúde e seu caráter pedagógico interventivo. Logo, são mencionadas as idéias de Freire e Giroux para a construção de uma educação sanitária crítica que democratize o saber e viabilize o empoderamento, por meio do diálogo, do potencial transformador do sujeito sobre sua sociedade.

Em *A dialogia em Freire, Bakhtin e no multiplicador adolescente* é antecipada a contribuição destes dois autores para o entendimento da dialogicidade entre os adolescentes deste estudo. Apresentando a noção de sujeito dos autores (como o ser da práxis, e aquele que negocia o sentido de sua existência por meio da linguagem), argumento que a educação é o meio de concretizar, no diálogo, uma relação democrática entre educador e educando. Indo além da abordagem puramente lingüística, ressalto que a linguagem constitui estes sujeitos, conduz a uma educação libertadora e que, na polifonia dos discursos, estes seres podem

opinar sobre o saber pedagógico-político que almejam para o seu próprio desenvolvimento pessoal/social.

Na descrição dos procedimentos metodológicos é relatado como se buscou utilizar de uma metodologia que se pretendeu dialógica na realização de todas as etapas da pesquisa. Busquei atuar durante a investigação enquanto educadora que se comunica com o outro respeitando e continuamente dialogando com os saberes trazidos pelos atores sociais do campo investigativo (características valorizadas por FREIRE, 1982, e GIROUX, 1997), e que considera o conhecimento proveniente do senso comum como uma curiosidade que, ao se criticizar, se alia paulatinamente de forma metódica e rigorosa ao objeto cognoscível (FREIRE, 1996).

O material proveniente da coleta de dados (através de anotações de campo ou gravações em áudio) foi analisado, como sugere Freire (1987), partindo de uma visão totalizadora do fenômeno (no caso, os processos dialógicos), estudando suas partes constituintes para, posteriormente, voltar à totalidade, agora descodificada. Em Bakhtin (BRAIT, 2005; FARACO, 2009; dentre outros) também se encontram parâmetros essenciais na realização desta análise; pois que, para Bakhtin (*apud* MACHADO, 2005), o diálogo, como forma elementar de comunicação, nos conduz à produção de sentido através da linguagem em suas mais diversas manifestações.

Logo, na análise dos resultados obtidos esta foi fundamentada primordialmente nestes dois autores (Freire e Bakhtin) acrescentando, a inestimável contribuição, no âmbito educacional, de Henry Giroux. As idéias de Giroux vêm auxiliar os educadores na compreensão do “[...] ensino como uma forma de política cultural, isto é, como um empreendimento pedagógico que considera com seriedade as relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação do significado e experiência” (MCLAREN, 1997, p. xiii). Seu trabalho fundamentou-me na definição do papel de pesquisadora que, inserida numa escola pública da periferia de Manaus, não pôde se situar alheia à influência das especificidades e problemas sociais enfrentados por esta escola e seus atores na definição do processo educacional que se constrói nela.

A seguir, discutiremos as falas deste e de outros autores que subsidiaram a realização deste trabalho, proporcionando uma leitura da realidade estudada e da função do diálogo na educação sexual em âmbito escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Dialogando sobre sexualidade na escola

Concretizar ações educativas que discutam os temas em sexualidade com um novo olhar sobre esta mostra-se imprescindível. Entender, então, a sexualidade como manifestação do humano socialmente constituído, integra a esta discussão a urgência de dialogar com este sujeito na busca de uma vida mais saudável.

Numa perspectiva construtivista, a sexualidade é vista como não tendo uma essência a ser descoberta, mas que seria antes o produto da aprendizagem de significados sociais para a vivência da humanidade dos sujeitos (HEILBORN, 1996). Tal visão buscaria consolidar o caráter histórico e cultural, enfatizando as regras sociais que organizam o comportamento sexual (BOZON E LERIDON; PARKER E GAGNON, *apud* HEILBORN, 1996).

A identidade sexual, neste sentido, seria uma das principais dimensões da identidade social, sendo esta o arcabouço de possibilidades de existência e expressão dos sujeitos, os quais não podem ser concebidos antes ou externamente ao mundo das representações coletivas. Logo, à problemática da identidade sexual é atribuído um sentido situado em um contexto delimitado histórico-culturalmente. Trata-se de uma identidade impregnada do local que a sexualidade, como uma verdade do sujeito, possui na cultura ocidental. (HEILBORN, 1996)

Sobre a posição que a sexualidade vem ocupando na cultura adolescente brasileira, indagamos qual, por sua vez, tem sido o lugar destinado ao estudo dos conteúdos em sexualidade nas instituições educativas.

No contexto escolar, poderíamos dizer, o desafio de discutir a sexualidade adolescente e a garantia de direitos a sua saúde sexual e reprodutiva é visto com ansiedade; ainda mais se se dispõe de pouco tempo e espaço de reflexão sobre o assunto. E lidar com este desafio tem sido o papel delegado à escola e seus educadores.

Após muita discussão sobre a inserção desta temática na escola, nos anos 1980 a demanda por estes trabalhos educacionais eleva-se, diante da preocupação de educadores com os índices de gravidez e de contaminação pelo vírus HIV entre os adolescentes. Temia-se que a família se opusesse a tal trabalho, entretanto tem havido cada vez maior aceitação por parte desta de que seja trabalhada a sexualidade no currículo escolar. E a proposta dos Parâmetros

Curriculares Nacionais – PCN para a inserção da educação sexual na escola não visa a contradizer o saber proveniente da educação familiar, mas a possibilitar o contato com outros saberes, para que o aluno construa sua própria referência sobre o assunto, pautada em reflexões críticas. Além disto, buscar contemplar as ansiedades e curiosidades dos alunos tem sido visto como fator que pode interferir positivamente na aprendizagem dos demais conteúdos escolares, ao diminuir tensões e impulsionar a curiosidade de saber ao longo da vida (BRASIL, 1997).

Mas, diante de dificuldades várias, as propostas de inserir a educação sexual na escola tal como se vê nos PCN (contemplando a sexualidade em termos socioculturais, psíquicos e biológicos), não tem sido postas em prática com facilidade (BRASIL, 1997).

Alencar et al. (2008), afirmam que professores (e também os pais) possuem ainda grandes dificuldades em realizar atividades em educação sexual. E os profissionais da escola estariam tendo como reação comum à necessidade de abordar o tema, a tentativa de ocultar ou reprimir esta demanda, ignorá-la (BRASIL, 1997).

Outra dificuldade seria que a sexualidade não tem sido trabalhada de forma interdisciplinar na escola, pois que comumente o professor de biologia seria visto pelos demais atores institucionais como o profissional mais indicado para abordar o assunto. Sayão (*apud* ALENCAR et al., 2008) destaca, porém, que se existe uma disponibilidade pessoal por parte dos professores de se responsabilizarem pelo tema da sexualidade, não será o essencial a sua área de conhecimento.

Mas, mesmo com estas e outras dificuldades, a escola é um espaço privilegiado de discussão do tema sexualidade, pois que aí ocorrem conflitos e vivências cotidianas que participarão da aquisição de competências necessárias para enfrentá-los. Ao se explicitar a diversidade (fator eminente nas escolas), também se permite, no aprendizado sobre a saúde sexual e reprodutiva, uma construção da igualdade frente às diferenças de gênero, raça/etnia, classe social e orientação sexual. (EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, s.d.)

A educação sexual nas escolas, porém, tem priorizado, poderíamos dizer, o trabalho sobre temas comumente relacionados como os de maior preocupação na saúde sexual e reprodutiva do adolescente: a gravidez e as doenças sexualmente transmissíveis, que seriam, pois, focos de elaboração das atividades educativas. Ao priorizar tais temas e dependendo da forma que são abordados, a escola pode dificultar a compreensão sobre a gama de fatores psicossociais que culminam na produção destes fenômenos.

Exemplificando a complexidade aí envolvida, vejamos a manifestação da gravidez na adolescência na região Norte (destacada junto à Nordeste e Centro-Oeste, no fenômeno): em 2007, apenas 9,1% das meninas entre 15 e 19 moravam nesta região, mas justamente aí se viam 13,2% das brasileiras nesta faixa etária que tinham filhos. (FONTOURA; PINHEIRO, 2009)

Fontoura e Pinheiro (2009) ressaltam que, embora os dados apontem um declínio do número de gravidezes entre adolescentes após os anos 2000, este fenômeno tem sido considerado um problema social que vem crescendo. A gravidez considerada hoje como precoce foi, em outro momento histórico, vista como adequada, tal como em épocas em que meninas casavam-se logo após a menarca. Na atualidade, a sociedade possui expectativas outras em relação aos jovens; que, por exemplo, invistam nos estudos e profissionalização, o que adiaria a maternidade, por sua vez. Estas expectativas refletem inúmeras mudanças sociais, tais como, a crescente urbanização brasileira, as referentes aos valores culturais (sobre virgindade e outros), a maior disponibilização de contraceptivos, o aumento da escolaridade, dentre outras.

Mas qualquer leitura sobre o fenômeno deve se situar em um recorte que contextualize a gravidez adolescente, de modo que não possa ser interpretada da mesma forma em pequenas e em grandes cidades, ou em jovens de classes sociais de baixa renda ou da classe média, etc. Nas classes de baixa renda, junto à chegada de um primeiro filho entre adolescentes, competem contextos familiares em que os meninos precisam trabalhar mais cedo, e as meninas são preparadas para já responderem por sua família; fatores que definem formas diferenciadas de viver e planejar as fases da vida e, logo, indicam a inadequação de se considerar as gravidezes adolescentes primordialmente como indesejadas. (FONTOURA; PINHEIRO, 2009)

Diante destas e outras peculiaridades a se considerar, não se diminui, porém, a necessidade de que sejam efetivadas políticas públicas voltadas a todos os adolescentes. (FONTOURA; PINHEIRO, 2009)

Assim, uma forma de abordagem prejudicial nos trabalhos de educação sexual seria trabalhar o conteúdo apenas em nível biológico não explicitando os aspectos culturais e sócio-afetivos deste corpo biológico (BRASIL, 1997).

Somam-se a isto os fatos de que o currículo escolar, tal como está estruturado, dificulta a realização das atividades preventivas, de que os professores ou a gestão não se

sentem seguros, ou não possuem interesse e motivação para participar de tais atividades, e de que a transversalidade e a abordagem interdisciplinar dos conteúdos em educação sexual seria vista como muito difícil. Tais fatores conduzem a reflexões sobre como a realidade do âmbito escolar contribui para exacerbar a vulnerabilidade dos jovens aos maiores problemas à sua saúde sexual e reprodutiva. (BRASIL, 2008)

Considerando que, embora tais dificuldades eminentes, a escola se mostra como ambiente mais adequado no trabalho do tema, nossa pesquisa vem se inserir no escopo das ações em educação sexual na escola.

O trabalho de Alencar et al. (2008) foi uma pesquisa que se propôs a executar uma ação de educação sexual para adolescentes com fundamentação teórica freiriana. Tal pesquisa ocorreu numa parceria entre as áreas biológica e humana (com profissionais de enfermagem, licenciatura em ciências biológicas e educação), em uma unidade do Programa SOS Bombeiros em Botucatu-SP (coberta por uma Unidade de Saúde da Família), e envolveu os adolescentes no desenvolvimento de conteúdos em sexualidade que partiram do próprio interesse deles, sendo trabalhadas suas dúvidas e construindo-se um plano de ação educacional com a participação dialógica entre os sujeitos pesquisadores e pesquisados. Neste sentido, nossa pesquisa-ação, além de também pautada no desenvolvimento do diálogo freiriano almeja possibilitar a associação entre psicologia e educação em uma investigação psicológica em sexualidade.

Adiante, veremos que na articulação entre o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (MEC) tem se concebido a escola como campo privilegiado de atuação da atenção básica à saúde do adolescente, de modo que ambos os órgãos tem se mobilizado em iniciativas de promoção da saúde sexual e reprodutiva do jovem, como a que resultou na instituição do Programa Saúde nas Escolas visando a reforçar as ações em promoção e prevenção (PAIVA, et al., 2009).

Associada à essa idéia, houve a intenção inicial de nossa pesquisa em estudar a realidade de nossos sujeitos numa ação integrada de órgãos da saúde e educação, o que ficou impossibilitado de se concretizar, como veremos mais adiante.

A seguir contextualizaremos o panorama das ações em políticas públicas voltadas à juventude, especialmente às referentes à saúde sexual e reprodutiva, para um entendimento mais amplo da educação sexual em termos dialógicos.

2. Políticas públicas à saúde sexual e reprodutiva adolescente

As ações de atenção à saúde de adolescentes tem sido uma prioridade nas últimas duas décadas, em diferentes países (RUZANY, 2008).

No Brasil, mais especificamente a partir de 1995, é que se efetiva a parceria entre os Ministérios da Saúde (MS) e da Educação (MEC). Neste primeiro momento surge o “Projeto Escolas”, intervindo em estados brasileiros de maior foco de trabalho sobre a epidemia de Aids, e, em 1999 e 2000, se expande para escolas de ensino fundamental e médio de todo o Brasil, através do “Programa Salto para o Futuro”. (BRASIL, 2008)

Somente em 2003 é oficialmente lançado o “Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas”, sendo reformulado em 2005. O Projeto objetiva “[...] reduzir a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às doenças sexualmente transmissíveis (DST), à infecção pelo HIV, à Aids e à gravidez não planejada, por meio do desenvolvimento articulado das ações no âmbito das escolas e das unidades básicas de saúde” (BRASIL, 2008, p. 7). E a sua inovação se situa justamente nesta integração unidades básicas de saúde – escolas (respeitando a autonomia destas), além de também inovar disponibilizando preservativos masculinos nas escolas, e buscando a inserção da comunidade nas ações do projeto (BRASIL, 2008).

Em 2007, uma nova parceria do MS e do MEC resulta na instituição do “Programa Saúde nas Escolas” (PSE) o qual apresenta maior campo de atuação voltada à saúde adolescente visando reforçar as ações em promoção e prevenção. Mais amplo, o PSE, possui blocos específicos de atuação nas condições gerais de saúde (que vão da saúde nutricional, visual, bucal, psicológica, dentre outras, à capacitação de profissionais e jovens e incentivo às pesquisas de avaliação e monitoramento da saúde). No bloco Prevenção e Promoção de Saúde destaca-se a intervenção educativa sobre saúde sexual e reprodutiva, a construção de uma cultura de paz nas escolas, combatendo as diversas formas de violência, e contra o consumo de drogas (álcool, tabaco e outras). (PAIVA, et al., 2009)

É neste bloco que, segundo Fontoura e Pinheiro (2009), está inserido o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, mantendo-se seus objetivos relativos à saúde sexual e reprodutiva adolescente, sendo, segundo as autoras, o projeto mais significativo do MS destinado a este público, tendo, porém, o alcance limitado aos adolescentes que freqüentam as escolas.

Para se concretizarem as ações do Saúde e Prevenção nas Escolas, é indispensável o compromisso entre os governos federal, estadual e municipal. Neste sentido, o projeto salientaria as peculiaridades das regiões brasileiras para a sua implementação. Abre-se espaço

para que sejam cumpridas funções várias a partir da idéia do projeto, dependendo das realidades estaduais e municipais, ou seja, as diretrizes deste projeto indicam que ele sirva de inspiração para a criação de novos processos de trabalho, ou sirva de complemento aos processos empreendidos em localidades que já possuam tais ações. Assim, o Grupo de Trabalho Federal (composto por MS, MEC, UNESCO, UNICEF E UNFPA) elabora as diretrizes, e define as estratégias, a avaliação e o monitoramento do projeto. (BRASIL, 2008)

Já os Grupos de Trabalho Municipais (GTM) surgem da associação entre representantes das secretarias de saúde e educação e outras secretarias e instituições, tais como Universidades e Organizações da Sociedade Civil, etc., para efetivar dentre suas ações, a formação continuada de profissionais que atuarão junto aos adolescentes e a promoção de meios para que os próprios adolescentes sejam formadores de seus pares (BRASIL, 2008). Além disto, os GTM devem formar parcerias com as escolas visando à inserção da temática no currículo da escola, e nos planos de ação da Rede de Atenção Básica em Saúde (Unidades Básicas de Saúde – UBS e equipes da estratégia Saúde da Família). (BRASIL, 2008)

Realizado na escola foco desta pesquisa, o Programa Juventude Consciente - PJC (Lei Municipal nº 899, de 21 de novembro de 2005, Prefeitura de Manaus) exemplifica a inserção da temática sexualidade na escola através de ações organizadas entre diferentes instituições, integrando saúde e educação na formação de profissionais que atuem com os adolescentes, ou possibilitando que estes também realizem o trabalho educativo entre iguais. O PJC objetiva “desenvolver ações de cidadania e promover diálogo com a população jovem [...]”, e apesar de apenas fazer menção à necessidade do comprometimento deste na transformação de sua própria realidade (ao objetivar “promover a criação de espaços para que os jovens possam empreender a construção de uma vida mais crítica, saudável e, [...] menos vulnerável”), comunga com o Projeto Federal Saúde e Prevenção nas Escolas (BRASIL, 2008) na realização de suas ações. E este Projeto afirma ser imprescindível a participação direta do jovem que possui saberes a serem exaltados na construção do conhecimento, sendo

“[...] o principal beneficiário e protagonista. Nesse sentido, o planejamento e a realização das atividades devem considerar uma diversidade de abordagens pedagógicas que respeitem os adolescentes e jovens, favoreçam sua participação e o exercício da cidadania em todas as etapas de implantação e implementação do Projeto”. (p.15)

O Saúde e Prevenção nas Escolas, poderíamos dizer, fala diretamente sobre a necessidade de ações que promovam o protagonismo juvenil pautadas na dialogia almejada neste trabalho, ao sugerir a construção genuína de espaços de diálogo.

Neste sentido, o Saúde e Prevenção nas Escolas concorda com o novo paradigma das ações voltadas à atenção à saúde dos adolescentes, tal como apresentado por Ruzany (2008): um novo modelo que busca integrar o jovem na gestão, avaliação e reconstrução dos serviços.

Por enquanto, porém, as informações que permitem a reflexão sobre os espaços de inserção do jovem nas ações políticas tem sido abafadas por códigos e barreiras institucionais impeditivas à sua verdadeira participação (CARDARELLI, *apud* RUZANY, 2008).

Poderíamos acrescentar por ora a fala de Novaes (2009) de que a criação de espaços institucionais, porém, não garante superar a cultura das *políticas setoriais*, as quais historicamente resistem às gestões compartilhadas e à integração entre os programas que concretize a almejada transversalidade das ações voltadas à juventude (grifo da autora).

3. Do “descuido” ao empoderamento: uma dialogia psico-educativa para a saúde sexual

As ações do Programa Juventude Consciente e do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas se circunscrevem num contexto em que não basta a distribuição de preservativos para a diminuição de situações de vulnerabilidade. É necessária a reflexão sobre que aspectos contribuem para a não adesão aos meios de prevenção a que os adolescentes têm acesso.

Neste contexto, entendamos situações de vulnerabilidade como a possibilidade destes sujeitos adoecerem ou se tornarem suscetíveis ao adoecimento devido a um conjunto de fatores individuais, coletivos e contextuais relacionados a menos ou mais recursos de proteção à sua saúde (AYRES, *apud* BRASIL, 2008).

Situações de pobreza diversas podem influenciar na exposição a tais fatores e, por sua vez, serem impeditivas ao acesso à educação, serviços de saúde, lazer e oportunidades de trabalho, afetando a saúde dos jovens de formas diversificadas, em especial quando não há garantias dos direitos destes à sua cidadania. Assim, a integração de diferentes políticas, junto à participação da sociedade civil tem sido vista como um novo recurso para lidar com o grande desafio de se superar tais geradores de vulnerabilidades. (BRASIL, 2008)

Na temática exemplificada anteriormente, relativa à gravidez entre adolescentes, poderíamos dizer que muitos aspectos estariam envolvidos em uma resposta não favorável por parte destes jovens aos anseios da sociedade. Tais aspectos vão além do que poderia ser classificado outrora como um “descuido” adolescente, visto que não se limitam ao não uso de métodos contraceptivos, mas antes demonstram um posicionamento frente a fatores históricos

da sociedade em que vivem, urgências econômicas, planos pessoais de vida, dentre uma imensa gama de fatores.

Exemplo disto também ocorre na problemática da Aids na atualidade. Após um momento em que se atribuía o problema a grupos sociais específicos (como os homossexuais e usuários de drogas injetáveis), a Aids tem se espalhado sem limites geográficos, e se instalado com rapidez especial nas localidades periféricas e países pobres, embora também em países ricos. Os avanços da medicina no tratamento e na produção de drogas revelam um alto custo e não tem proporcionalmente trazido resultados positivos na diminuição de casos, o que também revela o descaso na criação e financiamento de políticas públicas voltadas a conter a epidemia. (AYRES, et al., 2003)

O conceito de vulnerabilidade pode ser visto como um grande avanço no entendimento desta realidade no âmbito das práticas em saúde, pois que busca identificar as razões últimas da epidemia de Aids e sua repercussão na dinâmica constituída por suscetibilidades físico-orgânicas até a estruturação das ações programáticas em saúde, considerando os aspectos comportamentais, culturais econômicos e políticos. Logo o conceito se configura como construto e construtor desta realidade, visto que, em sua amplitude, visa a analisar todos os níveis dos danos possíveis à saúde pública que culmina nos problemas na saúde sexual e reprodutiva, para possibilitar uma nova forma de planejar estratégias que contenham o avanço da epidemia de Aids (AYRES, et al., 2003).

Numa visão mais restrita em termos conceituais e estratégicos encontramos o conceito epidemiológico de *risco*, o qual abre margem às categorias de *grupo de risco* e *comportamento de risco*, as quais resultam em controvérsias no âmbito das ações em saúde, pois que tais ações se pautam visando a abarcar estas categorias. Logo, não é difícil concluir que as estratégias preventivas que se voltavam só aos supostos grupos de risco, incitaram atitudes preconceituosas e estereotipadas que isolariam tais grupos. O conceito de comportamento de risco começa a se instaurar num momento pandêmico da difusão da Aids, onde se reconhece que não há mais limites geográficos, de sexo ou orientação sexual. A transferência do foco das estratégias para conter a Aids, então, se dá no comportamento de risco do indivíduo, o que resulta em uma outra forma de agir inadequada, pois que centrará a culpa pelo contágio num suposto comportamento despreocupado da pessoa, desconsiderando todo o contexto social que compete neste caso para o não uso do preservativo como método

de prevenção, ou em geral, para a adoção de tais comportamentos de risco. (AYRES, et al. 2003, grifos nossos)

Vemos, então, a idéia de que as ações em saúde apenas focadas na prevenção demonstram negligenciar o papel dos fenômenos sociais na constituição dos problemas de saúde sexual, e denunciam uma visão de imediatismo, de necessidade apenas que inexista a doença, o que denota, por sua vez, uma visão simplista de saúde: a de que saúde é ausência de doenças.

Através dos conhecimentos da Psicologia da Saúde, a qual constrói seu arcabouço teórico numa perspectiva interdisciplinar, vê-se que é possível articular os conhecimentos da saúde e educação em intervenções educativas na promoção de saúde (MCINTYRE, 1997).

Neste sentido, a educação e a motivação sanitárias são importantes estratégias em promoção de saúde que se incluem num nível de prevenção primária, ou seja, que não estão unicamente preocupadas em dirigir-se à evitação de uma doença, mas ao estabelecimento de um bem-estar social (BUSS, 2003).

Poderíamos dizer que é possível uma profunda articulação entre saúde e educação, pois que aí ficam evidentes as ações pedagógicas em promoção de saúde. Tais ações vêm propor uma articulação cooperativa entre os saberes técnicos e populares, utilizando-se de recursos institucionais, comunitários, públicos e privados para lidar com as demandas do setor da saúde. (BUSS, *apud* BUSS, 2003)

Freire (1996), em seu fazer político-pedagógico, ressalta também como os saberes populares e técnicos podem se integrar, de modo que os saberes construídos socialmente sejam respeitados e que se discutam as associações entre estes saberes e o ensino de conteúdos curriculares.

A idéia de promoção de saúde, ao demonstrar um olhar diferenciado sobre os processos saúde-doença, não mais vistos como fenômeno desarticulado de uma vivência sócio-político-cultural, não centraliza suas ações no campo da saúde. Antes visa a uma 'responsabilização múltipla' dos problemas enfrentados, buscando firmar parcerias intersetoriais (BUSS, 2003; grifo do autor). Poderíamos dizer que esta responsabilização múltipla deve ocorrer aos diversos atores envolvidos nas ações de educação sexual e que os conhecimentos em sexualidade, assim como em diversas áreas, podem ser transformados independentemente de situações sistemáticas de ensino, e por qualquer ser humano que se mostre aberto, curioso em adquiri-los, em qualquer situação de diálogo. Isto lhe possibilitaria

exercer um papel transformador da realidade. As experiências em educação sexual podem constituir este momento de troca para todos os atores envolvidos. Neste sentido, Freire (1982) afirma que

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais”. (p.25)

Em resposta a uma vertente ideológica da prática educacional tradicional, Giroux fala da pedagogia radical como visão teórica que refuta a postura (poderíamos dizer, ingênua) dos tradicionalistas de que a escola é o espaço de desenvolvimento de ideais democráticos e igualitários. A pedagogia radical, então, em sua principal função política e ideológica, busca compreender como a escola se faz reprodutora na vida dos estudantes dos ideais capitalistas dominadores e opressores. Outra importante contestação sua é a de que a escola seja um local apenas de instrução, de transmissão de conhecimento de forma sistemática. A este respeito, os teóricos radicais, não só não consideram o conhecimento como algo objetivo, neutro, imparcial, como o afirmam ser o instrumento legitimador da cultura dominante, de modos próprios de linguagem, de raciocínio, de fazeres pedagógicos que servem aos interesses de uma minoria detentora do poder. (GIROUX, 1997)

No entanto, Giroux (1997) afirma que os teóricos radicais, ao se deterem veementemente nas críticas aos tradicionalistas que renegam o papel reprodutor de uma ideologia dominante, esquecem-se de reservar espaço à transformação das contestações em estratégias políticas progressistas, para efetivação de ações institucionais e comunitárias, para uma pedagogia crítica. Esta, por sua vez, se mostra como uma das intervenções pedagógicas importantes na militância para a reestruturação das condições materiais e ideológicas da sociedade, que torne de fato a sociedade democrática.

Analisando a pedagogia radical, Giroux (1987) almeja que esta supere as críticas inférteis à escolarização, tornando o político mais pedagógico, ou seja, uma pedagogia transformadora e que desafie a ideologia, que reconheça os estudantes enquanto agentes críticos, que dialogue, problematize o conhecimento, e o torne significativo e, conseqüentemente, emancipatório. Neste ínterim, o estudante já não é visto isoladamente, mas como ator coletivo, atravessado por suas características de classe, culturais raciais e de sexo, num movimento que une a linguagem crítica à linguagem do possível, e que não separa conhecimento e poder:

Isto significa trabalhar para criar condições materiais e ideológicas na escola e na sociedade mais ampla que dêem aos alunos a oportunidade de se tornarem agentes de coragem cívica; isto é, cidadãos que possam atuar como se uma autêntica democracia prevalecesse, fazendo o desespero parecer inconvincente e a esperança exequível. (GIROUX, 1987, p. 33)

Na crítica de Giroux, vemos uma esperança de ressignificação política da escola e da educação como instrumentos do possível, através do envolvimento de todos (educandos e educadores) neste processo. Ressaltamos, neste sentido, a fala de Silva (2004) de que as escolas não devem ser enfocadas só como produtoras de ideologias, como espaços da contradição, mas como o lugar no qual podemos almejar a transformação. A autora diz que na escola é possível discutir a realidade em que estão inseridos os alunos de modo a desvelar o currículo oculto, potencializando “[...] a capacidade de diálogo, de análise, de tomada de decisões, a elaboração de propostas de ação e o engajamento coletivo nessas propostas”. E no contato com os conhecimentos que fortalecem tais capacidades a escola vai contribuindo na construção de uma sociedade mais democrática (SILVA, 2004, p. 20). Estes são aspectos imprescindíveis ao trabalho sério da temática sexual.

É nesta perspectiva de democracia e de esperança, poderíamos dizer, que as ações em educação sexual devem ser atravessadas pelo olhar político que vê no adolescente um cidadão capaz de se integrar na luta por seus direitos. Evidentemente, a condução de um processo educacional sexual assim, precisa seguir uma metodologia, tal qual vemos em Freire (*apud* VIEIRA FILHO, 2007): aquela que se mostra preocupada em não ser invasiva e opressora, mas que propõe a discussão de um conhecimento crítico em termos dialógicos.

Segundo Freire (*apud* FREIRE; SHOR, 1986), o diálogo é constituinte da natureza histórica no processo de se tornar humano, e é necessário para que este se torne cada vez mais criticamente comunicativo. Através do diálogo que os seres humanos se encontram para pensar como fazem e re-fazem sua realidade, e refletindo juntos sobre o que sabem ou não sabem podem atuar criticamente e promover transformações.

Para a concretização desta dialogia, recorreremos a Freire (*apud* VIEIRA FILHO, 2007), que recomenda uma “síntese cultural” para superar a distância entre o saber científico moderno e o saber popular, efetivando a transformação na realidade cultural. (grifo do autor)

Esta eficaz situação de troca, poderíamos dizer, estende ao adolescente a responsabilização múltipla (BUSS, 2003) pelos processos de saúde e doença. Segundo Vieira Filho (2007), a relação dialógica é baseada na horizontalidade do profissional com a clientela, numa relação de direito e cidadania. Assim como no campo da saúde mental, acreditamos que

na integração saúde-educação para uma vivência satisfatória da sexualidade deve também haver esta forma de relacionamento que divide responsabilidade sobre a melhor administração dos recursos públicos no serviço junto à sociedade civil.

Nestes termos, Vieira Filho (2007) fala de um empoderamento, de um “exercício de contra-poder” do usuário do serviço de saúde mental de modo a ter sua voz respeitada, o que aqui expressamos em analogia ao adolescente e à sua saúde sexual. (grifo nosso)

Segundo Paiva (1996) o sujeito sexual é aquele que se mostra capaz de regular a sua vida sexual, o que pode ser visto nas negociações entre o sujeito e as normas familiares (culturais e com os pares), na exploração ou não de sua sexualidade independente do parceiro, na capacidade de dizer não e ser respeitado nisto, na possibilidade de consensualmente buscar formas prazerosas de prática sexual e de negociar sexo seguro, e na acessibilidade aos recursos materiais e de serviços para que opine sobre escolhas reprodutivas, contraceptivas e de sexo seguro.

Para clarificar a idéia de sujeito sexual, poderíamos recorrer à noção de *empowerment*, que significa, segundo Freire e Shor (1986), dar poder, e ativar, desenvolver e dinamizar a potencialidade criativa do sujeito. Segundo Holland (*apud* PAIVA, 1996), em sua pesquisa feita com mulheres, este verificou que na definição do *sexual empowerment*, é possível em certas situações ou não controlar os encontros sexuais (e que isto ocorre com alguns parceiros e com outros não) e por em prática ou não os conhecimentos adquiridos sobre sexo seguro. Na pesquisa de Paiva (1996), por sua vez, em que investigou a possibilidade dos jovens de usarem camisinha e negociar sexo seguro, esta constatou que este processo se dá desde o se perceber em risco, buscar conhecimentos sobre prejuízos à sua saúde sexual, e, por fim, decidir proteger-se e concretizar sua decisão (etapas que também são descritas no Aids Risk Reduction Model, *apud* PAIVA, 1996).

Em síntese, poderíamos dizer que a maior contribuição de ações de educação sexual protagonizadas pelo adolescente, está na proposta de implicá-lo neste processo, ao participar diretamente na execução de atividades e se apropriar dos significados de ser multiplicador de conhecimentos em sexualidade adquiridos e dialogados. Por conseqüência, poderíamos almejar que tais ações caracterizassem-no como o sujeito sexual sobrescrito e empoderado de sua saúde sexual, ao ser conhecedor da complexidade sócio-política contribuinte nas vulnerabilidades a que está suscetível e poder agir junto a estas.

A seguir, discutiremos em Freire e Bakhtin o caráter essencialmente dialógico deste sujeito, alicerçando os argumentos que o situam no lugar de quem é possível se empoderar frente à sua sexualidade.

4. A dialogia em Freire, Bakhtin e no multiplicador adolescente

Os autores Paulo Freire e Mikhail Bakhtin apresentam idéias que serão aqui abordadas ressaltando a contribuição que, entendemos, trazem para o entendimento dos aspectos psicossociais, educacionais e político-ideológicos envolvidos na dialogia dos adolescentes foco deste estudo.

Em Freire (1987) encontramos uma noção de sujeito, na qual este educador afirma que somente os seres humanos são seres da práxis, seres que através da sua ação sobre o mundo constroem o seu domínio sobre a cultura e a história, uma práxis que concomitantemente se faz reflexão e ato transformador. E nas constantes relações que trava com a realidade, este ser constrói não só os bens materiais, os objetos de que precisa, dentre outras coisas, como as instituições sociais, as idéias e as concepções de mundo, criando a história e se fazendo seres histórico-sociais.

Verificamos que o sujeito, neste autor, não se mostra cindido entre o individual e o social em sua percepção do real. Mostra-se um ser da práxis que educa e se educa, que está no mundo e possui em si o mundo, que institui a história e é instituído pela/com a história.

Esta íntima integração indivíduo-social está presente continuamente na obra de Bakhtin. Em suas considerações filosóficas, descreve a linguagem como fenômeno em que se dialetizam o psiquismo e o sistema de signos ideológicos, os quais se constroem socialmente. Para o autor, há uma distinção entre “atividade mental do eu” (como em situações de pouca socialização) e “atividade mental do nós” (expressa na consciência de classe, consistindo em uma forma superior de socialização) (YAGUELLO, 2006, grifos da autora).

Esta concepção relacional de sujeito nos esclarece quando Bakhtin se recusa a ver este ser como contrário à sua inserção social, ou sobreposto ou submisso ao ambiente sócio-histórico, ou ainda um sujeito fonte de sentido ou assujeitado. Antes o vê como construtor do sentido de forma “negociada”, como aquele que, sendo um eu para-si (formando-se sua identidade subjetiva), também se faz um eu para-o-outro (formando sua identidade no campo relacional responsável/responsivo, que lhe confere sentido). “Só me torno eu entre outros *eus*. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o ‘outro’ do

outro: Eis o não cabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas, discursivas e outras”. (SOBRAL, 2005, p. 22; grifos do autor)

Na temática específica desta pesquisa, um processo de educação sexual ocorrendo em uma instituição escolar, poderia viabilizar ainda mais ao sujeito a co-construção do sentido se o ver como ser da práxis, como o ser da ação e reflexão contínua sobre si e sobre o mundo. Aqui, o sujeito sexual, aquele que é capaz de ser o agente principal de sua vida sexual, acessa, poderíamos afirmar, de forma mais significativa o conhecimento sobre seus direitos sexuais, se regula também sua aprendizagem.

Para Freire, a educação é o processo em que o ser humano busca sempre se completar, pois que, mesmo que supere durante seu desenvolvimento as incompletudes percebidas em si mesmo, busca sempre realizar-se em sua vocação de “ser mais” humano (BARRETO, 1998; grifo da autora)

Esta educação almeja se constituir no diálogo problematizador, e neste sentido, basta que não se assuma uma postura com fins de “encher” o educando de “conhecimento”, mas sim que o desafie, problematize seu pensamento através da relação dialógica educador-educando, educando-educador. (FREIRE, 1982; grifos do autor)

O método Paulo Freire, como assim o foi chamado pelos adeptos de suas idéias, vê nesta forma de educação uma pedagogia que se concretiza nos educandos desde a alfabetização até a universidade. É, antes, um método de aprendizagem, não um método pedagógico de ensino; é um método de conscientização sobre o mundo do educando, que ocorre através da problematização sobre este mundo (FIORI, 1987), da análise crítica de uma realidade problema. Trata-se, poderíamos dizer, de uma busca por significar este mundo criticamente.

Neste sentido, sobre as formas de acesso aos conhecimentos por parte do homem, Freire (1982), exemplifica no pensamento mágico, uma forma deste ser buscar uma razão explicativa para um dado fenômeno nesta realidade histórico-social que ele vivencia e reinventa. O autor diz que o pensamento mágico não é ilógico ou pré-lógico, mas possui uma lógica interna que, se não respeitada, buscando-se sobrepor a ela uma outra forma de pensar, desperta-se no sujeito uma reação que lhe seria natural: a de defesa frente a um “invasor” que venha romper o equilíbrio interno.

Para ilustrar o papel do educando no processo educativo, emprestamos de Bakhtin a noção de “responsabilidade”, ou mais precisamente, de Sobral, pois que é um neologismo

deste autor. Sobral (2005) usa o termo para unir o caráter responsável do sujeito sobre seus próprios feitos e o caráter responsivo, ou seja, que responde algo a alguém. (grifo do autor)

Esta *resposta responsável*, por sua vez, implica então em um compromisso ético de quem o faz, num ato concreto, intencional, de um sujeito situado socialmente. (SOBRAL, 2005; grifo nosso)

Poderíamos dizer, um sujeito que, no processo educativo por ele vivido possui as potencialidades de lhe responder ética e responsabilmente construindo-se e construindo o mundo: a realidade mesma que o instiga a responder, a dialogar.

Voltando ao exemplo antes mencionado sobre a pesquisa realizada por Paiva (1996), esta verificou que mudanças na prática sexual em direção ao sexo seguro não podem ser garantidas apenas com discussões sobre valores e papéis de gênero tradicionais e sobre a eficácia da camisinha. Entretanto, dominar informações mais coerentes sobre Aids, se solidarizando com portadores do vírus HIV, reconhecendo-se também como vulnerável e podendo falar com familiares e amigos sobre o assunto, mostra-se fundamental. Esta autora, ao se remeter a Paulo Freire, diz que este seria o primeiro passo da conscientização¹, definida pela pedagogia do oprimido como prática da liberdade; uma conscientização que não seria só um ganho de consciência no sentido estrito psicológico, pois que pressupõe aí uma noção de si como participante de um grupo social e resultante da História.

Ao falar dos caminhos que levam, então, a uma educação libertadora, Freire (1982), diz que tais caminhos não se dão senão pela via da dialogicidade. E para se ser dialógico de forma comprometida deve-se vivenciar integralmente tal diálogo, que é um “encontro amoroso” que leva à pronúncia e à transformação do mundo, transformando-o e o humanizando para uma humanização da coletividade (grifo nosso). E, segundo Marques e Marques (*apud* GEHLEN, MALDANER, DELIZOICOV, 2010), em Freire, o diálogo é uma relação entre pessoas que se dá de forma horizontal, logo, tem o potencial de libertar tanto oprimidos quanto opressores.

Em Bakhtin, entendamos dialogismo como “[...] esse elemento constitutivo da linguagem, esse princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira

¹ Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) ressalta que não é a superação da ingenuidade no contato com uma realidade social injusta e sofrível, que causa sensações ao sujeito de desmoronamento do mundo sobre si. Embora a percepção do real possa impactar, a conscientização conduziria, pois este sujeito à sua afirmação no mundo, inserindo-se no processo histórico.

em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem”. (BRAIT, 2005; p. 80)

Neste íterim, Bakhtin e o Círculo parecem teorizar além da análise unicamente lingüística, quando se trata das relações dialógicas na constituição desta linguagem (BRAIT, 2005). Por sua vez, a linguagem expressa nestas relações constitui os seres e promove a interseção entre eles, na qual os sentidos são agenciados e não, poderíamos dizer, acessados em um plano superior, ou como se estivessem acima do homem e sua comunicação social.

Paulo Freire defende o uso do diálogo para a transformação de uma realidade e fala dos entraves na linguagem que impedem as transformações sociais. O autor ressalta (FREIRE, 1982) que há ações antidialógicas que se opõem à expressão do diálogo, como a invasão cultural. Neste contexto, o invasor é aquele que parte de sua realidade histórico-cultural para sobrepor seus valores ao outro, penetrando no espaço histórico-cultural do outro. Este invasor reduz, assim, estes sujeitos do espaço invadido a objetos da sua ação. Aí se configuram relações autoritárias entre invasor e invadidos. Assim, a invasão cultural pressupõe uma atitude messiânica, de conquista, de manipulação. Sobretudo, são atitudes de domesticação, não de libertação.

Logo, a invasão cultural também vem a ser impeditiva da negociação dos sentidos, pois que, tomando-se como referência de interação o ato educativo, a proposta de dissertar monologicamente sobre algo aos educandos, sem os desafiar, sem problematizá-los, neutraliza sua capacidade cognoscitiva, e inviabiliza a conscientização, propagando a “ingenuidade” (FREIRE, 1982; grifo do autor)

Ao contrário, a educação libertadora de que fala Freire se diferencia de métodos tradicionais educativos, pois que Freire afirma que a educação por si só não é responsável pela transformação revolucionária do social. Sim, aqui em Freire claramente se está falando de uma busca de convencer-se e de tentar convencer alguém sobre algo, para que uma transformação ocorra. Mas para que isto se constitua numa educação libertadora e para que a transformação social possa ocorrer, faz-se necessário que tanto educadores quanto alunos sejam sujeitos cognitivos, sejam os atores que movimentam o ato de conhecer na comunicação dialógica, sem que lhes sejam impostas idéias. (FREIRE, *apud* FREIRE; SHOR, 1986).

Semelhante à esta abordagem, Bakhtin e o Círculo estudam o fenômeno ideológico como socialmente constituído na/pela linguagem e constituinte das consciências. Neste

sentido, as classes dominantes atribuem à ideologia um caráter inabalável, divulgando discursos monovalentes (valorativamente unânimes e superiores, buscando difundir uma única concepção de mundo). Esquecem-se de que a ideologia se comunica com instituições como a imprensa, literatura e as ciências, (consideradas como o nível ideológico oficial), modificando-as, o que também ocorre inversamente. Logo, à ideologia os autores conferem um outro caráter, o de uma ideologia do cotidiano, a que se constitui nos encontros sociais casuais, nas diversas condições de produção e reprodução da vida dos seres humanos. (MIOTELLO, 2005)

É, então na comunicação da vida cotidiana que ocorre uma riquíssima interação, pois aí se vinculam diretamente a infra e a super-estrutura numa genuína troca de sentidos por toda a sociedade. (MIOTELLO, 2005)

Priorizada no viés educativo, a ação dialógica problematiza o mundo, confere-lhe sentido e media a transformação social, através de uma ação político-educativa não ingênua sobre as formas de poder, como se vê no exemplo de Freire:

[...] o que realmente acontece num seminário [...] é que você dá seu testemunho de respeito pela liberdade, um testemunho a favor da democracia, a virtude de conviver com as diferenças e respeitá-las. [...] Mesmo assim, você sabe que a luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança. Assim, em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento ou um processo ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder (FREIRE, *apud* FREIRE; SHOR, 1986, p.46-47).

No viés filosófico lingüístico, reitera-se na ação dialógica seu caráter transformador, se observamos o fato de que a linguagem modifica a estrutura social e vice-versa. O exemplo sobredito de Freire demonstra que para a transformação ocorrer, deve-se ultrapassar o microcosmo da sala de aula, pois que os sentidos, a razão de ser dos problemas sociais a ultrapassam. Em Bakhtin (2006) veremos que a tentativa de explicar uma relação entre a infra-estrutura e um fenômeno isolado aquém de todo um contexto ideológico, não possui valor cognitivo. Se forem tomadas as manifestações ideológicas como resultantes de transformações microestruturais, de conjuntos indivisíveis desta infra-estrutura, não se chega aos sentidos destas manifestações. Assim, a análise dos problemas lingüísticos (e dos problemas sociais) será fruto de um processo dialético de evolução social que vem das infra-estruturas e toma forma nas super-estruturas.

A este respeito, o diálogo entre multiplicadores em sexualidade, as vivências singulares no campo sexual, as dificuldades enfrentadas no ato educativo (assumindo o papel

enquanto educandos-educadores, ou de educadores-educandos), e os problemas micro e macro-institucionais começam a tomar novos e complexos significados, conduzindo a novas ações.

E, quando falamos de poder, em Freire (*apud* FREIRE; SHOR, 1986) especificamente em *empowerment*, no desenvolvimento crítico dos alunos, em um certo nível de autonomia e da sensação de contribuir para as mudanças sociais, vemos porém na afirmação do autor, que tal autonomia não é suficiente para efetivar as transformações políticas radicais de que a sociedade brasileira necessita. Em resposta a Shor (*apud* FREIRE; SHOR, 1986), que busca superar esta ingenuidade, mas permanece esperançoso no empoderamento, poderíamos dizer, Freire (*apud* FREIRE; SHOR, 1986) alerta àqueles que imaginavam ser a educação libertadora ingênua em querer modificar sozinha toda a gama de problemas sociais brasileiros.

Diante deste alerta, recorreremos porém a Freire (1992), para enfatizar nossa posição de que, enquanto educadores-educandos, cremos no desenvolvimento da dialogia do multiplicador que o conduzirá ao fazer protagonista das ações em educação sexual na comunidade escolar. O autor fala que é tarefa do educador progressista encontrar as vias possíveis para a esperança, mesmo sendo esta tão obstaculizada, porque sem ela nossa luta é vã, é suicida. Com ela, movidos por seu fundamento ético-histórico podemos almejar concretizar a natureza pedagógica do processo político. Mas com uma ilusória esperança de que sozinha ela pode transformar o mundo, também voltaremos a um estado de desesperança, de pessimismo, de fatalismo. Um estado, poderíamos dizer, de que em tudo estamos equivocados, de que nada vai dar certo, logo, não vale a pena investir. E Freire (1992) fala justamente de uma esperança, que chamaríamos de fértil, pois que se apóia na prática, e para além de uma pura espera, se almejamos que ela concretize seu fazer na história.

O investimento no diálogo com o adolescente requer que o vejamos como igual neste processo. Ramos et al. (2006), em sua reflexão sobre políticas voltadas à juventude, afirma que não se escuta a imprescindível contribuição do discurso do jovem na criação de tais políticas, assim como se desconsidera a obviedade da luta de classes permeando o fazer junto ao público jovem. Neste ínterim, os autores recorrem a Amorim (*apud* RAMOS et al., 2006) para explicar a polifonia (conceito de Bakhtin) também presente nos discursos do adolescente, ou seja, afirma que todo discurso é carregado de muitas vozes, é polifônico, levando consigo muitas idéias e ideologias construídas socialmente.

À categoria de polifônico se associam a realidade em formação, a inconclusibilidade e o dialogismo, diferente da concepção autoritária e de acabamento da categoria monológica dos discursos, expressa nas verdades indiscutíveis muito difundidas (BEZERRA, 2005)

Por uma representação simbólica, como dizem Ramos et al. (2006), é atribuído ao adolescente, um discurso simplista, sem responsabilidade sobre o que quer, o que almeja. Entretanto o seu discurso é situado em um lugar, tempo e em acordo com as circunstâncias por ele vividas. Neste sentido, questionam-se como se pode pensar em transformações na realidade destes jovens sem ouvi-los em suas mais íntimas necessidades. E ironizam: em muitas destas políticas, parece não caber justamente a clientela a que se dizem destinar-se.

Por fim, se as políticas públicas voltadas à saúde sexual do adolescente consideram a importância da figura do multiplicador neste cenário, não se poderia negligenciá-lo em sua própria razão de existir: poderíamos dizer, a razão de comunicar-se no ato educativo. Logo, imbuídos desta visão de sujeito, e do poder problematizador de sua fala polifônica, podemos configurar novos olhares sobre o que este adolescente fala quanto à educação sexual que quer para si.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seguir, contextualizaremos a metodologia desta, que consiste em uma pesquisa-ação de caráter qualitativo.

Delimitaremos o campo investigativo, a posição do pesquisador-ação neste campo em relação à sua prática investigativa e frente às análises teóricas a serem realizadas, como realizamos a coleta de dados, quem foram os participantes da pesquisa e o material coletado, o instrumento, a análise do material, dentre outros aspectos.

1. Campo de investigação

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Manaus no ano letivo de 2010. A escola atende a alunos de nível sócio-econômico médio e baixo, que cursam o ensino médio durante o turno diurno, em tempo integral.

Conta com uma infra-estrutura de 9 salas de aula, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala de professores, 1 sala de pedagogos, 2 bibliotecas, 2 banheiros para alunos, 1 banheiro para alunos com deficiência, 1 banheiro para funcionários, 1 cantina, 1 depósito, 1 refeitório, 1 laboratório e 1 telecentro de informática, 1 laboratório de ciências, 1 sala de artes e atividades complementares, 1 auditório, 1 quadra poli-esportiva coberta, estacionamento e poço artesiano. Conta ainda com recursos materiais diversos, além de humanos, havendo mais de 20 professores, dentre outros profissionais como pedagogos, bibliotecária, e auxiliares administrativo e de serviços gerais. Para a realização das reuniões com os adolescentes multiplicadores foi utilizada uma dentre as salas de aula, e para a reunião entre multiplicadores e demais adolescentes da escola foi utilizado o auditório, com capacidade para aproximadamente 100 alunos.

A escola possui dentre seus principais objetivos incentivar a participação do corpo discente nos eventos que difundam seus talentos e potencialidades (tais como os culturais, esportivos e artísticos), e propiciar, através de projetos acadêmicos, atividades que facilitem a ação / reflexão e decisão nas suas diferentes etapas. Neste sentido, verificamos o estímulo da instituição à execução de atividades que viabilizem a construção do conhecimento pelos próprios alunos, acordando com os propósitos desta pesquisa.

2. A posição do pesquisador em ação no campo investigativo

O principal objeto desta pesquisa são os processos dialógicos na construção das atividades preventivo-educativas elaboradas junto com o adolescente multiplicador. Mas o papel de pesquisadora, continuamente participante de tais processos dialógicos, também é importante aspecto, cabendo aqui considerações.

Durante o trabalho de campo observamos a realidade e, concomitantemente, intervimos, através de quatro momentos, que constituíram as fases da pesquisa-ação: *reuniões de projeto acadêmico*, *reuniões de planejamento* de atividades preventivo-educativas, *execução de atividades* preventivo-educativas planejadas; e *reuniões avaliativas*.

Mas, antes de detalhar como se executaram tais fases, buscaremos contextualizar as reflexões gerais concomitantes à execução delas, que viabilizaram reflexões outras sobre o lugar de onde falo em relação à temática e aos sujeitos desta pesquisa.

Minayo, (1994) fala que inicialmente, desde a fase exploratória de uma pesquisa, manifestam-se as representações que o pesquisador possui sobre o conhecimento científico. Nesta fase realizam-se ações básicas tais como: delimitação do tema e problema investigados, definição do objeto, objetivos e os instrumentos de coleta e de exploração do campo, e construção de um marco-teórico conceitual.

Concomitante a esta fase, o pesquisador deve realizar estudos nas áreas que compreendem sua pesquisa, se permitindo entrar numa rotina de adaptações e acoplamentos frente ao que o campo lhe sugere ser conhecido. Nestes termos seria uma ilusão pretender apreender o cotidiano que se impõe ao pesquisador sem sólidos aportes teóricos (AZEVEDO, 2003). Sem estes importantes recursos, acabamos por correr o risco de assumir uma postura simplista, a qual leva os mais experientes pesquisadores ao erro de tentar ajustar a realidade à teoria e a saberes prévios que possui.

Isto não quer dizer que o pesquisador esteja livre de pré-concepções; de fato, seus conhecimentos prévios o permitiram inquirir adequadamente as fontes de dados que o conduziram até ali. Mas, os atores institucionais são a fonte preciosa de dados que permitem/permitiram ao pesquisador dialogar com o projeto de pesquisa e modificá-lo, sempre que necessário. (MINAYO, 1994)

Tais aspectos foram se impondo, então, em meu fazer diário, no contato com a instituição e os sujeitos.

O fato de que aquilo que buscamos conhecer é indissociável da vida prática (pois que surgiu de uma vivência problemática do pesquisador com a realidade) também é um fator que se me impôs constantemente. Minayo (1994) diz que nem a construção do conhecimento nem a definição do tema a se estudar passam imunes às necessidades pessoais do pesquisador. Vemos, então, que o interesse de estudar algo é um interesse com independência relativa, pois que dirigir-se a um objeto é conseqüente a uma posição social do pesquisador em relação a este objeto. Seria relativa, visto que um campo científico possui uma lógica interna de valores que lhe conduzem a dirigir o foco de interesse para uma determinada área, mas até esta lógica é construída socialmente e com a contribuição do pesquisador. (MINAYO, 1994).

Diante destes fatores verifico que constantemente o papel de pesquisadora se impôs na construção do conhecimento produzido nesta pesquisa, seja na minha relação com a teoria e a comunidade científica, ou reconhecendo minhas implicações com o que busquei estudar, as quais nem sempre se mostraram facilmente acessíveis à consciência.

Dito isto, posso agora caracterizar a pesquisa-ação (ou seja, o método de pesquisa em que o pesquisador tanto constrói conhecimentos, quanto produz mudanças na realidade pesquisada - AMADO & LEVY; AMADO & AMBROSE; THIOLENT; *apud* DIUANA et al., 2008), como uma peculiar forma de o investigador abordar o campo de estudo sem a pretensão de ser imparcial.

Nesta pesquisa minha participação no planejamento das atividades preventivo-educativas constituiu um significativo fator de interferência na realidade estudada. Neste sentido, vejo a impossibilidade de neutralidade no campo da pesquisa, na qual tanto o pesquisador como os “sujeitos-objeto” intervêm de modo dinâmico na construção da realidade (MINAYO, 1994, grifo nosso). Mais precisamente, esta interferência seria um pressuposto essencial da pesquisa participante (BRANDÃO, 2006).

Nestes termos, não seria esta uma abordagem em pesquisa com sujeitos parcialmente “participantes”, mas que se reconhece enquanto mediadora de uma ação política, popular, e de construção do conhecimento de forma compartilhada, ao ser concomitantemente investigativa e pedagógica. Efetivando-se num fazer social participativo, tal ação poderia se constituir ao proporcionar um espaço de fala aos sujeitos que reclamam sua possibilidade de pôr em prática sua criticidade, e, poderíamos dizer, sua atuação no protagonismo social. (BRANDÃO, 2006, grifo nosso)

Assim, vejo que a impossibilidade de um olhar objetivo sobre a realidade estudada pode, além de não ter sido prejudicial à pesquisa, ter permitido que a implicação da pesquisadora com seu objeto de estudo viabilizasse a construção de uma cientificidade nos termos dialógicos que se pretendia.

3. Coleta de dados e participantes da pesquisa

Os primeiros contatos com a instituição deram-se no fim do ano letivo de 2009 e, através de conversas informais com diversos atores institucionais verifiquei que os alunos se detinham uma vez por semana em atividades de projetos acadêmicos interdisciplinares coordenados por professores das diversas disciplinas. Para que eu pudesse manter contato com um grupo definido de adolescentes, viabilizando posteriormente a coleta, sugeri à gestora (que chamaremos de G) a criação de um projeto neste formato proposto pela escola de projetos acadêmicos, no qual eu pudesse aplicar a pesquisa. A gestora G aceitou a sugestão e me apresentou a uma professora de biologia (W), com a qual eu poderia elaborar o projeto e realizar as atividades. Com a transferência desta professora da instituição, elaborei o projeto acadêmico e iniciei as atividades em 2010 com uma professora (X), a qual já havia coordenado no ano anterior atividades do PJC na escola, junto a outros profissionais da área de saúde.

Numa visita a todas as turmas da escola, apresentei-me e falei sobre a pesquisa que realizaria. Verifiquei no total de turmas (n=9) de 1º, 2º e 3º anos, 14 alunos que afirmaram ter participado diretamente de atividades do programa em 2009 e anos anteriores, de capacitação para serem facilitadores das ações do PJC na escola², e foram identificados, além destes, cerca de 41 adolescentes interessados em ser multiplicadores no sentido de participarem do projeto acadêmico/pesquisa em 2010, no qual fossem os elaboradores e executores das atividades (monitores em educação sexual). Os projetos acadêmicos possuíam um número limitado de 30 vagas, logo, diante da eventual intensa procura, prevíamos eu e X selecionar como participantes do projeto aqueles, dentre os interessados, que primeiro se inscrevessem, se considerassem comunicativos e aceitassem participar da pesquisa. No ano de 2010, porém, apenas 20 alunos (19 do sexo feminino e 1 do sexo masculino) inscreveram-se no projeto,

² Segundo estes alunos, realizavam ações como: conversas sobre sexualidade com colegas e pais de alunos, participação ativa em debates sobre o tema na escola, e em ações educativas diversas com a comunidade (como as de abordagem e panfletagem), além da participação em treinamentos promovidos dentro ou fora da instituição. Dentre estes alunos, destaco a fala de uma adolescente do 3º ano que dissera haver um número de aproximadamente 30 alunos multiplicadores que participavam constantemente das atividades do PJC.

sendo que duas delas saíram da escola e uma trocou de projeto), totalizando 17 participantes do grupo, mas 15 adolescentes dos quais obtive autorização para participação na pesquisa.

Cabendo mais adiante uma melhor análise sobre o assunto, optei por chamar este grupo de 17 alunos de *multiplicadores*, diferenciando-os dos demais alunos da instituição.

Antes da aplicação da pesquisa, entendamos “multiplicador” os adolescentes que se mostraram interessados, durante as atividades do PJC executadas pelos profissionais da escola e da UBS, em multiplicar conhecimentos com outros adolescentes e participar ativamente da execução e avaliação de atividades do Programa. Estes adolescentes teriam sido selecionados por tais profissionais principalmente se observando seu perfil comunicativo e adesão aos compromissos que requeria a atividade de multiplicador (estudos com material de apoio em educação sexual, participação nas diversas ações educativas, avaliativas, etc)³.

Nesta pesquisa os sujeitos são os adolescentes participantes do Projeto “Sexualidade, não é só Sexo!”⁴ (SNESS)⁵, totalizando 15 sujeitos que aqui serão mencionados com nomes fictícios iniciando-se com a letra “A”, de adolescente, e 2 professores de biologia a serem mencionados com nomes fictícios iniciando-se com a letra “P”, de professor, que foram, junto à pesquisadora, os coordenadores do grupo.

Abaixo, vemos uma tabela indicando como serão mencionados os sujeitos e outros atores institucionais que contextualizaram a realidade pesquisada.

Sujeitos e demais atores institucionais	
Participantes do “Sexualidade, não é só sexo!”	1º ano: Alex e Analu
	2º. ano: Aracely, Ana, Ádria, Alessandra, Angela, Anita, Amanda.
	3º. ano: Astrid, Andréia, Anne, Antônia, Arlene e Alana
	Alunas “A”
Coordenadores	Pedro e Paula
Gestora	G
Professores da instituição	W, X, Q, dentre outros.
Médicas da UBS	Y e M
Assistente Social	Z
Estudantes Visitantes	V + nº + (F ou M)

³ Informação prestada em conversa com uma psicóloga que anteriormente realizou ações do PJC na escola.

⁴ Projeto acadêmico elaborado em parceria com uma professora da escola, com quem se realizaria a pesquisa, mas a mesma saiu do quadro funcional da instituição no primeiro semestre de 2010. O projeto inicialmente tinha o título “Adolescente Consciente: Multiplicadores em Educação Sexual” e, a pedido dos coordenadores, foi batizado pelos participantes em conjunto com a pesquisadora, durante as primeiras reuniões com o grupo.

⁵ Nas referências ao projeto acadêmico, as iniciais serão usadas conforme sugestão de uma das multiplicadoras durante as reuniões com o grupo.

De início, já verificamos no sujeito foco deste estudo o aspecto interventivo da pesquisa-ação: investiga aquilo em que interfere, possuindo um caráter formador do próprio sujeito informante.

Os materiais coletados primordialmente foram os diálogos entre os multiplicadores do 1º, 2º e 3º anos de 2010 e entre estes e os coordenadores do grupo (pesquisadora e professores de biologia), e eventualmente com outros atores institucionais. Os coordenadores consistiram em informantes-chave na realização da pesquisa, sendo entrevistados ao término desta (conforme roteiro de entrevista aberta - Anexos).

Durante a realização da pesquisa todos os cuidados éticos foram tomados de modo que solicitei a permissão primeiramente da gestora da escola, dos adolescentes e de seus responsáveis, e dos informantes-chave (professores de biologia), mantendo o sigilo e garantindo que não seriam identificados. Todos os participantes consentiram voluntariamente a participação na pesquisa (Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para adolescentes - assinados por seus pais/responsáveis, e para coordenadores no item Anexos).

Verifiquei, em momento exploratório, que as atividades do PJC estavam paralisadas na escola desde setembro/2009, aproximadamente. Com a saída de X do quadro funcional da escola no início de 2010, não havia então um representante na escola enquanto responsável pelo PJC. Na UBS de referência da escola, também não havia alguém que se responsabilizasse por tais atividades, após o afastamento do PJC de 2 médicas (M e Y), uma assistente social (Z), e de uma psicóloga, a qual me apresentou, no primeiro momento, à realidade institucional. Posteriormente retornaram às atividades do PJC as profissionais Y e Z.

No primeiro semestre de 2010 diante de entraves na execução do cronograma de pesquisa realizei observações e anotações de campo, com o consentimento da instituição. Durante este período registrei ocasiões singulares que contextualizam a pesquisa, tal como os três momentos de interação multiplicadores-demais alunos da escola, e serão mencionados em discursos indiretos (narrados com poucas menções às falas em 1.^a pessoa dos atores da pesquisa). A coleta em áudio foi iniciada após o consentimento dos pais/responsáveis dos adolescentes sujeitos (após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UFAM), e será mencionada através dos diálogos transcritos.

Tais momentos de coleta foram elaborados em consonância com os objetivos da pesquisa e sugeridos à professora X como rotina dos encontros semanais com os adolescentes (que se realizavam às quintas-feiras). Durante a pesquisa sem uma organização sistemática

foram repetidas as atividades do primeiro ao quarto momentos (reuniões de projeto acadêmico, reuniões de planejamento, execuções de atividades e reuniões avaliativas) de acordo com o que se planejava às segundas feiras junto à professora X, inicialmente, e com os professores de biologia Pedro e Paula, posterior à saída da professora X da instituição, que ocorreu após o segundo encontro com os multiplicadores.

A divisão em *momentos de encontros no grupo ou momentos de coleta* é descrita aqui com fins didáticos, visto ter ocorrido de acordo com o que se mostrava ser necessário trabalhar. Logo, para os encontros subseqüentes, reuníamos eu e professores e planejávamos as atividades.

No primeiro momento de coleta que opto por denominar simplesmente de *reuniões de projeto acadêmico* realizamos dinâmicas grupais, de apresentação, de relaxamento e descontração e diversas sobre a temática sexualidade; exposição de vídeos; debates sobre os direitos sexuais e reprodutivos do adolescente; palestra sobre o funcionamento do PJC (ministrada pela assistente social Z); e simpósios produzidos por pequenos grupos de multiplicadores e apresentados aos demais multiplicadores sobre os temas: Feminilidade, Masculinidade e Homossexualidade, Depressão na Adolescência, Abuso de Drogas, e Gravidez na Adolescência.

Num segundo momento, o de *reuniões de planejamento*, foram elaboradas atividades preventivo-educativas pelos multiplicadores. Estas reuniões além de se referirem ao planejamento dos simpósios que foram apresentados somente aos outros multiplicadores (sobrescritos), referiram-se também ao planejamento das atividades de multiplicação 1 e 2: palestra sobre Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, ministrada por 4 multiplicadores na Semana de Combate ao Abuso e Exploração Sexual e apresentação do simpósio DST/AIDS e Camisinha nas Escolas (que deveria ser o quinto simpósio interno, mas realizou-se no dia em que o SNESS recebeu a visita do grupo do projeto acadêmico coordenado pela professora de Química). Para este segundo momento foram realizadas as pesquisas em materiais didáticos diversos e a organização dos eventos dos alunos em parceria com os coordenadores.

No terceiro momento, o de *execução de atividades*, os multiplicadores realizaram as atividades descritas no segundo momento (por eles planejadas) junto aos demais multiplicadores e aos adolescentes da instituição, realizando-se um processo educativo entre iguais, eventualmente tendo o auxílio da pesquisadora e professores de biologia.

Por fim, nas *reuniões avaliativas* realizamos conversas com os multiplicadores, visando a dialogar sobre os momentos em que multiplicaram conhecimentos em sexualidade, quais as dificuldades que teve nesta função (como nas reuniões após as atividades de multiplicação 1 e 2), e o que significou ser adolescente multiplicador. As reuniões de planejamento da Mostra de Projetos Acadêmicos (a qual finalizou as atividades dos projetos acadêmicos do ano letivo de 2010) foram consideradas como atividades deste quarto momento, por ter consistido, podemos dizer, no ápice da avaliação dos multiplicadores sobre seu próprio fazer. As entrevistas individuais com os professores ao término da pesquisa também tiveram o objetivo avaliativo, visto que eles demonstraram seu ponto de vista sobre o papel de multiplicadores vivenciado pelos alunos, sobre as especificidades institucionais, sobre seu papel na coordenação do grupo, dentre outros assuntos.

4. Análise dos dados

Para que todos os fatores manifestos no campo de pesquisa fossem considerados em sua amplitude, vimos a necessidade de utilizar não só de recursos estritamente teóricos, mas também de análise, que se mostrassem adequados à complexidade de tais fatores, o que podemos encontrar nos conhecimentos sobre a dialogia freiriana e nas contribuições de Bakhtin e do Círculo.

Enfatizando o aspecto relacional, Freire (1996) concebe o sujeito (através da ação educativa) nunca como um objeto. Embora reconheça as dissimetrias na relação entre educadores e educandos, ambos (que em diversas obras são relacionados como atores da transformação social) são sujeitos do processo educativo desde o início, nunca objetos um do outro, independente do *status* que ocupem: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 25)

Buscamos reiterar aqui a idéia de que nesta pesquisa, além de participantes de uma ação investigativa, os sujeitos e a pesquisadora consistem em partes de um processo educativo/formador, caracterizando nossa pesquisa-ação.

No material coletado (proveniente de anotações de campo – e/ou de transcrição das gravações em áudio dos diversos tipos de reuniões), foram analisados principalmente os discursos que remetam a interações dialógicas entre os multiplicadores, e entre pesquisadora–multiplicadores, relativas aos objetivos da pesquisa. As interações entre os atores

“pesquisadora - profissionais da escola ou UBS – multiplicadores” foram analisadas na contextualização da problemática da pesquisa.

Falando sobre uma busca de conteúdos programáticos da educação, Freire (1987) menciona a necessidade de o investigador se utilizar de uma metodologia que não contradiga a dialogicidade da educação libertadora (a qual se almeja aqui para a efetivação dos processos educacionais em saúde). Assim, o grande educador assevera sobre o que se deve investigar, ou seja, não os homens tal como peças anatômicas, mas em seu pensamento-linguagem relativo ao seu real e em suas percepções deste real, em suas visões sobre o mundo.

Aqui usamos a investigação de conteúdos programáticos de Freire (1987) como modelo de análise dialógica do material coletado na pesquisa, pois que é uma metodologia defendida pelo autor para uma educação problematizadora. Para conhecer o material investigado, o autor afirma ser necessário partir de uma visão totalizadora ou global do contexto e, posteriormente, separar os elementos ou partes deste contexto para novamente, por meio desta cisão, voltar à totalidade analisada, agora mais esclarecida. Com um material que se mostre difícil de compreender, é necessário que ocorra uma abstração (na qual concreto e abstrato se dialetizam no pensar). Assim, uma descodificação da realidade até então codificada, alude a ir abstratamente até o concreto, num movimento das partes até o todo e do todo às partes, proporcionando o reconhecimento do sujeito no objeto (o contexto concreto) e do objeto como aspecto em que se encontra o sujeito. Isto, diz o autor, permitirá superar a abstração, numa percepção do concreto criticamente.

Anteriormente, problematizamos o lugar de que fala o pesquisador o qual assume grandes particularidades nesta pesquisa. Isto posto, poderíamos dizer que a postura do pesquisador frente à análise da realidade investigada deve se assemelhar a de um autor em sua produção literária, nos termos de Bakhtin; superando a postura monológica de lidar com os personagens como seres coisificados, meros objetos:

[...] a passagem do monologismo para o dialogismo, que tem na polifonia sua forma suprema, equivale à libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência. No enfoque polifônico, a autoconsciência da personagem é o traço dominante na construção de sua imagem, e isso pressupõe uma *posição radicalmente nova do autor* na representação da personagem. [...] [O homem] não é uma coisa, um objeto silencioso; é outro sujeito, outro “eu” investido de iguais direitos no diálogo interativo com os demais falantes, outro eu a quem cabe auto-revelar-se *livremente*. Do autor que vê, interpreta, descobre esse outro “eu”, [...], exige-se um novo enfoque desse homem – *o enfoque dialógico*. (BEZERRA, 2005; p. 194-5; grifos do autor)

Embora Bakhtin se remeta ao ato criativo literário e às personagens, enfatizamos para os propósitos deste trabalho o caráter polifônico que constitui os seres em relação e, logo, não podem ser concebidos prescindindo-se disto. Então, cientes de que este ser se manifesta em sua completude no diálogo, não podemos ter a pretensão de interpretá-lo, dando a última palavra por ele, ou seja, dando um acabamento definitivo ao ato do sujeito. Buscamos este enfoque que vê o outro integralmente enquanto entidade viva que fala e responde por si. (BEZERRA, 2005)

Mesmo quando representamos o diálogo dos sujeitos, sem o mencionarmos como verbalizaram em primeira pessoa (algo que foi necessário, visto que em alguns momentos não tínhamos autorização para gravar os diálogos e só realizávamos anotações de campo), buscamos concretizar esta análise compreensiva. Isto nos remete à Bakhtin quando este afirma que na expressão através do discurso indireto livre, o autor e o herói se exprimem em conjunto, ressoando concomitantemente duas vozes (MARINHO, 2005).

Segundo Marinho, (2005) esta forma de representação dos discursos dos sujeitos, permite manter a entoação destes em seus enunciados, mas divide com o autor a responsabilidade pela construção das frases.

A dialogicidade mostra ainda a sua relevância na obra de Bakhtin, ao autor explicar que o estilo (aspecto até então visto como caracterizador da subjetividade, individualidade e particularidade nas obras literárias) pode ser entendido além da análise lingüística, pois que o que importa nele é identificar sob que ângulo dialógico os tipos de estilos se confrontam e que a palavra consiste em um meio ativo de comunicação dialógica, não em um objeto. (BRAIT, 2005)

Neste sentido, Brait (2005) cita uma passagem de Voloshinov (autor do Círculo de Bakhtin), em que este demonstra que é na relação que de fato se funda o foco de análise, reafirmando-nos a incoerência de analisar o estilo estritamente em termos lingüísticos:

‘O estilo é o homem’, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma de seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa. (p.83)

Assim, o caráter dialógico é verificado tanto em Freire como em Bakhtin (2006), tal como se vê como este descreve a compreensão. O autor afirma que embora se utilize comumente de uma compreensão passiva para realizar a significação nos estudos lingüísticos, uma compreensão genuína é aquela que se mostra ativa, ou seja, que busca desde o início uma

resposta na fala do outro, e a cada palavra sua, faz-se corresponder uma palavra nossa, formando-se uma réplica. Quanto mais palavras conseguimos usar nesta correspondência, mais aprofundada e real vai se tornando nossa compreensão. E afirmando que compreender é opor uma *contrapalavra* à palavra do outro, Bakhtin resume a compreensão como um tipo de diálogo.

E em nossa análise buscamos explicitar o caráter político entremado nestas falas e no fazer do sujeito, tendo o apoio teórico de Bakhtin (2006, tal como ele descreve na relação entre as infra e super-estruturas) e em diversos momentos da obra de Freire, como quando este fala da condição dos homens de desconhecimento sobre a significação de sua realidade, de modo que sua inserção no mundo, o trabalho nos campos, a produção de sua lavoura são partes de uma realidade imersa no ambiente e na figura do opressor. Assim, fala da importância de se significar esta realidade para denunciar que estes seres estão sendo proibidos de *estar sendo*. E através desta ação que problematiza o próprio mundo em que estão, assumem a significação que antes este mundo e as coisas nele não tinha (FREIRE, 1987, grifo do autor).

Na pesquisa todo este processo parece fluir e a análise vai se configurando tal como vimos no exemplo de Vieira Filho (1999): na execução dos diferentes papéis, pelos diferentes atores envolvidos na pesquisa, ocorre uma conversação dialógica, e a partir daí podemos “[...] construir questões/questionamentos, hipóteses, interpretações, argumentações, que não seguem pressupostos rigidamente definidos a priori, mas se orienta sobretudo a partir da lógica do cotidiano e da dinâmica institucional em processo de mudança”. (p.103)

Por conseguinte, reafirmamos que, embora tenhamos buscado analisar o contexto e a fala do outro, é este outro o primeiro a oferecer a significação, e para com ele ressaltamos novamente nossa postura ética de propor-lhe análises de sua ação sobre o mundo que não sejam senão em termos dialógicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Contexto institucional e histórico da educação sexual na escola

Nos primeiros contatos com a escola conversei informalmente com vários atores institucionais, e neste momento, embora pouco sistematizado, foi possível estruturar inicialmente um panorama do campo investigativo, que trará subsídios à leitura de aspectos intrínsecos à realidade da instituição estudada. Parto aqui da perspectiva evidenciada anteriormente de que lutas por uma educação libertadora, devem se fundamentar historicamente na idéia de que o sistema escolar foi construído por forças políticas situadas além do âmbito da sala de aula e da instituição escolar em si, sendo importante lembrar porém, que a escola é elemento essencial na transformação almejada (FREIRE; SHOR, 1986).

Uma característica da instituição apresentada por vários dos atores institucionais foi sua estrutura descrita como inadequada para funcionar como escola de tempo integral. Segundo a fala de alguns professores, os alunos após o turno matutino e o almoço não tem um espaço para descansarem (alguns cochilam sobre as cadeiras), ou se higienizarem, pois que o banheiro não dispõe de chuveiros suficientes. Uma das professoras comentou que algumas vezes, ao fim do dia, ficava com os pés inchados, por a escola dispor predominantemente de cadeiras para o descanso no intervalo entre os turnos (e não de uma sala apropriada para tal).

Alguns professores criticaram a rotina intensamente preenchida por atividades acadêmicas formais: havia carência de atividades culturais diversificadas e uso de metodologias repetitivas nas aulas da manhã e tarde, exceto em algumas ocasiões e nas quintas-feiras, cujos três dos quatro tempos da tarde eram destinados a atividades de projeto acadêmico.

Pedro demonstrou observar que este funcionamento institucional repercute na forma como os projetos acadêmicos são executados, comprometendo, é possível dizer a ação / reflexão em tais projetos: um objetivo preconizado no projeto político pedagógico da escola.

A nossa escola é de tempo integral e você não vê, nem por parte nossa, dos professores, de dar maior movimentação a esta escola. O aluno passa ali o dia todinho tendo disciplinas teóricas e você não vê movimentos internos, discussão política... Isso cria a completa acomodação, 'Pra quê que eu vou me meter, pra quê que eu vou fazer, pra quê que eu vou dizer...', sé é assim que o pessoal quer?' Você se sente inseguro, diria eu. Mas aí você diz, 'Eu vou participar! Como o caso do nosso projeto: 'Nós vamos ser convidados por outro projeto pra falar sobre o nosso, sobre o quê que é...'. Não há essa interação.

Na análise de Giroux (1997) sobre a necessidade de repensar a linguagem da escola, o autor afirma que, diante da escassez dos recursos econômicos, a discussão política sobre a natureza da escolarização tem sido substituída por questões de gerenciamento e controle. Diante disto, podemos afirmar que também na escola pesquisada o atendimento a necessidades básicas de alunos e funcionários, assim como a disposição do tempo para a garantia da transmissão do currículo oficial já se configuram, como nos termos do autor, enquanto “mensagem silenciosa” que a estrutura organizacional escolar difunde (grifo nosso).

O autor diz que costuma-se esquecer que há em princípio um capital cultural (conhecimento, formas de linguagem, valores) que integra-se ao capital material (distribuição de bens e serviços) e que, na negligência às necessidades destes sujeitos, priorizando a escola como “local de instrução”, os estudantes já aprendem (além da carga de conteúdos escolares), que estão experimentando na prática as distinções de status e classes da sociedade de que fazem parte. (GIROUX, 1997, grifo nosso)

E, deste lugar unicamente instrutivo, resulta que ler criticamente o mundo é substituído por dominar os instrumentos de leitura; e que entender como os estudantes, professores e administradores produzem significados e a que interesses servem é substituído por sua vez pelo determinante de que dominem os “fatos”. (GIROUX, 1997, grifo do autor)

Em conversa com uma professora (que chamaremos de Q) fora apontada como característica institucional a grande rotatividade de funcionários, em especial os gestores, dizendo que houve um ano em que a mudança de diretor ocorreu quatro vezes. A professora estava elaborando um projeto, quando lhe pedi uma informação e iniciamos a conversa. Posteriormente eu veria que em relação à pesquisa esta rotatividade também interferiria, pois que em 2009 pedi autorização para realizar a sondagem institucional a uma gestora. Em 2010 pedi à gestora G (que havia entrado na escola no final de 2009), autorização para continuar a realizar a sondagem, já com fins de ali realizar futuramente a pesquisa. G permaneceu na escola por todo o ano de 2010 e sob sua orientação, que eu desenvolvesse o projeto acadêmico (e a pesquisa) em parceria com um professor, eu deveria elaborar o projeto acadêmico com a professora W, e com a saída desta, elaborei-o junto à X, mas realizaria toda a pesquisa com Pedro e Paula (a qual entrou na escola no início do ano letivo de 2010).

A professora Q me disse que todos (não especificando se se referia aos diretores) que chegam à instituição “começam do zero”, desprezando todo o trabalho que fora desenvolvido anteriormente. Q mencionou que para fazer seu projeto (que neste dia estava elaborando)

havia emprestado um material de uma outra professora da instituição, a qual o havia criado, por sua vez. Ao nos despedirmos, Q disse achar que colocaria em seu projeto frases da professora, vistas no material desta, questionando-me: “Acho que ela vai gostar, né?”

No tocante às políticas públicas, Henriques (2005) lembra os instrumentos de avaliação de tais políticas que demonstram seguir a lógica mencionada por Q: referem-se a ciclos ‘reinencionistas’ que escondem os progressos de políticas anteriores e anunciam medidas novas, que serão marcadas pelo trabalho de executores inexperientes (grifo do autor). Tal como na atuação dos administradores de políticas públicas, este funcionamento reverbera no fazer do pesquisador.

Neste sentido, a investigação de temas geradores em Freire (1987) (na qual os educadores pesquisam na inter-relação educador – educando – mundo subsídios para a elaboração do programa educativo) é ilustrativa sobre o posicionamento do pesquisador no campo investigativo para descrever o contexto institucional e investigá-lo. Intuitivamente, poderíamos dizer, Q já me demonstrava a arriscada missão que eu iniciara, instigando-me a enxergar que, enquanto pesquisadora, eu não poderia seguir o “modelo de iniciar do zero” na ação que futuramente eu empreenderia.

Freire (1987) afirma que os homens são seres em “situação”, que se encontram numa condição de *estar* (só são porque estão), situada espaço-temporalmente. Logo, não podem ser investigados seu fazer e conhecer coisificando-se estes seres e suas vivências, mas, *com eles*, investigando seu pensar e sua história (grifos do autor, grifo nosso, respectivamente). Também em nossa pesquisa, podemos dizer que investigar o diálogo dos sujeitos remete à questão da *situacionalidade*, a um refletir sobre a existência humana. E como pretender investigar o diálogo sem com o ser humano dialogar sobre sua existência e sua história no contexto institucional? O diálogo, então, inexistente, como se vê analogamente na prática educativa:

Enquanto na prática “bancária” da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores”. (FREIRE, 1987, p.58)

Iniciava-se na fala de Q a mensagem dos atores institucionais de que não existe ação investigadora que não dialogue com os sujeitos sobre como estes veem ser possível analisar a realidade deles/com eles. Q comunica um possível histórico de “depósitos” alienantes e

negligenciadores da própria história dos projetos acadêmicos (ou da gestão de lideranças anteriores), na qual se edificou um fazer educacional positivamente. Depósitos que propõem “ações estéreis”, seja de pesquisadores, educadores ou administradores, porque estão fadadas a durante breve período de tempo agir limitadamente e, por fim, também perderem-se no tempo.

Reconheço que, seguindo esta lógica, nossa pesquisa careceu de aprofundamento no histórico institucional sobre as ações em educação sexual. Soube, porém, que em anos anteriores a escola funcionou, além do turno diurno, no turno noturno com uma clientela de adolescentes e adultos jovens, que teriam uma rotina diferenciada dos adolescentes alunos do turno diurno. Os profissionais com quem conversei dizem que muitos da clientela do turno noturno já trabalhavam e eram pais e mães. Segundo a professora X, em 2008 eram realizadas muitas ações do PJC na escola, tendo grande participação da clientela da noite nas mais diversas atividades, havendo momentos de distribuição de preservativos masculinos entre os estudantes (inserida nas atividades educativas realizadas pelo programa e registrada por profissionais que organizavam as atividades). Concomitantemente, no turno diurno, foi realizada, segundo Pedro uma reunião entre os pais dos alunos e os profissionais de saúde e educação, tendo resultado em questionamentos vários por parte de alguns pais sobre se tais ações não estariam estimulando o início e prática da atividade sexual; e, segundo alguns professores, não houve a distribuição dos preservativos junto às atividades de educação sexual.

Sobre ações de educação sexual anteriores à pesquisa, Pedro disse que estas

Sempre [foram] muito, muito restritas. No turno noturno teve importância. / Pesquisadora: Mas foi só quando o Juventude chegou? / Pedro: É, não tinha nenhum tipo... Eu não posso falar pelos professores mas eu nunca ouvi aluno nenhum dizer: [...] ‘O professor de sociologia aproveitou o tempo pra fazer um trabalho sobre a questão sexual’, ‘A professora de química pegou um tempo da matéria pra falar da composição do anticoncepcional...’ [...] E o aluno continua sem nenhum tipo de educação sexual. Só acontece quando acontece um projeto da magnitude do nosso, quando o Juventude, que agora é lei, e mesmo sendo lei, se tu fizer uma visita na escola, os professores não falam disso. Não sei se por medo, se por má formação... Eu não tou falando só dos professores, até a própria SEDUC, de não orientar pra isso [...]

Paula também disse acreditar que houve momentos de educação sexual esporádicos e tem pouco conhecimento sobre se a interdisciplinaridade tem ocorrido, como citado por Pedro. Enquanto professora de biologia, se via muito procurada para falar sobre o tema, e aparentou ver nisto um ganho aos adolescentes em nível de aprendizado geral.

[...] estes momentos para a orientação sexual... Só quando, por parte da gestão em momentos específicos, assim como no dia mundial de combate à Aids... aí a escola

proporciona que haja uma atividade com este cunho, mas daquela forma que todos os professores, de uma forma interdisciplinar, orientariam, isso eu não tenho capacidade de te dizer, mas alguns professores, sim, que eles até comentam [...] que no decorrer do ano vão fazendo estas orientações. [...] Os colegas dizem: ‘Ah, mas eu não sou psicóloga, assistente social...’, Gente, eu também não sou! Mas o meu objetivo é que o meu aluno esteja bem em todos os aspectos, se pra isso eu precisar dar uma orientação, um conselho que eu me sinta capaz em dar, eu vou dar, não vai me custar nada [...] ‘Poxa tem uma pessoa que é mais experiente que eu, que acredita que vai dar tudo bem...’ Então ele fica mais relaxado, mais tranquilo, ele vai acabar rendendo, que é o que eu quero, eu quero que ele aprenda aquilo que eu tou explicando [...]

A despeito disto, a afetividade em todos os momentos escancarada ocorria vista, por exemplo, no namoro que, embora acontecesse, não era permitido na escola.

Paula: Eles passam o dia aqui namorando. Quase todos, com raríssimas exceções, namoram, ou dentro da sala, com colegas de classe, ou com colegas de outras classes [...], porque eles passam o dia inteiro aqui [...], então inevitavelmente eles tem relações afetivas a nível de namoro.

A professora X disse-me chamar-lhe atenção a troca contínua de namorados (as), sendo isto visto com naturalidade pelos adolescentes, o que, segundo ela, em outros contextos poderia resultar em amizades rompidas. Este foi um fato mencionado pela então gestora da escola (gestora do ano letivo de 2009), a qual também disse chamar-lhe muito a atenção a aceitação, por parte dos alunos em geral, aos estudantes homossexuais da escola, citando um adolescente homossexual que era representante de sua turma.

Neste íterim, ainda definindo o escopo da pesquisa, fui verificando que, embora sendo realizada uma intervenção do PJC na escola neste período (fim do segundo semestre de 2009), de modo que participei de uma discussão sobre o filme “Diário de um Adolescente”, organizada pela médica M, da UBS, mudanças estruturais no programa ocorreram e contribuíram para nossa decisão de realizar a pesquisa independentemente das ações do PJC. Tais mudanças, foram acompanhadas da mudança de governo municipal em 2009, e se refletiram em diversos níveis: eu e X não tínhamos informação sobre qual a secretaria de projetos que então coordenaria as ações do PJC, ou sobre quem estava responsável pelo programa na zona da cidade que abrangia a escola pesquisada; e em conversa com a médica M, esta disse que, por dificuldades em sua rotina institucional na UBS, estava impossibilitada de se ausentar daí para ir à escola, logo, para continuar nas ações do PJC.

Esta miscelânea de mudanças que repercutem em diferentes pontos do sistema pode ser descrita, como nos termos de Minayo (2005), enquanto resultante de uma cultura política autoritária e clientelista e que independe do governo que chegue ao poder. Tal como Henriques (2005), Minayo (2005) destaca a falta de continuidade administrativa, reflexo de

um populismo antiquado que determina que os feitos anteriores não possuem utilidade alguma. Resulta que, respondendo a benefícios políticos próprios, muito vagarosamente a então administração começa a atuar efetivamente aproximadamente nos seus dois últimos anos, alcançando as almejadas garantias eleitoreiras para, por fim, recuar ao término do mandato.

As ações do PJC, então, só retornaram à escola no fim do segundo semestre de 2010 com a assistente social Z e outra médica, Y. No encontro com a médica Y, a seu pedido, expliquei-lhe sobre como eu e os professores estávamos realizando as atividades em educação sexual. Esta falou sobre a diferença de como as ações eram feitas nos anos anteriores com o PJC, e que, assim, o grupo de adolescentes participantes das atividades de educação sexual se restringia somente àquele grupo dos 17 alunos. Neste sentido se mostra que o projeto acadêmico SNESS e o PJC acabaram seguindo caminhos distintos, o que parece em alguns momentos repetir no microcosmo da escola a política que não considera o histórico das ações anteriormente realizadas. A sistematização (no formato de projeto acadêmico) das ações em educação sexual com fins de realizar a pesquisa pode ter impedido em alguns momentos o caráter de abertura à participação daqueles que o quisessem.

2. Os “multiplicadores” do Programa Juventude Consciente

Ainda durante a sondagem em 2009, em conversa com diferentes atores da escola e profissionais do âmbito da saúde uma fala ecoou entre todos eles. Disseram que a escola era uma referência de sucesso para o PJC. E uma das alunas com quem conversei afirmou haver na escola aproximadamente 30 multiplicadores (os mesmos alunos que participavam regularmente dos encontros organizados pelo PJC), além dos alunos que eventualmente quisessem participar. Mas nos últimos dias letivos de 2009, em visita às turmas de 1º, 2º e 3º anos, à minha pergunta sobre se na sala havia adolescentes multiplicadores que participaram das atividades do PJC os alunos mostraram-se reticentes. Entretanto, 14 deles ainda afirmaram ter participado de tais atividades. Embora com estranhamento, continuei fazendo a mesma pergunta aos adolescentes até o término da sondagem.

Ao fim da pesquisa, na entrevista com o professor Pedro, o qual participou das atividades do PJC realizadas na escola, este falou que a discrepância entre o número de multiplicadores apresentado pela aluna com quem inicialmente conversei, e o número de

adolescentes que se reconheciam como tais se deve a não terem realmente multiplicado conhecimentos.

Pedro: A questão foi o seguinte, funcionou muito bem o Juventude Consciente no turno noturno [...], no turno diurno houve uma resistência muito grande dos pais a respeito do tema. Houve pais que chegaram a, numa reunião que tivemos pra esclarecer, chegaram a tomar atitudes severas nos seus pronunciamentos, achando que aquilo tava errado [...] Eu acho que à noite houve um melhor rendimento em termos de multiplicação. Pro pessoal do dia, eles participaram, mas não havia..., o professor P participou, eu participei, outros professores que participaram já saíram da escola... Mas é aquela história que eu te digo: Diz 'Eu sou multiplicador!', mas a ação multiplicadora ficou tolhida, [...].

O meu conceito de multiplicador, que aqui empresto de Arruda et al. (2005) para explicitá-lo, e se refere àqueles que atuam como agentes multiplicadores de reflexões, informações e transformações em sua comunidade escolar, processadas durante sua participação em tal projeto, parecia ser coincidente com o dos alunos. Mas alguns alunos denunciaram que não realizaram nenhuma atividade multiplicadora. Neste sentido, destaco a fala de uma aluna que disse nunca ter multiplicado diretamente seus conhecimentos, embora participasse há três anos de atividades do PJC. Outro aluno, porém, afirmou que não tinha realizado muitas atividades enquanto multiplicador, mas que tivera conversado com pessoas que não sabiam sobre alguns assuntos trabalhados no projeto.

3. O “Sexualidade, não é só Sexo!”: inicia-se o desafio de multiplicar

No início do ano letivo de 2010 reunimo-nos eu e X, e entregamos à gestora G o projeto acadêmico “Adolescente Consciente: Multiplicadores em Educação Sexual”. Por sugestão de X, o projeto deveria ser renomeado posteriormente pelos próprios alunos.

Dentre os 20 alunos inicialmente participantes, estes estavam distribuídos da seguinte forma: três alunos do 1º. ano (A, Alex e Analu); 10 alunas do 2º. ano (A, Aracely, Ana, Ádria, Alessandra, Angela, Anita, Amanda, A e A); e 7 alunas do 3º. ano (A, Astrid, Andréia, Anne, Antônia, Arlene e Alana). O único aluno do sexo masculino era do 1º. ano. Em alguns momentos, Alex usava as unhas compridas, pintadas de vermelho e, por vezes, referia-se a si próprio no gênero feminino. As alunas que saíram do projeto no decorrer do ano (N=3), e as alunas que permaneceram até o fim do ano, mas não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (N=2, do 2º. ano), serão aqui representadas pelas letras A (quando indispensável se remeter a elas).

A definição do título do projeto ocorreu após três semanas de encontros, quando já havíamos realizado, dentre algumas dinâmicas, aquela⁶ em que os 20 alunos, mais os alunos visitantes de um outro projeto, divididos em subgrupos, sortearam casos de vivências da adolescência e opinaram sobre como agir nestas situações (será mais explanada adiante).

No encontro seguinte à realização desta dinâmica, sugeri que a sexualidade parecia estar além do sexo e relações sexuais, e propusemos (eu e coordenadores) reler os casos da dinâmica, para impulsionar definições de sexualidade. Após a releitura, foram escritos no quadro os termos, ditos pelos alunos: Atitude, maturidade, respeito, ficar, namorar, transar, fofoca, relação de poder, auto-afirmação, machismo, independência, regras sociais, ser homem, ser mulher, sexo, curiosidade, prazer, opção de ser virgem, transar com penetração vaginal, rotina/mesmice, preconceito com opção sexual, masturbação, bissexualidade, gay, normal.

Pedimos (os três coordenadores; X não estava mais participando), por três ocasiões, que os adolescentes trouxessem idéias de títulos para o projeto, o que não o fizeram. Paula queixou-se a mim de que não podíamos esperar mais, pois que na carteirinha dos estudantes os alunos já haviam sido identificados como integrantes do projeto “Adolescente Consciente”. Pedi-lhe que coordenasse a escolha do título, enquanto eu escrevia no quadro. A professora disse que tentaríamos, então, definir o título do nosso projeto, pois que sabia que os alunos já tinham algumas idéias. Após alguns instantes de silêncio, Ádria disse: “Convivendo com a sexualidade”. Aracely: “Adolescente Consciente”. Alana: “Não é só sexo”. Aracely, voltando a opinar disse: “Sexualidades”. E A disse: “Formação de multiplicadores conscientes” Após um momento de silêncio, perguntei-lhes se havia mais algum. E após novo momento de silêncio sugeri que votássemos.

Em maioria, incluindo até as alunas que deram outros nomes, os alunos votaram no tema sugerido por Alana. Neste momento não houve maior exploração do motivo de as alunas mencionarem estes nomes. Perguntei-lhes se podia dar a sugestão de unir a este título, o sugerido por Aracely, chegando ao título “Sexualidade, não é só sexo!”, e embora o sentido de ambos acabasse sendo modificado, não houve nova discussão sobre a mudança; esta sugestão foi seguida de alguns comentários, aparentemente de aprovação. Pedi-lhes que votassem, então, entre os temas “Não é só sexo”, e “Sexualidade, não é só sexo!”, sendo este o escolhido quase por unanimidade.

⁶ Adaptada da dinâmica “Casos e Acasos” do Manual do Multiplicador Adolescente, sendo utilizadas perguntas, por sua vez, adaptadas do livro “Sexo”, de Rosely Sayão.

A ausência de discussão sobre os novos significados das sugestões é um indicativo de que houve momentos em que a pesquisadora não interviu adequadamente na realidade pesquisada. A polifonia das vozes neste encontro, em que timidamente os adolescentes opinam sobre o nome de *seu* projeto, aclara a urgência da crítica sobre o papel do pesquisador junto aos sujeitos pesquisados. Na relação autor criador – personagem-indivíduo recriado, podemos tentar uma analogia entre esta relação e a relação pesquisador – pesquisando, pois que em Bakhtin (*apud* BEZERRA, 2005) verificamos ser possível o estabelecimento de uma inter-relação em que se reconhece a intervenção ativa e inevitável de um, que não se faz autoritária sobre o outro. O autor-criador, segundo Bakhtin, não é visto como secundário no processo polifônico, pois que não renuncia a seus pontos de vista, mas se trata de uma relação dialógica porque incorre numa reciprocidade autor-personagem em que se integram a verdade de um e a verdade do outro. É um ser ativo, mas interrogando, instigando, provocando, respondendo, concordando ou discordando, é co-partícipe de uma dialogia “[...] entre consciência criadora e a consciência recriada, e esta participa do diálogo com plenos direitos à interlocução com outras vozes, inclusive com a voz do autor [...]” (p.199)

Posso dizer que foi uma intervenção inadequada, mas que, nos termos de Bakhtin (FARACO, 2009), não deixa de ser regida por forças dialógicas, pois que, mesmo numa atitude monológica, como vemos neste processo educativo, falamos de jogos de poder entre as vozes da conversação. Uma conversação que precisa ser significada sobre as condições sócio-históricas e valorativas que fazem com que as forças centrípetas (as centralizadoras no discurso, que buscam sobrepor seus valores sobre outros discursos) calem as vozes e resultem numa carência de significados a todos os sujeitos do ato educativo.

Revertendo os papéis na analogia, agora situando os adolescentes na função do autor-criador, verificamos como a visão de mundo por parte destes sujeitos remetem às idéias de Bakhtin (*apud* FARACO, 2005) sobre o posicionamento valorativo que assumem frente à realidade recriada. Nas últimas semanas de encontro com os alunos do projeto houve o seguinte diálogo que reflete a leitura que fazem sobre como são vistos no contexto escolar, leitura que direciona seu pensar e agir:

Pesquisadora: Eu e Paula [...] ficamos bem empolgadas de Amanda vir nos falar que uma menina procurou ela, dizendo que achava legal se a gente levasse temas que a gente tava trabalhando no grupo, pra escola. [...] e não procurou a gente: eu, a Paula e o Pedro... Procurou vocês, pra vocês darem a palestra! [Silêncio] A gente ficou tão empolgada e vocês ficaram aí, com esta cara...? / Aracely: É que a maioria do pessoal lá da sala pensa que no projeto a gente só fala de sexo. E eles perguntam o quê que a gente faz, o quê que a gente fala... A gente fala que ‘não é só sexo’, a gente explica... Eles pensam uma coisa..., assim..., sei lá..., acho que sentem até vergonha de perguntar da gente... / Pesquisadora: Mas então, não

é motivo de festejo..., que alguém procure vocês e diga, 'Ei, queria que vocês me explicassem tal coisa...' / Angela: O pessoal lá da sala gosta de bagunçar com a gente por causa do projeto. Eles falam que a gente vai pro projeto aprender a fazer sexo... / Anita: É, eles ficam jogando piadinha... / Pesquisadora: E aí o que vocês dizem? / Anita: A gente diz que o nome do projeto diz tudo, que a "Sexualidade não é só Sexo", mas..., normal... / Pesquisadora: Bom, vocês escolheram o nome do projeto assim, pra já ter como justificar, foi? / [Risos]

E noutro momento:

Paula: Na minha opinião elas foram muito felizes, com o título do projeto, que no nosso banner poderia só conter o título "Sexualidade, não é só Sexo!" que ele se auto-explicaria. / Pesquisadora: Quando elas me falam disso, elas me demonstram que não foram tão felizes assim, porque não conseguiram deixar o mais neutro possível... Era isso que vocês queriam, deixar neutro o nome? / Aracely: Acho que quando a pessoa vê essa frase ela fica se perguntando: 'Sexualidade não é só Sexo...', fica na cabeça...

Cabendo a ressalva sobre que todo dizer se configura como resposta ao já dito, não podemos esquecer uma das dimensões da dialogicidade presente neste batismo do projeto, a de que todo dizer seria internamente dialogizado. E na escolha do título parece evidente que os valores se mostram determinantes no elencar de tais possíveis títulos (FARACO, 2009).

A posição axiológica do autor-criador não assume em momento algum um todo uniforme, mas se constitui de uma cadeia de valores heterogêneos que recriarão o personagem (ou a realidade, no nosso caso). Para Bakhtin (*apud* FARACO, 2005), a amplitude das práticas culturais é movida justamente pela construção social desses valores, em que as avaliações se dão no interjogo das interações responsivas, e assim, assumimos sempre uma posição avaliativa sobre outras posições avaliativas. Isso quer dizer que o autor-criador atua esteticamente sobre sistemas de valores, criando novos sistemas de valores, não absorvendo as ocorrências da vida, não as registrando passivamente, mas a partir de valores, destacando-as e reorganizando-as.

Ser vistos como participantes do projeto, lhes confere estarem em evidência, sair de sua posição de ouvintes no processo educativo para assumir novas posições, dentre elas a de provocador da curiosidade alheia, em que a própria sexualidade do multiplicador é confrontada e pré-julgada. Possíveis inseguranças dos multiplicadores não aparentam ser incoerentes como se verifica no entendimento do Círculo:

[...] os processos semióticos – quaisquer que eles sejam – ao mesmo tempo em que refletem, sempre refratam o mundo. Em outras palavras, a semiose não é um processo de mera reprodução de um mundo "objetivo", mas de remissão a um mundo múltipla e heterogeneamente interpretado [...]. (FARACO, 2005, p.39, grifo do autor)

4. E o diálogo "começa"...

Houve três momentos de explícita interação grupal entre alunos do SNESS e outros alunos da escola (Dinâmica “Casos e Acasos”, Semana de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, e Apresentação do Simpósio “DST-AIDS e Distribuição de Camisinhas nas Escolas”). Estes outros alunos serão identificados com letra “V”, de visitante, um número e o sexo (M ou F).

O grupo do SNESS recebeu a visita de alunos de outro projeto acadêmico, os quais foram convidados a participar de uma dinâmica de grupo, adaptada da dinâmica Casos e Acasos (Manual do Multiplicador Adolescente). Na ocasião descrita a seguir, os projetos estavam nos primeiros encontros, e a escola convencionou que inicialmente fosse permitido a todos conhecerem outros projetos. Entretanto os visitantes já estavam inscritos no seu respectivo projeto acadêmico, a mesma condição dos alunos do SNESS. Em relação a estes observei uma possível inibição, visível nas poucas opiniões expressas. Uma das alunas A foi a que mais se manifestou dentro o grupo do SNESS. O trecho da atividade descrita a seguir ilustra a riqueza de diálogos desta tarde, protagonizada por alguns alunos, e tendo a grande maioria como observadora:

Caso 1: “Tenho 16 anos e aos 14 tive meu primeiro namorado, ele era um babaca e falou pra todo mundo que tínhamos transado, o que não aconteceu. Quando vinham me perguntar, eu emburrava ou não respondia. Acabaram acreditando nisto e fiquei com fama de vadia no colégio, e todo garoto vem me convidar pra transar. Mesmo que eu gostasse de alguns, não teria coragem de transar, pois não me sinto mais valorizada...”⁷

O subgrupo era composto por quatro adolescentes do sexo feminino. Alessandra leu o caso sorteado e Ádria disse que o grupo achou que a personagem acabou se omitindo, que ela não devia ter feito isso, porque todos acabaram achando que ela tinha transado com o menino, e que ela acabou se sentindo, então, desvalorizada, concluindo que o erro havia sido dela. Perguntei se ela precisava ficar se explicando sobre sua intimidade. Outra aluna do SNESS disse que não, mas que o fato de ela ter se calado resultou em os outros pensarem isto. V1F/disse achar que o fato de ela ter transado não tem que virar motivo de fofoca; ao passo que V2F a lembrou que isto acabou não acontecendo. V2F disse achar que a atenção não deveria cair sobre a menina, visto que o menino é quem teria sido “um babaca” e contado sobre a intimidade da aluna. V1F opinou que já sabia o que fazer se o caso ocorresse consigo: se ele “espalhasse” isso sobre V1F, esta faria a mesma coisa com ele, desmoralizando-o, afirmando que ele realmente havia transado com ela, mas, que “olha só o tamanhinho!” [gesto

⁷ Adaptado do livro “Sexo”, de Rosely Sayão, p. 103.

de V1F com os dedos; Risos]. Perguntei se isto não geraria mais fofoca. V1F disse que sim, mas que ela não havia mandado o aluno dizer aquilo sobre ela. Afirmei que então era “olho por olho, dente por dente...”, o que V1F concordou.

Caso 4: “Quando eu tinha 11 anos masturbava meus amigos e eles a mim: era o máximo que acontecia. Hoje, com 15, fui para a minha 1ª transa, pressionado pelos amigos, por ser o único virgem do grupo. Fiquei tão nervoso, que não consegui. E agora sinto atração por homens e mulheres. Tenho que me sentir atraído só por mulheres, senão vou ser gay? Quero ser normal...”⁸

Durante a discussão (tempo de 5 minutos para que decidissem como opinar), o grupo, composto por quatro adolescentes do sexo masculino, chamou Alex duas vezes, aparentemente dialogando com este. Ao opinarem ao grande grupo, V1M leu o caso e disse que em primeiro lugar deve se conversar tudo com a família, e que ele seria muito bem orientado, pois que, “nesses casos”, o que faltaria era a orientação. Disse ainda que o personagem queria ser normal. Perguntei-lhe se achava que era isto que estava faltando ao personagem: ser normal. O grupo assentiu com a cabeça. V1M disse que podiam fazer qualquer coisa, podiam levá-lo a um psicólogo, a alguém que pudesse conversar com ele. V2M disse achar que “esses amigos” já não estavam muito bem intencionados, lembrando o fato que eles se masturbavam uns aos outros. Perguntei se o aluno achava que o personagem era gay, porque isso acontecia; e V2M disse achar que sim. Perguntei ao grupo sobre o que achava dos casos em que a criança faz brincadeiras sexuais com outra. V3M disse que já na “primeira experiência” do personagem, ele foi transar com outro cara, ficando reticente (o que fora interpretado erroneamente pelo aluno). V2F interrompeu dizendo que, “em primeiro lugar”, se pudessem conversar sobre tudo com a família, não existiria projetos como o que estavam participando naquela tarde. Citou haver meninas que pegam “no peito da outra”, às vezes, e que “beijam na boca”, (causando risos e comentários). Perguntei, dirigindo-me a todos, sobre o que achavam sobre a idéia do grupo de levar o personagem ao psicólogo, ao passo que uma das alunas A disse que era algo que poderia ser, “porque não?”, já que ele poderia estar sofrendo. V2F ilustrou sua fala dizendo ter visto que o cantor Cazuza falava: “Eu me apaixono pelas pessoas! Não é por homem ou mulher...!”

Tal como em Bakhtin (2006) destacamos aqui a importância de ver nesta discussão que os fenômenos interpretados pelos adolescentes se situam além de como recorrentemente podem ser compreendidos: além dos fenômenos da ordem do psíquico, pois que também se referem a fenômenos ideológicos, que nem sempre são vistos na amplitude dos problemas

⁸ Adaptado do livro “Sexo”, de Rosely Sayão, p. 37

ideológicos. O autor enfatiza que se configura erro tentar transportar o estudo das ideologias para o estudo das consciências (em termos psicologizantes, poderíamos dizer). Neste sentido, enfatiza que a consciência é por excelência sócio-ideológica, que ela se constrói nos indivíduos através de inter-relações nos grupos e que só nestas unidades sociais os signos podem se constituir. Esquecer, então a importância desta ênfase, impossibilitaria tanto a construção de uma psicologia objetiva, quanto o estudo objetivo das ideologias.

Olhar por este viés permite, além de uma melhor abordagem da constituição social dos signos, que compreendamos também a constituição das subjetividades. Sem arriscar uma interpretação das preleções valorativas sobre a homossexualidade, que já neste encontro se manifestavam, ou categorizar os trocadilhos bem humorados sobre as vivências de gênero, podemos dizer que se abre uma fresta que já permite ver no microcosmo daquele encontro a dialética acontecendo entre uma ideologia oficial (impeditiva da compreensão das contradições sociais resultantes de forças dominantes que legitimam politicamente o mundo a fim de mantê-lo tal como se apresenta), e uma ideologia do cotidiano (MIOTELLO, 2005). E nesta reciprocidade, a produção e a reprodução social destes valores tão importantes na vivência satisfatória da sexualidade, vão se edificando na linguagem e nas subjetividades destes seres em desenvolvimento.

Logo, em relação aos participantes do SNESS, a lógica desta dialogicidade na constituição de suas subjetividades também é pertinente. O que destaco, porém, é que os multiplicadores expressaram poucos momentos de confronto sobre as verdades que se lhes impunham. Noutra momento, estes mesmos falaram com os coordenadores que seus temores mais íntimos em manifestar suas opiniões eram provenientes da educação familiar, de modo que todos, incluindo-nos, os coordenadores, não nos detivemos no fato de que estes valores refletem e refratam toda uma realidade social, logo não somente resultam de micro-relações familiares.

E o diálogo, que já era parte dos multiplicadores e dos demais adolescentes da escola, foi se transformando em enunciação na conversação dialógica: integração entre os processos dialógicos acontecendo.

E os alunos, agora em conversas internas ao grupo, foram criando suas próprias teorias, como vemos no jogo de perguntas anônimas e respostas dadas pelos próprios alunos do SNESS, com algumas intervenções dos coordenadores⁹. Em uma das perguntas sorteadas

⁹ Adaptação da Dinâmica “A visita do ET” do Manual do Multiplicador Adolescente.

ocorreu o seguinte diálogo: “A menina que se masturba perde a virgindade?” Arlene disse achar que mesmo que a menina sangrasse, e se ela tivesse se masturbado com algo, ela só perderia a virgindade com a penetração do pênis. Uma das alunas A disse que se houvesse o rompimento do hímen, a menina perderia a virgindade. Perguntei-lhes se percebiam haver dois conceitos de virgindade ali. Houve meneios negativos de cabeça e silêncio. Afirmei que, aparentemente, para A, a menina não é mais virgem quando rompe o hímen e para Arlene, seria quando havia a penetração na vagina, com a transa. Os alunos disseram concordar com minha diferenciação da fala das alunas. Perguntei sobre se, no caso de a menina se masturbar com um objeto e se ela sangrasse, como entenderiam. Aracely disse achar, então, que seria “juntando as duas coisas” que a menina “perderia” a virgindade. Uma das alunas A ilustrou a situação dizendo que isto acontecia também com os meninos, por que ouviu falar que o menino também “perdia” a virgindade. Perguntei como seria isto. A disse que os meninos tem uma “pelezinha” tapando a entrada do pênis, e que quando ele “goza”, rompe-se também a pele. Arlene disse que não era assim, questionando: “se houvesse esta pele, como o menino ia urinar, pois que o homem só tem um canalzinho”. Disse ter ouvido falar que há uma pele que, quando puxada [Faz gesto com as mãos: Risos], é rompida. Pedro disse que se tratava do prepúcio explicando-o e falando sobre circuncisão.

A dinâmica “Rádio”¹⁰, também foi um momento de aparente produção do conhecimento por meio da conversação grupal. Consistia em dramatizar um programa de rádio em que especialistas respondiam a perguntas de ouvintes. Foi um momento de grande descontração e demonstração da criatividade dos alunos do projeto. O grupo de alunos foi dividido entre locutora, ouvintes, especialistas em sexualidade, e publicitários, (pois que entre as perguntas, entravam os intervalos comerciais). Arlene foi um dos ouvintes, dramatizando seu papel com uma riqueza de detalhes singular (expressa principalmente no tom de voz e pausas no enunciado). Seu personagem era do sexo masculino, tinha 14 anos, e após falar de suas preocupações sobre estar namorando uma menina de 16 anos, que já havia saído com muitos rapazes, perguntava se precisava usar camisinha na transa, ou se não precisava, já que, como sua parceira era experiente, ela deveria tomar contraceptivos. Aracely, dramatizando uma especialista no assunto, respondeu sucintamente à dúvida, dizendo que o personagem deveria usar camisinha também, porque a pílula só “protegia” da gravidez, e que não o protegeria das DST e da AIDS. Ádria (radialista) perguntou se fora respondida a pergunta do

¹⁰ Adaptada do livro Educação em Sexualidade – Editora ECOS.

ouvinte. Arlene, após breve silêncio, disse: “Mas, como é que eu vou saber se eu tou doente?”, ao passo que Aracely apenas disse: “Fazendo um exame!” [Sorrindo e curvando os ombros].

Após as demais dramatizações, Alessandra avaliou a atividade dizendo achar que faltou interação entre o ouvinte e o convidado especialista, o que Alana aparentemente concordou ao dizer que “sim, as respostas haviam sido muito curtas” e, acrescentou que toda pergunta “por mais boba que possa parecer”, seria importante pra pessoa que estava perguntando naquele momento.

A avaliação de Alessandra e Alana indicam o olhar crítico que, podemos dizer, falta ao fazer pedagógico de muitos projetos educacionais em saúde. Neste simples jogo, aparentemente, perceberam a urgência de aprofundamento nas questões dramatizadas protestando contra o que demonstra ser uma prática recorrente: o responder aos questionamentos dos educandos enfocando o que se manifesta na superfície do discurso destes. Neste sentido, remete-nos a Gadotti (*apud* GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 1995), ao falar de suas andanças pelo Brasil, nas quais travou grandes diálogos com educadores de várias regiões. Nestas palestras, conferências e debates, muitas perguntas lhe foram dirigidas e o autor fala que respondê-las é anunciar as denúncias que as perguntas já contém em si. Trata-se muito mais de um trabalho de sistematização no ato de responder, visto que é necessário identificar quais as respostas que os indagadores já possuem ao formular tais perguntas; um trabalho sensível a tais questões, pois que não podemos agir como se fôssemos os detentores das respostas. Em síntese, anuncia-se uma solução para o problema proposto, que o indagador antes já denunciara.

Nesta dinâmica, as propagandas publicitárias elaboradas por três alunas, além de demonstrar que é possível fazer um processo educativo sexual criativo e bem humorado, exemplificaram a denúncia de que é urgente o aprofundamento nas questões ideológicas sobre as quais os alunos já se mostram tão sensibilizados. Durante a elaboração das propagandas, Anita aproximou-se de Paula e Pedro e perguntou-lhes como era o outro nome dado à droga conhecida como Viagra. Os professores disseram chamar-se Sildenafil. A propaganda elaborada por Anita dizia: “Para você vovô, que não trabalha mais como antes, tome Sildenafil, tomou subiu.”. Segundo as demais alunas, uma das alunas A teria elaborado a seguinte propaganda: “Para você, mulher, que não tem um parceiro forte. Para melhor diversão, só com o vibrador na mão”. E Anne teria elaborado a terceira propaganda: “Alô, alô,

D. Maria! Estou neste momento na frente do sexshop '69 Felicidades'. Só aqui você encontra dos mais variados sabores como: Manga, morango, goiaba e até kiwi! Isso tudo só aqui, na sexshop '69 Felicidades': Descubra a sua posição na hora do prazer”.

As propagandas elaboradas pelas alunas nos fazem lembrar o conceito de carnavalização desenvolvido por Bakhtin ao transpor o espírito carnavalesco para a arte. Não nos remetemos estritamente ao universo das festas de carnaval, mas à vivência deste espírito nas festas, pois que nestas ocasiões, as regras e interdições que organizam a vida social são postas em xeque, assim como tudo aquilo que diferencia as pessoas (sexo, idade, dentre outros). A propósito, viver o espírito carnavalesco, é criar relações humanas que confrontam as relações sócio-hierárquicas da vida cotidiana, através da libertação dos gestos e das palavras. E por meio da excentricidade e do riso, confrontam os discursos oficiais, o poder dominante. (FIORIN, 2008)

As alunas, ao recorrer ao humor na expressão de temas tão importantes da sexualidade, como a impotência sexual masculina e a satisfação do desejo ou de fantasias sexuais demonstram atentar para o fenômeno, poderíamos dizer, de comercialização da sexualidade, ou de difusão de valores pelas ideologias, algo que caberia ser melhor discutido. Por hora, posso dizer que a produção criativa destas alunas, contradiz a imposição social sobre que, ao falar do assunto tão abertamente, as alunas seriam vistas como “experientes no assunto”.

5. Atividade de multiplicação 1: Cumprindo as determinações

No dia 6 de maio de 2010, Paula trouxe ao grupo um ofício que recebeu que descrevia as atividades que deveriam ser realizadas de 12 a 18 de maio de 2010, na Semana de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. O ofício dizia que a escola possui o projeto “Sexualidade, não é só Sexo!”, afirmando que nessa semana o projeto faria “Dinâmicas sobre direitos sexuais; Confecção de cartazes informativos sobre violência sexual contra crianças e adolescentes; e Palestras dinamizadas por grupo de alunos do projeto no auditório da escola, para todas as turmas, durante a semana”. Ao ser anunciada por Paula tal missão que o grupo recebera (não soubemos se por uma determinação da SEDUC à escola, e nem eu ou os alunos questionamos de onde partia), os alunos mostraram-se aparentemente preocupados, ficaram em silêncio por expressivo tempo. Queixaram-se de ter curtíssimo tempo para elaborar os cartazes e a palestra. Perguntei a Paula se obrigatoriamente o grupo

teria de fazer as atividades, a professora disse que se tratava de uma determinação a ser cumprida. Logo, durante a realização de uma atividade que havíamos proposto aos alunos, de confeccionarem cartazes sobre os seus direitos que precisavam ser respeitados, Paula, Pedro e eu conversamos sobre como definir rapidamente como seriam distribuídas as atividades ainda naquele dia, pois que só teríamos mais um encontro para as elaborarmos. Posso dizer que tratou-se de uma prescrição que recebemos e que a prescrevemos, por sua vez, aos alunos, pois que estes não participaram integralmente do planejamento da palestra. Dividiram-se as equipes para elaborar a apresentação oral e a confecção de cartazes. Quatro alunos, por sugestão de seus colegas, aceitaram ministrar a palestra, que seria o segundo momento de interação entre o SNESS e os demais alunos da escola, ou sua primeira interação, podemos dizer, multiplicadora: Os alunos foram: A, Astrid, Anne e Alex.

Na quinta-feira seguinte, tarde em que os alunos confeccionaram cartazes e organizaram a palestra, recebemos um email que foi enviado à escola pela SEDUC convidando os alunos a uma Caminhada de Combate à Violência Sexual a Crianças e Adolescentes, que se realizou no dia 18. Neste sentido, os alunos tiveram de mudar o formato dos cartazes planejado por eles, já que deveriam compor textos curtos para, além de expostos na escola, serem visíveis na caminhada em movimento. Após o protesto de alguns, que já disseram não querer ir, e o incentivo de Paula (ao dizer que aos participantes do grupo era muito importante estarem no evento), continuamos confeccionando o material. Os alunos que iriam palestrar na escola elaboraram textos sobre as partes em que dividimos o conteúdo da palestra (com sugestões dadas pelos alunos, como sobre o assunto Incesto, e outras sugeridas pelos coordenadores, como as divisões do tema em exploração e abuso sexual, e legislação e penas aos que cometem crimes sexuais contra crianças e adolescentes, sugerido por Pedro).

Aparentemente houve pouca integração entre os grupos durante a confecção dos cartazes. Um dos grupos composto por três alunas, dentre elas, Amanda, justificou-se a mim, chamando-me por “professora”, que não conseguira imprimir as figuras a que tinha se proposto trazer para confeccionar os cartazes de seu grupo. Sugeri às alunas que buscassem o grupo que estava reunido no centro da sala, aparentemente possuindo figuras a mais do que comportava seu cartaz. As alunas não se aproximaram do grupo. Ao fim do encontro pararam de confeccionar cartazes e sentamos todos para observar o ensaio de apresentação da palestra. Os palestrantes pediam sugestões aos coordenadores sobre como iniciar a fala, como se portar

frente ao público, dentre outras. Os demais colegas teciam algumas críticas, tais como sobre estar muita extensa a fala de Astrid.

No dia anterior à caminhada, houve mais um ensaio para a palestra e os demais alunos continuavam a confeccionar os cartazes. Quando tocou a sirene para o retorno dos alunos à sala, ficamos na biblioteca apenas eu e Andréia, ambas fazendo ajustes nos cartazes, cortando bordas e letras, conforme orientado pelos demais participantes.

Posteriormente, entrou na biblioteca, junto a uma professora da escola (que estava trabalhando como gestora interina, visto que a gestora G estava de férias), uma representante da SEDUC. Esta perguntou à professora o que os alunos iriam fazer na programação da Semana de Combate ao Abuso Sexual. A professora disse que os alunos tinham um projeto na escola junto à professora Paula e estavam confeccionando cartazes para a caminhada do dia seguinte. A representante da SEDUC perguntou se os alunos dominavam o conteúdo, pois que poderiam ser entrevistados e não seria bom se fossem feitas perguntas e estes dissessem: “Não sei...” (destacando-se aqui sua entonação valorativa, se falarmos em termos bakhtinianos). Neste momento, olhei em direção à Andréia, que olhou em minha direção. A professora da escola convidou a representante da SEDUC para assistir à palestra que os alunos tinham preparado, e esta disse não poder ficar. Enquanto ambas conversavam, Ádria voltou à biblioteca e Andréia cochichou em seu ouvido.

Não pude ir à caminhada e estive apenas em uma das três palestras ministradas (uma para cada série): a do 1º. ano. Os alunos falaram rapidamente sobre a palestra ministrada aos 2ºs. e 3ºs. anos. Detiveram-se falando mais sobre a interação com os alunos dos 1ºs. anos. Os alunos disseram que esta teria sido a melhor palestra, pois que os alunos de 1º. ano se mostraram mais interessados que os demais. À minha pergunta sobre como perceberam isto, Andréia disse que os alunos estavam mais atentos e que houve um menino que fez um comentário de que gostara. Alex perguntou quem seria o aluno, aparentemente lembrando, e posteriormente chamando-o de, “Ah, aquele CDFzinho!”. Andréia disse ter gostado da fala do aluno, pois que houve um reconhecimento do trabalho que “a gente” estava fazendo, como algo que faz parte do cotidiano das pessoas, que tem que ser falado, que é importante, e que este aluno já entendera isso, que era interessante para todo mundo ouvir isso e que achava que já havíamos conseguido “passar esta imagem do nosso projeto”.

Paula disse que gostaria de elogiar aos alunos, pois que tinham se saído muito bem, e “levando em conta o tempo que tivemos pra nos preparar”, os alunos se empenharam muito.

Elogiei aos alunos e perguntei-lhes o que acharam sobre como tudo fora pedido deles, pra que “dessem conta” no tempo determinado. Andréia disse que, embora o tempo fosse curto, ela sempre acreditou que conseguiríamos. Outra aluna concordou com Andréia e disse ter ficado confiante de que poderiam conseguir. Reafirmei a fala das alunas, dizendo entender que estavam confiantes de que iriam “dar conta”, mas questionei: “E se não dessem?” Andréia disse que o que importava era isto: “que a gente podia dar conta de tudo, e deu”.

Perguntei a Anne (3°.ano) como fora apresentar-se pra sua turma, a qual disse ter sido “normal”, pois que seus amigos estavam lá, e ela não ficara nervosa com eles. Astrid (3°.ano) sorriu, levando a mão ao rosto, de modo que lhe perguntei como tinha sido a experiência para esta aluna. Astrid disse não ter sido bom, pois que os próprios colegas não estavam atentos, quando da sua fala. Perguntei como, então, os alunos achavam que isto se daria futuramente, pois que era provável que quando os alunos estivessem falando para os demais, “multiplicando” eles poderiam encontrar um grupo que não estivesse... E os adolescentes em coro, completaram minha fala: “Nem aí!”

Verificamos neste primeiro momento de multiplicação que houve um grande desempenho dos alunos multiplicadores na realização das atividades. Entretanto, aparentemente as determinações sociais a que estavam sujeitos passaram despercebidas. Sim, consistiu em um grande momento de aprendizado, podemos dizer, mas vejo que havia necessidade de discutirmos mais sobre alguns aspectos, tais como o de não questionarmos a determinação a ser cumprida sem um maior prazo de preparação, as expectativas possíveis da entidade SEDUC ou de seus representantes e de demais alunos e professores da escola sobre o trabalho que os multiplicadores deveriam fazer, dentre outros aspectos.

A fala de Andréia, resultante de um consenso social, é representativa, posso dizer, de um dos maiores problemas do Círculo de Bakhtin: como propor a idéia do inacabado, da movimentação infinda dos discursos frente aos posicionamentos ortodoxos de seu tempo. (FARACO, 2009).

Freire (1982) também já falava a respeito, ao se remeter aos camponeses educandos, o que aqui podemos associar à vivência escolar. O autor questiona se, sendo historicamente constituídos no anti-diálogo, por que estes educandos falariam, questionariam. O grupo adotou a missão com empenho, mas aparentemente esqueceu-se de que ela é muito mais do que uma simples tarefa a cumprir (a forma como é proposta indica as formas de conduzir os

processos educativos em sexualidade: contém em si a realidade sempre refratada, logo, perfeitamente possível de ser dessacralizada, dialogada).

6. Simpósios: A postura dos multiplicadores no ato de multiplicar

Uma atividade proposta pelos coordenadores foi a apresentação de conteúdos pelos próprios alunos, que Paula sugeriu que ocorresse no formato de simpósios. Neste momento vejo que se evidenciam ainda mais as possíveis preocupações sobre a relação educador-educando que viveriam no ato de multiplicar. Os temas dos simpósios foram definidos pelos alunos após estes folhearem livros, revistas e panfletos com temas em saúde (principalmente sobre sexualidade e drogas), cadernos de dinâmicas de grupo sobre sexualidade, e projetos em educação sexual já desenvolvidos, dentre outros materiais trazidos à sala e espalhados no chão. Os adolescentes trocaram de materiais, sentaram-se juntos para ver um mesmo material, e poucos exploraram os cadernos de dinâmicas e os projetos em educação sexual. Por configurar-se como tema geral da saúde adolescente, o simpósio “Drogas” não será analisado neste trabalho. Frente aos demais temas que iam surgindo após a leitura do material trazido à sala, pedi que escrevessem no quadro, o que foi seguido de protestos de que a letra seria feia ou protestos afins. Pedro então disse que os alunos tinham de se expor e se pronunciar, e os questionou, pois que, se queriam ser multiplicadores, “como seria quando estivessem com os demais colegas da escola?”

6.1. “Masculinidade, Feminilidade e Homossexualidade”: Da criatividade à inexpressão do produto criativo

As apresentações dos simpósios pelos pequenos grupos foram adiadas por 3 vezes (devido à semana de provas, aos jogos estudantis, e por uma decisão dos coordenadores de priorizar o término de uma atividade planejada por estes que trabalhava a auto-percepção corporal, aspecto que, julgamos, ser imprescindível pois que os alunos mostravam aparente timidez em falar ou tocar no corpo, o que ocorria durante algumas dinâmicas). Além disto, houve mais um embaraço nas datas planejadas para a apresentação dos grupos, com a chegada das férias do meio do ano. Notamos um movimento que foi ocorrendo nos grupos no decorrer deste período, como se pode ver no grupo de Alessandra, Ádria, Aracely e A. Houve um aparente grande empenho inicial, de modo que Alessandra enviou-me email mostrando a apresentação de slides que haviam feito (com textos curtos e ilustrações atrativos, podemos

dizer) e pediu orientação sobre o tema “Homossexualidade, Masculinidade e Feminilidade”. Sugerí-lhes a leitura de dois textos que falavam sobre a violência contra a mulher, e sobre os papéis de gênero vividos por mulheres e homens (sobre os quais Paula falou-me que poderiam ser textos ainda de compreensão difícil para os adolescentes), além de sugerir que procurassem textos sobre o movimento gay. No dia da apresentação do grupo, apresentaram-se apenas Alessandra e Ádria, pois que Aracely havia faltado à aula e, segundo Ádria, após dizer “a gente não se entendeu bem”, A teria dito que não iria fazer um trabalho que não valesse nota. A apresentação foi apenas oral, sem uso de recursos visuais (as alunas não trouxeram os slides produzidos) e, quanto ao tema homossexualidade, demonstraram terem realizado estudo com carência no aprofundamento das questões ideológicas, apresentando-a como “questão de opção sexual” e explanando sobre possíveis causas da homossexualidade pautadas em estereótipos, tais como, que seria resultante do ato de crianças brincarem apenas com crianças do mesmo sexo, o que geraria “curiosidades homossexuais”. Sobre masculinidade, porém, apresentaram, dentre outros aspectos, fatores culturais na construção da identidade masculina, exemplificando com civilizações que realizavam rituais de iniciação no universos masculino adulto (como beber sêmen de outro homem).

6.2. “Depressão na Adolescência” e “As mais putas do [Colégio]”: O cotidiano virando conteúdo

No dia de apresentação do simpósio “Depressão na Adolescência” ministrado pelas alunas do 3º.ano Astrid e Andréia, antes de irmos para a sala onde o grupo se encontrava, fui até à sala da gestora G. Esta falou-me de, dias antes, ter ocorrido algo na escola. Nesta semana foi criada uma comunidade no site de relacionamentos Orkut, na qual fizeram uma enquete sobre “quem era a menina mais puta do [Colégio]”. G disse que isto foi resolvido rapidamente: recebeu a notícia por parte de uma professora que visitou a comunidade na noite do dia anterior, e às 10h do dia subsequente a comunidade já havia sido desativada. Isto ocorrera logo após G ter reunido com todos os alunos, (numa conversa em que teria falado sobre o ato de grande desvalorização da mulher que estavam fazendo), e ter contatado a Polícia Federal (que teria lhe alertado sobre as dificuldades no rastreamento dos responsáveis pela criação da comunidade, que poderia levar um mês para serem rastreados). Perguntei a G se isto não seria um caso de *bullying*, ao passo que G disse achar ter sido isto fruto de desavenças entre os alunos.

Após sua palestra, com slides em Power Point e uma animação que falava dos sintomas da depressão e da seriedade da doença, Astrid e Andréia seguiram o modelo de dinâmica grupal sugerido inicialmente pelos coordenadores nos primeiros encontros (Dinâmica Casos e Acasos) e que já havia sido seguido pelo grupo “Masculinidade, ...”. Após discretos protestos de que a dinâmica estava repetitiva, Astrid e Andréia aparentemente chamaram a atenção do grupo ao aproveitarem o ocorrido para ilustrar uma situação problema na qual os colegas opinassem. Nesta situação, a personagem, estudante de uma escola, era chamada de prostituta na internet, e entrava em depressão. Alex afirmou que algo semelhante acontecera nesta semana na escola, em que perguntaram no Orkut, quem dentre três alunas apontadas, era a mais puta do [Colégio]. Perguntei o que tinha causado isto e Alex disse que ninguém gosta da Fulana (uma das alunas apontadas no site), o que foi protestado por outras alunas, que discordaram de Alex. Anne interrogou aos alunos sobre “E a Ciclana? [Risos]”, ao chamá-la de “coitada”, Anne disse que a menina, “não faz nada!”, questionando-se “como” ela teria sido indicada na enquete. Alex complementou sua fala mencionando ainda Fulana, dizendo que imaginassem a cena que aconteceu, de todos parando e correndo para a porta pra olhar a Fulana passando. Alex disse que os alunos da escola não falaram “mais nada”, porque sabiam que iam “mexer comigo também!”. Paula disse que foi um burburinho por toda a escola, gerando brincadeiras entre todos, em que qualquer um virou suspeito. Anne disse ter achado interessante que na sua turma teve uma colega que teria, ao contrário, ficado triste por não ter sido incluída na enquete [Risos].

Este momento de diálogo sobre a realidade vivenciada pelos alunos e que ali era tomada pela dupla como conteúdo a ser trabalhado, poderia ter sido discutido ainda mais nos termos da problemática ideológica situando-a no contexto social mais amplo. O tema foi detido na produção da patologização individual, expressa pela depressão da personagem e, no grupo, a discussão sobre o real vivido, que seguiu o interessante caminho do diálogo bem humorado, não fora conduzido à uma reflexão política do que-fazer pedagógico, em termos freirianos.

Neste sentido, Freire (2000) fala da importância de o educador não negligenciar a leitura do mundo, focando essencialmente no ensino da leitura e escrita, o que serviria aos interesses daqueles que se fundamentam no discurso da acomodação para impedir a mudança da realidade. E o autor ressalta que somos seres de mudança, mas que para torná-la real exige uma compreensão crítica da realidade a fim de denunciá-la e anunciar aquilo que precisa ser

executado para promover a transformação. Vai-se assim, dando lugar a uma curiosidade crítica que supera o ato de simplesmente opinar, e passando da mera conjectura para a elaboração de um projeto de mundo, ação que é perpassada pelo viés da conscientização.

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele me adaptar (FREIRE, 2000, P. 20).

Diversas vozes ideológicas se mostram neste breve diálogo que, em princípio, poderíamos dizer, carece de compor o universo da consciência para se almejar a transformação de injustiças sociais. Ficam sem maior reflexão: o uso da tecnologia como meio de intimidação a um grupo específico de estudantes (destacadamente do sexo feminino) no site de relacionamentos, que poderia conduzir a uma reflexão sobre os fenômenos *cyberbullying* e estereótipos quanto aos papéis de gênero; a dedução possível de que, tanto se difama as demais estudantes do colégio (“No [Colégio] há putas. Definamos quem é a mais puta”), quanto se confere desvalor àquelas que não fazem parte do grupo foco da comunidade (“Lamentavelmente, não sou uma das mais putas do [Colégio]”); a mudança de comportamento do(s) criador(s) da comunidade, resultando em sua desativação possivelmente seguida do temor diante de uma suposta atuação da Polícia Federal no caso; a explicação unifocal do fenômeno como resultante de uma hostilidade entre os grupos de adolescentes da instituição e não de uma problemática social; a desconfiança que recai sobre o grupo inteiro, exigindo um alibi, mas que é concomitantemente disfarçada e exaltada pelo bom humor.

Em sua crítica ao conteudismo, que abafa a historicidade da liguagem, Orlandi (2005) contextualiza à época de Bakhtin as dificuldades de sintetizar uma realidade em que havia cada vez mais subordinados à uma ideologia dominante, não significando a riqueza literária, religiosa e política da época. Empresta-se de Orlandi (2005) o alerta para os riscos de uma realidade sócio-política em que não há espaço para uma leitura da história, em que não há interpretação, conduzindo ao não-sentido.

Se a discussão junto aos multiplicadores é limitada à breve análise do fato da semana, contagiada pela crítica à atividade repetida de dar soluções à um problema da psique humana (uma depressão pouco situada socialmente!), julgo que o grande prejuízo está em não perceber a complexidade do fenômeno e a de um sujeito não cindido entre o social e o individual. Neste sentido, Orlandi (2005) fala ainda que, numa noção de discurso compreendida na historicidade (não enquanto conteúdos), o sujeito é pensado não como psicológico, mas como afetado por ideologias e inconsciente concomitantemente.

Cabe ressaltar que em Bakhtin as vozes nas relações dialógicas são individuais (expressam a consciência individual), mas também são sociais, pois que em sua grande maioria, mesmo manifestas nos enunciados de indivíduos, refletem opiniões sociais:

Ao tomar em consideração tanto o social como o individual, a proposta bakhtiniana permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, não apenas as grandes polêmicas filosóficas, políticas, estéticas, econômicas, pedagógicas, mas também fenômenos da fala cotidiana, como a modelagem do enunciado pela opinião do interlocutor imediato ou a reprodução da fala do outro com uma entonação distinta da que foi utilizada, admirativa, zombeteira, irônica, desdenhosa, indignada, desconfiada, aprovadora, reprovadora, dubitativa, [...] (FIORIN, 2008, p. 27)

6.3. Silêncios e apatia: A dialogicidade na internalização do opressor

Ao final da apresentação do grupo “Depressão na adolescência” conversamos sobre minha impressão de que os simpósios estavam sendo apresentados de forma sofrida, de modo que os alunos estavam demonstrando muitas preocupações sobre como seria seu desempenho, como seriam avaliados pelos colegas (avaliação social do grupo), e que não estava ocorrendo como se fosse uma conversa informativa, algo enfatizado principalmente por Pedro em suas orientações. Apontei os expressivos momentos de silêncio dos alunos durante as falas dos coordenadores ou dos próprios colegas, quando estes enunciavam ao grupo. Perguntei-lhes se não havia críticas que poderiam fazer a nós coordenadores, sugerindo-lhes escreverem anonimamente. Os alunos disseram não querer escrever e concordaram que estava havendo a dificuldade. Ádria disse que as apresentações estavam muito parecidas com “sala de aula”, que passavam a semana inteira estudando para apresentação de seminários e que, chegando no projeto, estava sendo igual. Anne disse que antes havia mais dinâmicas de grupo, apresentação de vídeos e que agora havia ficado tal qual uma aula comum. Embora eu convidasse os alunos a falarem, então, (já que não queriam escrever) onde os coordenadores precisariam melhorar, os alunos responsabilizaram a si mesmos pela situação, dizendo que poderiam ter feito os “seminários” de outra forma, deixando-os mais dinâmicos. Paula não estava presente neste momento e Pedro sugeriu que fizéssemos mais uma pausa nos simpósios para trazermos outros temas e abordá-los com dinâmicas. Alessandra disse que não era necessário, que bastava fazer as apresentações de formas diferentes. Anne disse, a propósito, que seu grupo (DST/AIDS e Distribuição de Camisinhas nas Escolas) estava planejando fazer uma coisa engraçada, provavelmente uma peça. Andréia protestou, usando de bom humor, não ter podido fazer algo engraçado em sua apresentação (de tema “Depressão na

Adolescência”). Posteriormente fui procurada por Anne que me pediu uma sugestão de dinâmica sobre DST/AIDS. Sugeri a dinâmica¹¹ que os alunos posteriormente aplicariam.

Segundo Amanda, após nossa conversa com o grupo, alguns alunos estavam comentando com Anita: “Quero ver na semana que vem... Vocês vão trazer um drogado pra cá?”. Denotava, assim, que a ansiedade permanecia.

Os momentos de silêncio também continuaram ocorrendo. Cabe ressaltar, porém, que o silêncio, como comportamento manifesto na figura do multiplicador pode ser considerado um dos maiores exemplos da consciência de mundo, (expressão do mundo interno do sujeito) de que falávamos anteriormente. Trata-se de um fenômeno vivo, expressão do dialogismo bakhtiniano entranhado em cada um de nós, mesmo quando o enunciado não é explicitado na palavra:

Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independente de sua dimensão são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra que é perpassada sempre pela palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. (FIORIN, 2008, p. 19)

As situações descritas como silêncio se repetem cotidianamente em sala de aula e Shor (*apud* FREIRE; SHOR, 1986) alerta para um comportamento também muito freqüente por parte dos professores de, diante do constrangimento do silêncio dos alunos, ou de suas respostas monossilábicas, suplantarem a fala dos alunos através de respostas que partem do próprio professor, numa “... discussão muito inteligente consigo mesmos, respondendo em voz alta às perguntas que acabam de formular” (p.175). Aos alunos, ressalta, se se mantiverem em silêncio por tempo suficiente, impeli-los-ão a novamente trazer suas respostas prontas e poderão copiá-las sem esforço.

Freire (1982) porém, esclarece que é através do próprio diálogo que problematize o silêncio dos educandos que este mecanismo se desfará.

As dificuldades na comunicação também ocorreram, de modo que falei sobre o assunto problema na ausência de Paula. Silenciei frente a esta, também me faltava maior entendimento do que seriam os simpósios propostos por ela e o que os diferenciariam dos seminários, tal como a dúvida aparente dos alunos, ao chamar os simpósios de “seminários”.

¹¹ Trata-se de uma atividade denominada “DST/HIV e Preconceito”, programada durante as reuniões do Laboratório de Desenvolvimento Humano, da FAPSI - UFAM, que fora aplicada em projeto de extensão com a participação de acadêmicos de psicologia.

Os multiplicadores, por sua vez, demonstravam preocupações com a avaliação social sobre a produção dos subgrupos, o que aparenta permanecer ao fim de nossa tentativa de entender o problema, numa expressão de competitividade (“Que grupo vai fazer melhor?”). Neste sentido, destaca-se uma dificuldade do grupo em solidarizarem-se uns com os outros no processo educativo, sendo a solidariedade apontada por Freire (*apud* BARRETO, 1998) como uma das palavras geradoras da educação, expressão de um diálogo verdadeiro entre os homens.

Dizem não ser necessário escrever anonimamente, o que apresento como meio de os coordenadores serem criticados, mas não expressam verbalmente qual a contribuição dos coordenadores sobre o problema. Criticam as estratégias utilizadas enquanto rotineiras e, se elas remetem a uma técnica que em princípio aplicamos com eles, responsabilizam a si mesmos: apresentam como solução a mudança de comportamento deles, multiplicadores.

6.3.1. O protesto pela opressão do “educador superior”

Paula aponta para possíveis razões que indicam a delicadeza da relação opressor-oprimido:

Paula: A divergência de opiniões entre eles, não foi motivo pra eles se calarem. Eles podiam se calar por dois motivos: por cansaço, ficavam apáticos devido ao cansaço, ou então quando um de nós três demonstrava ou falava algo que eles não concordavam. Apesar de você perceber no rostinho deles que eles não concordavam, mas eu acho que até pelo fato da questão que, ‘Eles são os coordenadores, ou eles são os professores, eles são superiores...’ Eles não..., argumentavam. Eles preferiam se calar. Quando a gente falava alguma coisa e eles franziam, fechavam o cenho, baixavam a vista... Às vezes eu achava que aquele comportamento de baixar a cabeça e dormir era uma forma de expressar uma revolta! Às vezes, pra mim: ‘Eu não quero, eu não gosto, não tou concordando com isso, então eu prefiro me calar’. Alguns era por cansaço, mas outros, não. Era uma forma de protesto.

A coordenadora destaca os silêncios que ocorriam durante a interação entre os multiplicadores, pois que em vários momentos, tais silêncios não demonstravam ser expressão de estes se sentirem intimidados, já que houve debates polêmicos (tal como a situação em que uma das alunas A e Alex discutiam o tema homossexualidade, enquanto A lia trechos na Bíblia que indicavam a não apreciação de Deus sobre os relacionamentos homoafetivos entre homens).

Mas a busca por falar reservadamente sobre a preocupação quanto a uma cobrança de que os trabalhos vindouros dessem um salto qualitativo em estratégias e criatividade, denotavam a internalização do opressor na figura de cada multiplicador, e sua dificuldade de trabalhar o problema junto a todo o grupo.

Paula, na apresentação dos dois motivos, destaca a participação imprescindível dos coordenadores na composição do problema:

1. O silêncio é apontado como expressão do cansaço, da jornada intensa de atividades acadêmicas rotineiras, mas também sublinha nossa responsabilidade sobre o fenômeno, pois que, enquanto coordenadores, cabia-nos sugerir atividades que fossem além da rotina.

2. O fato de um dos coordenadores demonstrar ou falar algo com o qual não concordassem. A professora fala dos gestos com uma clareza de significados que se manifestava, poderíamos dizer, de forma óbvia. Remetendo-nos a Branco (1996), vemos que são vários os sinais metacomunicativos que se manifestam: Suspiros, os ombros curvados, ou até as falas descontextualizadas (conversas) poderiam ser a expressão desta revolta de que fala a professora, manifesta no "... preferiam se calar". A metacomunicação segundo a autora, se refere a uma dimensão predominantemente não verbal da comunicação, consistindo em uma troca relacional que ocorre nas diversas vias da expressividade humana (expressão facial, postura, movimentos corporais, olhares, entonações de voz, ritmos de fala, etc). Tão presente nos processos dialógicos aqui estudados, o poder dos sinais metacomunicativos é reafirmado por nós coincidindo com a fala da autora: em nosso caso, mesmo nestes momentos de pouca verbalização, as expressões indicavam uma possível revolta e uma conseqüente recusa em falar. Afinal, o que questionar se "Eles são os coordenadores, ou eles são os professores, eles são superiores...?"

Verificamos que fica sem compreensão aprofundada o como situar o problema. Por vezes, "a fala que os silencia" foi atribuída aos enunciados e a uma entonação mais impositiva de Pedro. Mas Paula mesmo parece compartilhar entre nós três esta responsabilidade, o que oportuniza o entendimento de que a questão está para além do "é um de nós que os silencia...", passível de ser representada por um "o que nós, enquanto educadores, representamos".

6.3.2. Faltou "forçar" a falar?

Pedro: Eu acho que os participantes do projeto eles ficaram muito distanciados de nós. Você viu que em alguns momentos nós tivemos muita dificuldade pra fazê-los falar. Eu acho que nos faltou uma técnica pra fazê-los se liberar mais, alguma dinâmica..., acho que faltou isso, mais proximidade com a realidade da coisa..., não sei... Eles vivenciarem mais essa discussão, houve muito isolamento..., em alguns momentos houve um isolamento do que era discutido. Parecia assim... que tinha uma parede de vidro, que ninguém tinha coragem de manifestar, de falar... Acho que faltou mais habilidade nossa pra forçar isso. Cansei de conversar sobre isso contigo: "A gente

precisa fazer alguma coisa pra balançar essa meninada, eles tão muito calado, não tão participando, e a gente sabe que tem coisa para explorar...

O enunciado de Pedro reforça a idéia de que cabia a nós “... fazê-los falar”, o que numa contrapartida pode indicar passividade no outro da relação dialógica (“... faltou mais habilidade nossa pra forçar isto...”). O professor fala de um “... isolamento do que era discutido...”, de uma “... parede de vidro...”, uma motivação *invisível* para todos os silêncios, pelo menos aos nossos olhos, todos os que fazíamos parte da dialogia diária do grupo: um motivo “... que ninguém tinha coragem de manifestar, de falar”, inclusive nós, coordenadores. Nisto, o professor ressalta a urgência da fala para que discutíssemos vivências tais como sobre o abuso sexual sofrido por uma das multiplicadoras, escrita anonimamente durante uma dinâmica de grupo.

É possível dizer que a todos cabíamos reconquistar o direito à palavra, pois que talvez, como no dizer de Freire (1987), nos encontrássemos negados em nosso direito primordial de dizer a palavra. E por meio desta ocorre a problematização do mundo, num diálogo que é o encontro de homens neste mundo não mais silenciado, mas pronunciado. Só assim a palavra deixa de ser verbalismo, “blá-blá-blá” e se torna práxis: ação e reflexão sobre a realidade vivenciada pelos próprios multiplicadores. (grifo nosso).

Uma possível explicação de Pedro para os silêncios¹² é situá-los no plano histórico-social mais amplo, leitura necessária, visto que, como diz Freire (2000), junto às mudanças tecnológicas há uma ideologia neoliberal que incita que aqueles que mostravam-se progressistas e antes questionavam o mundo, adiram cada vez mais àquela ideologia. Trata-se de um uso político dos avanços tecnológicos em benefício do poder econômico, que nos arriscaríamos a dizer que, simulando-se despropositado, usa da ferramenta tão útil das redes sociais para promover um afastamento de aspectos da realidade inacessíveis tecnologicamente.

Pesquisadora: Houve momentos em que eles se calavam terminantemente... / Pedro: Totalmente. / Pesquisadora: Como o sr. explica os silêncios? / Pedro: Olha, eu explico qualquer silêncio por duas razões: Em primeiro lugar é a falta de diálogo no nosso meio. Hoje, eu penso que [...], apesar de toda essa tecnologia, através dela o homem tá ficando cada vez mais isolado. Na minha adolescência, a gente se reunia na calçada pra brincar e conversar, hoje eu converso contigo isoladamente através de um email, então eu tirei duas ou três ou quatro pessoas que podiam tá junto com a gente e a conversa seria muito mais gostosa, e a troca de idéias não ficaria só entre o Pedro e a Michelle, ficaria entre o Pedro, a Michelle, o fulano e a ciclana. [...] Então isso se reflete na escola. Eu tenho vontade de dizer, mas eu tou tão sem hábito, que eu não

¹² O professor afirma que explica qualquer silêncio por dois motivos, mas durante o diálogo não abordamos um segundo motivo.

tenho coragem [...] Não há mais a interação pessoal de eu conhecer você e você me conhecer [...]

Mas a visão de Pedro pode não ressaltar as peculiaridades do grupo na produção do fenômeno. Inequivocamente, poderíamos dizer, o coordenador situa historicamente o problema em uma atual super mediação das relações sociais pela tecnologia, ou até em uma impessoalidade, mas isola a presença das relações diárias multiplicador-coordenador, multiplicador-coordenadora/pesquisadora, multiplicador-multiplicador do fato de que se configuram como determinantes de um acontecimento infraestrutural indubitavelmente explicado na superestrutura (BAKHTIN, 2006).

6.4. “DST/AIDS e Distribuição de Camisinhas nas Escolas”: Atividade de multiplicação 2

Na apresentação do grupo “DST/AIDS e Distribuição de Camisinhas nas Escolas”, Paula falou aos alunos que recebera o pedido do grupo da professora de química para participar do encontro deste dia. Os alunos aceitaram com muita ansiedade aparente o pedido, após dizermos que, se necessário os ajudaríamos. Logo em seguida os alunos (aproximadamente 30) entraram na sala, junto a sua professora, iniciando o segundo momento de interação grupal, ou poderíamos dizer, de multiplicação, entre os alunos do SNESS e demais alunos da escola. O grupo, composto por Alex, Anne, Arlene e Alana começou a apresentação exibindo dois vídeos produzidos pelo grupo com encenações dramatizadas por não participantes do SNESS e por Arlene e Alana, tendo ao fundo um narrador das histórias.

O primeiro vídeo foi narrado e conteve falas. Mostrava o diálogo de duas colegas em que uma contava à outra a novidade da escola: haviam colocado no corredor uma “máquina de camisinhas”, em que os alunos poderiam pegar nela os preservativos livremente. Em seguida, cada uma das alunas contava a novidade para sua respectiva mãe. A primeira mãe dizia que agora a filha estava protegida e quando fosse transar não teria “desculpa” para não usar preservativo. A segunda mãe, por sua vez, dizia não ter gostado da novidade e questionava o porquê de a própria escola estar incentivando os alunos a fazer sexo, e que a filha precisava “se guardar”.

O segundo vídeo foi apenas narrado; e em encenação muda, os personagens expressavam-se gestualmente. Contava a história de uma adolescente que o grupo classificava como “muito pirigueti”, a qual já havia “dado” para todos os alunos da escola. A adolescente tinha um namorado, mas manteve relações sexuais com outro garoto (representadas no vídeo

como a ida do casal para trás de um arbusto que era sacudido, após o garoto jogar o pacote de camisinha no chão, pois a garota poderia depois tomar uma pílula para evitar a gravidez). Seu namorado, que confiava muito na adolescente, após ser admitido em um emprego, teria feito exames, nos quais foram constatados que tinha contraído o vírus HIV. Muito “chateado”, o namorado contou à namorada ter contraído o vírus, deixando-a chorando, a qual era encaminhada pelo outro garoto novamente para detrás de um arbusto para uma nova transa.

Os vídeos foram muito elogiados pelos presentes e geraram risadas estridentes. Os slides da palestra além de apresentar o conteúdo e possuir fotos de manifestações das doenças sexualmente transmissíveis nos genitais humanos (que resultava em alunos levando as mãos aos olhos, aparentemente chocados), eram decorados com o bom humor dos alunos, através de animações de “camisinhas brincando de rodas” e de “pequenos pênis ejaculando”. Os alunos demonstraram segurança na explicação dos conteúdos e após terminada, Anne disse-me que iriam fazer a dinâmica que eu sugerira e que iria pedir aos alunos que fossem em suas salas de aula para pegar um lápis. Eu disse à aluna que fizesse como seu grupo quisesse.

Anne e Arlene coordenaram a dinâmica: Após distribuírem 1 folha de papel ofício a cada aluno, Anne orientou-os a coletar o máximo de assinaturas possível em 3 minutos. Todos participaram, inclusive os coordenadores e professora do projeto de química. Ao término do tempo, Anne pediu que os alunos sentassem e olhassem no verso de suas folhas, verificando qual delas tinha o sinal positivo (+). Uma aluna, V3F, levantou a folha e Anne pediu que esta levantasse, dizendo a ela: “Você tem AIDS”. [Risos e exclamações do tipo: “Meu Deus!"]. Pediu que os outros alunos olhassem sua folha identificando se tinham nela o nome desta aluna. Oito alunos levantaram; ao passo que Anne lhes disse: “Vocês também foram contaminados com o vírus da AIDS”. E finalizou: “e todos os que tiverem a assinatura destes, também estão contaminados...”. Anne pediu que todos se sentassem, olhou em minha direção e perguntou “o que faço agora?”. Aproximei-me e sugeri que ela conversasse com os alunos e Anne perguntou o que acharam da dinâmica. A professora de química disse que gostara muito da dinâmica e que teria dado a oportunidade de os alunos realmente vivenciarem a situação de contrair a doença. Os alunos do grupo convidado elogiaram a dinâmica e Anne novamente voltou-se perguntando o que mais falava. Dirigi-me à V3F, perguntando-lhe como se sentira com a notícia. A aluna sorriu e disse ter se sentido muito ruim. Perguntei se ficara constrangida e a aluna disse não saber responder.

Sobre o primeiro vídeo, Arlene perguntou o que os alunos acharam sobre a idéia da distribuição de camisinhas nas escolas. Um aluno, V4M, disse achar que “seria muito legal”. E outro, V5M, disse que também havia a possibilidade de uns “bagunceiros” fazerem a camisinha “de balão”. A professora do grupo disse achar, então, que não se deveria colocar um “caixa eletrônico” de camisinhas, mas de esta distribuição ser acompanhada de um trabalho educativo.

Por sua vez, V6M, perguntou aos alunos do grupo palestrante se era verdade que transar sem camisinha dava mais prazer. Alex disse que sim, e que “ele não gostava”, o que resultou em vários comentários repressores à fala de Alex. Arlene disse que com estas idéias, em muitos namoros de poucos meses, uma pessoa já confia na outra e transa sem camisinha. V7M disse achar que “vai de cada um” se tira o prazer ou não. E por fim, V5M disse achar que transar com camisinha não tirava o prazer porque se os dois fizessem daquele momento uma troca, o homem pensaria que está seguro e, por gostar da mulher iria querer deixá-la mais segura também. Então os dois iriam se sentir melhor, mais à vontade, segundo disse.

É notável (mais uma vez) que durante toda a apresentação do grupo “DST...” foram poucas as falas dos colegas do SNESS. Mas, aparentemente, foi um grande momento de aprendizado a todos. Aos palestrantes verificamos que se solidarizaram com a pesquisadora (expresso no ato de Arlene retomar o enunciado quando também tenho dificuldades em questionar o entendimento da experiência de ser portador do HIV), nas dificuldades de educar, embora ainda se espere que a pesquisadora autorize procedimentos ou os lidere.

Neste sentido, vemos em Freire (1997) que

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido, e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1997, p. 19)

Foi, assim, um momento único de aprendizagem em que o que é ensinado também é reaprendido; em que a pesquisadora aprende com os sujeitos, que já multiplicam o seu fazer pedagógico àquela que se propôs investigá-los. Os alunos vivem, na práxis (em termos freirianos), o papel de multiplicadores tão anunciado anteriormente; e os demais do projeto SNESS, mesmo enquanto expectadores, também demonstraram ter visto na experiência o embasamento para tecer críticas, e refletir sobre os temores de assumir-se neste papel.

6.5. “Gravidez na Adolescência”: gestando o Estudar *versus* o Desejo de Multiplicar

O último tema trabalhado nos simpósios foi a apresentação sobre “Gravidez na Adolescência”, que ocorreu somente entre o grupo de multiplicadores. As alunas explanaram teoricamente o assunto e também usaram como recurso a dinâmica de grupo, que fora adaptada por elas mesmas do “Guia para a formação de profissionais de saúde e de educação” do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas. Os demais alunos foram solicitados pela equipe a escrever em pequenos papéis, anonimamente, quais os passos para se colocar o preservativo masculino. Posteriormente, as alunas pediram a cinco voluntários que sorteassem um papel para cada um e que colocassem a camisinha em um pepino, tal como as instruções indicavam. As cinco voluntárias demonstraram dificuldades em abrir o pacote da camisinha, tentando abri-los pela lateral e não pela parte superior picotada. Uma das alunas rasgou a camisinha ao tentar colocá-la já desenrolada no pepino. Quatro das cinco instruções detalhavam corretamente como colocar o preservativo, embora não explicassem como abri-lo. Ao término da atividade, perguntei aos alunos se realmente não sabiam abrir o pacote de preservativo, ao passo que Ádria disse que se o abrisse rápido, achariam que ela era “experiente”.

Houve grande empenho do grupo Gravidez na Adolescência ao apresentar um aprofundamento teórico e criatividade em adaptar o texto lido em dinâmica sobre o uso do método contraceptivo. No entanto denuncia a urgência de maior compreensão de todos ali presentes sobre a complexidade do tema, que é fundamentalmente de natureza ideológica. Freire (2002) afirma a urgência do trabalho do educador junto aos educandos sobre uma rigorosidade metódica na aproximação ao objeto cognoscível, algo que não se esgota na abordagem do conteúdo, numa domesticação ao texto, em uma leitura viciada, como se o lido não tivesse nada a ver com o ali vivido. Trata-se de um aprender crítico, desconfiado sobre o poder de persuasão da ideologia e de distorção dos fatos. Um aprender indispensável a uma futura prática docente.

Ao término das apresentações dos simpósios Alex, fez a sugestão de que os alunos do SNESS fizessem apresentações para outras escolas próximas ou para outras turmas do próprio colégio. Apenas ele, Arlene e Anne voluntariaram-se para concretizar este trabalho junto aos 1^{os}. anos. Pedro disse que os alunos precisavam de maior preparação e estudo, mas que os apoiava “porque este era o trabalho do multiplicador”; e sugeriu que os alunos se apresentassem no auditório. Sugeri de que fizéssemos tal como ocorreu com o projeto de

Química, que convidássemos os grupos de outros projetos para nos visitar, sugestão que Alex disse aprovar. A sugestão de Alex de finalmente termos em prática outras ações multiplicadoras, não se concretizou no entanto, pois, nas semanas seguintes, os alunos tiveram a visita da assistente social Z e da médica Y, numa palestra aos alunos do SNESS sobre Diabetes, auxiliaram na organização do evento da semana de Combate ao Diabetes, tiveram avaliações finais e deveriam apresentar o SNESS na Mostra de Projetos que encerrava a realização destas atividades no ano letivo.

Como dito, em alguns momentos Paula e os multiplicadores queixavam-se de Pedro mostrar-se crítico e exigente, mas Paula concordava com Pedro sobre a necessidade de maior estudo e empenho dos alunos, embora, em suas críticas, mostrasse-se mais sutil, poderíamos dizer. Uma queixa freqüente dos alunos, por sua vez, era a de que possuíam carga excessiva de estudos e compromissos escolares, o que os impossibilitava de se dedicarem mais às leituras propostas nas reuniões do projeto. Aparentemente estudar e ler era visto como algo maçante, e era adiado. Em uma ocasião fizemos uma leitura em grupo do texto de García (1997) “A relação pedagógica como vínculo libertador: Uma experiência de formação docente”, em que um pequeno trecho do texto foi lido, mas que pode ter sido um momento de reflexão sobre o papel dos estudantes enquanto educadores em sexualidade.

Neste sentido, Freire (1997) faz a crítica sobre o estudo como se fosse um fardo a carregar, enquanto desprazer, obrigação, vendo a necessidade de atentar para o fato de que a compreensão de um texto estudado deva ser buscada, numa interação com o autor, e que as leituras em grupo exacerbam o caráter dialógico da produção desta compreensão do conteúdo. O autor fala, então, não de uma leitura, mas de uma releitura do texto, de um entregar-se a uma curiosidade científica, não se deixando ser tomado pelos medos de desconhecer o texto, dentre tantas outras emoções possíveis, mas também nunca as desprezando.

Durante a leitura do texto de Garcia (1997), houve pouca conversação no grande grupo, que se mostrava aparentemente atento. Os alunos se voluntariaram nas leituras, (mas isto ocorreu a meu pedido), e explicaram como estavam entendendo cada trecho. Tal como este autor, em sua experiência com alunos do nível superior do curso de formação docente, visei, com esta leitura, propor uma reflexão sobre a pedagogia tradicional, sobre aquilo que o autor defende: o que se aprende seria menos o conteúdo ensinado do que o tipo de vínculo que se dá na relação educador-educando. É possível dizer que esta reflexão foi iniciada, considerando os comentários dos multiplicadores e dos coordenadores Pedro e Paula.

Além das dificuldades entre estudar e desejar multiplicar em nível grupal, houve momentos de multiplicação individual entre os alunos do SNESS e os demais alunos da escola, em que possíveis limitações com a falta de aprofundamento teórico pareciam ser superadas e o diálogo acontecia num fazer pedagógico frutífero:

Arlene: No início eu vinha mais por obrigação, aí depois foi melhorando o projeto. E aqui eu aprendi coisas que nem com a minha mãe eu converso. E eu tinha uma vontade de falar dessas coisas. E com as coisas que eu aprendi aqui, às vezes eu chego lá na sala e o pessoal vem perguntar as coisas de mim como se eu fosse uma sexóloga, né, 'Me tira essa dúvida aqui', 'Ah, tu entende essas coisas, dá tua opinião...'. Aí eu fico me sentindo..., uma sexóloga, né... / Paula: Marta Suplicy! / [Risos] / Arlene: É! Aí é muito bom, tipo assim, não é coisas de português e matemática, mas que eu vou levar pra vida, existe coisas que é fundamental na vida, a gente não tem nem um curso de sexologi, sexualidade, mas no projeto a gente tem essas informações que às vezes a gente não tem...

7. A Mostra de Projetos e a avaliação do “Sexualidade, não é só sexo!” pelos multiplicadores

O encerramento do projeto se deu no fim do ano letivo com uma apresentação das atividades realizadas em todos os projetos acadêmicos da escola.

Para a confecção do banner de apresentação desta Mostra de Projetos, realizamos reuniões em que os alunos escolheram fotos do grupo e elaboramos um resumo das atividades desenvolvidas no Projeto SNESS, que comporiam o banner; e decidimos como seria a camisa personalizada para ser usada no dia da Mostra. Sugeri, junto a Andréia e Paula, que os alunos escrevessem o texto por partes: cada subgrupo de alunos escreveria um sub-item do resumo (Introdução, Objetivos, Procedimentos Metodológicos, Resultados Finais e Conclusão), e depois discutiríamos o produto no grupo. Aos alunos pediremos explicações sobre o que significava cada parte, eu e os demais coordenadores as explicamos.

Este momento foi de singular importância para a avaliação do alcance da pesquisa, visto constituir-se em fonte de dados em discurso direto dos sujeitos. Concomitantemente, aparenta ter sido o ápice da compreensão dialógica sobre o papel dos multiplicadores no projeto.

A elaboração do resumo foi permeada de dificuldades como a de sintetizar a fala dos subgrupos (de modo que alguns alunos escreveram individualmente sobre o subitem que lhes coube) e a fala no grande grupo, o ponto alto da dialogia grupal, poderíamos dizer.

A este respeito, Freire (*apud* FREIRE; SHOR, 1986) fala da importância da realização de resumos por parte do educador junto aos educandos, mas significando o ato de fazê-lo, evitando que torne-se mais uma atividade burocrática. O autor fala da necessidade do

distanciamento do próprio ato de resumir, tornando-o um momento especial no processo de construção do conhecimento. Sugere que, diante do objeto a ser conhecido, devemos tomá-lo como totalidade, dividindo-o em partes e dialogando sobre elas, para compreendê-la, agora, retotalizando-a (procedimento também visto em Freire, 1987). Dizemos que foi um grande momento da compreensão dialógica, pois que Shor (*apud* FREIRE; SHOR, 1986) alerta para que estas ocasiões não se tornem uma armadilha ao educador e este tente dar as palavras finais do texto, apresentar a conclusão aos educandos, valendo-se de sua autoridade, algo que acredito não ter ocorrido nesta, poderíamos dizer, compreensão compartilhada.

7.1. A transformação do objetivo pelos multiplicadores

Embora no projeto inicial elaborado por mim e professora X os objetivos do projeto fossem de desenvolver, em ações protagonizadas por adolescentes multiplicadores, intervenções preventivo-educativas em educação sexual na [Escola], de aplicá-las junto aos demais estudantes da escola e de avaliá-las, quando o grupo responsável pelas partes Introdução e Objetivo leu seu resumo aos demais, havia feito a modificação: “Formar alunos multiplicadores que desenvolverão ações preventivo-educativas em educação sexual em parceria com profissionais da área de educação e saúde na [Escola] junto aos demais estudantes da instituição”. Este fato não fora percebido pela pesquisadora até o término da pesquisa no campo.

Com o projeto acadêmico em mãos, os multiplicadores fizeram junto ao texto uma releitura dialógica e ressignificaram: um ato que lembra Bakhtin (2006), ao dizer que a palavra é o objeto fundamental para uma compreensão dos fenômenos ideológicos (sejam de que natureza for: uma peça musical, um quadro, um texto). E quando a estes é atribuído sentido, tornam-se parte da consciência verbalmente constituída. Assim, mesmo que nem tudo possa ser expresso em palavras, cada fenômeno se apóia em palavras para constituir a consciência. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e interpretação: é o mundo interno enunciado (ou não), é um elemento da consciência individual, que, óbvio, resulta de um consenso entre os indivíduos.

A formulação impositiva do objetivo no início de 2010, ao adequar os objetivos do projeto acadêmico aos objetivos de minha pesquisa, é interpretada e dotada de sentido pelos multiplicadores ao fim de 2010. Estes tomam a palavra para si e, situando seu fazer no projeto, se apropriam do objetivo “Formar alunos multiplicadores...” em uma nova

consciência sobre seu papel, construída no interjogo dialógico, também junto aos coordenadores, já que enfatizamos durante a realização do projeto que os alunos multiplicariam os conhecimentos ali adquiridos e que, particularmente, podia estar tão envolvida com a idéia de “formar multiplicadores” que não me apercebi não ser este o objetivo proposto inicialmente por mim e X.

Logo, os multiplicadores traduzem a palavra como expressão de sua responsabilidade (nos termos de Sobral, 2005). Agem eticamente sobre o mundo e, em ato de resposta, tomam para si a responsabilidade de multiplicar o conhecimento do qual se apropriaram.

7.2. Definindo o “Sexualidade, não é só sexo!”

Depois da junção das partes do texto escritas por cada subgrupo e de, já na leitura do primeiro parágrafo, uma discussão sobre que palavras seria mais adequado usar, sugeri que antes fizéssemos uma crítica sobre as idéias que estavam sendo apresentadas. A frase inicial dizia “A sexualidade está no cotidiano das pessoas e através disto...”. Tendo nos detido por longo tempo na frase inicial do texto, que Pedro dizia precisar ser modificada, houve a conversa em tons tensos:

Alessandra: Mas, professor, então como o senhor colocaria? / Pedro: Eu tiraria esta parte e colocaria ‘A sexualidade está presente... entre nós’, eu tiraria *do cotidiano*, porque o que significa cotidiano? É aquilo que tu faz no dia-dia e tu não tá fazendo sexo toda hora, nem exercitando tua sexualidade toda hora. / Alessandra: Sexualidade não é só Sexo, professor! [Várias pessoas tecem comentários ao mesmo tempo]. / Pedro: Acho que esta parte não tá legal... / Pesquisadora: Então gente, vamos votar... Isto é algo que vocês acreditam que está no cotidiano das pessoas, ou, como o professor colocou, é algo que não é 24h por dia...?, falem, antes de votarmos, falem a respeito. [Alessandra e Ádria falam uma no ouvido da outra]. Pensem alto, Alessandra e Ádria! / Alessandra: “Não... é que..., eu acho..., na minha opinião..., é que o nome do projeto já diz: “Sexualidade não é só sexo”, então ela tá presente. Não é só o sexo, como o professor falou, que a pessoa vai tá fazendo 24h por dia, mas tem outras coisas..., a família..., um monte de coisa que a gente viu no projeto, que tá presente no dia-dia... / Paula: Você quer dizer que são assuntos abordados... / Alessandra: É, que envolvem... / Paula: A sexualidade, que fazem parte... / Alessandra: É... / Arlene: É tipo quando falam que o nosso projeto é o “Projeto do Sexo”, a gente não fala só de sexo... [...]

E noutro momento:

Ana: É, a gente não falou só de sexo, a gente falou sobre preconceito, sobre drogas, e tal..., tudo o que..., porque quem olha pergunta: Por que “Sexualidade, não é só sexo!”? Todo mundo que olha pergunta... / Paula: É a pergunta que tá mais na cara: ‘Sexualidade não é só sexo’..., então é mais o quê? Então a gente tem que saber falar com convicção é sobre isto, porque já é o título, né?”

Geralmente costumamos associar diálogo a consenso, a entendimento, a solução de conflitos, mas para o Círculo de Bakhtin o diálogo é significado em diversos matizes que vão

do acordo e complemento ao desacordo, ao questionamento, à recusa. Há, então, um espaço de tensão nos enunciados nas relações dialógicas e, mesmo ao aceitá-los, está se recusando enunciados opostos àqueles (FARACO, 2009). Aqui vemos, então, uma indefinição dos significados do que vem a ser o SNESS e a sexualidade para os multiplicadores pois que aparenta estar indefinido: “a que realmente estão se opondo?”, “Se não é só sexo, é o que?” Nesta falta de consenso, vejo a expressão das duas concepções do princípio dialógico preconizadas por Bakhtin: o diálogo entre os interlocutores, e o diálogo entre os discursos. Durante a conversação dialógica, o coordenador fala que, apesar de tão discutida nos meses de encontro com o grupo, ainda ficou a dúvida sobre o significado do termo sexualidade como acontecimento da cotidianidade, pois que vista primordialmente no cunho das relações sexuais entre parceiros. De modo semelhante, no discurso dos multiplicadores também aparenta haver duas vozes: uma que diz que a sexualidade não se resume aos relacionamentos sexuais, e outra que tem dificuldade de defini-la além disto. E, de fato, falar “... sobre drogas...”, não é falar sobre sexo, tampouco sobre sexualidade. Logo, “... saber falar com convicção...” sobre o título fica dificultado se se mostram indefinidos os significados contidos nele.

No subitem Resultados Finais, o grupo de alunas Anita, Ana, Angela e Astrid fez a seguinte afirmação:

Após a realização das atividades do projeto, foi detectado que a falta de conhecimento dos jovens sobre o assunto sexualidade está relacionada com a ausência de diálogo com os pais, informações distorcidas, e a inibição do adolescente em conversar sobre tais assuntos com adultos.

Perguntei a que jovens estavam se referindo. Anita explica o trecho:

[...] A falta de conhecimento dos jovens..., é tanto a respeito de nós do projeto e também dos outros jovens. A gente teve pouco contato com eles, é verdade, mas dá pra ver na palestra que a gente fez, né? No 1º, 2º e 3º, a gente percebeu que... Pra mim, eram dúvidas que a gente tira com mãe, com pai, e que eles não tem, entendeu? E que a gente percebe que naquela conversa eles tem falta de conhecimento do assunto... E até mesmo aqui dentro do projeto, porque..., gente do 3º ano veio perguntar como funcionava a tabelinha... A mamãe já me explicou como era a tabelinha, a professora de biologia já me explicou o que era tabelinha... Então eu pensei que... ela não tem uma boa... como posso dizer, fonte de informação com a mãe, com os professores, e a gente colocou, assim..., jovens no geral.

Poderíamos dizer que as multiplicadoras reconhecem a necessidade de maior definição do constructo sexualidade e a apontam como expressão da falta de conhecimento sobre o tema: percebem tal falta em si (a indicam como fenômeno do grupo), mas analisam ser uma expressão da comunidade escolar.

7.3. A inibição ou timidez

A parte destacada no trecho abaixo foi uma sugestão dada pelos coordenadores a ser incluída no texto conclusivo, problematizando uma afirmação anterior feita pelos adolescentes (que, no texto que se segue, não está destacada em negrito). As inibições reconhecidas como expressão do próprio grupo mostram-se como assunto delicado, ao trabalho ser avaliado.

*Os participantes obtiveram através de simpósios, dinâmicas de grupo e leituras orientadas uma satisfatória evolução quanto ao grau de conhecimento sobre sexualidade. **Mesmo superando a falta de conhecimento, alguns alunos do projeto mostraram elevado grau de inibição. Apesar disso há a possibilidade de os mesmos transmitirem informações necessárias sobre temas diversos relativos à saúde não somente sexual e sim à saúde de uma maneira geral, fazendo deles multiplicadores.***

A discussão só continuou no encontro seguinte:

Alessandra: [Risos] / Pesquisadora: Por que o riso? / Alessandra: Porque é verdade... E não deveria ser. [...] Alessandra: Vocês acham que isso é mesmo necessário colocar? ...na sua opinião? / Pesquisadora: Acho que sim, mas isso pode ser negociado: Se vocês não quiserem pôr, eu acho que a gente só precisa conversar sobre porque não pôr... [Silêncio] Fala por que tu me perguntou isto. / Alessandra: [Risos] Tou perguntando só..., só curiosidade. / Paula: Eu vou falar o quê que é... / Alessandra: Como a sra. vai saber, a sra vai entrar na minha cabeça? [Risos] / Paula: ...o quê que eu acho que é: [...] Como foi uma fraqueza, um ponto muito sensível no projeto..., de não expor isso..., [...], então é um ponto que... 'Poxa, mas eles eram mesmo tímidos? A timidez era uma coisa que estava assim presente no multiplicador? Como ele vai multiplicar se ele é tímido?' É isso que é... / Alessandra: Mas é, né... A sra. não sabe isso... / Pesquisadora: Não é isso, não? / Alessandra: Não. / Pesquisadora: Então diga o que é... / Alessandra: Só curiosidade, pra saber sua opinião... / Ana: Tá legal! / Alessandra: Tá legal? [Risos].

Paula instiga a expressar a aparente reação de grande parte do grupo (a timidez) ao interpretar que se trata de algo que não pode ser exposto, ou suscitará questionamentos sobre a própria adequação do papel de multiplicador. Podemos dizer que os temores vividos pelo educador também podem resultar em questionamentos por parte dos educandos sobre se o professor é adequado para exercer sua função. Neste sentido, Freire (1997) afirma a importância de o educador falar de seus medos, dirigindo-se aos educandos, e, poderíamos dizer usando-se do seu bom senso. Nos termos do autor, como que num movimento catártico, a expressão do medo auxilia a diminuí-lo, e ainda se ganha a confiança dos educandos ao educador se expressar como um ser humano que possui limitações e, com humildade, se dispõe a aprender com os educandos. Deste modo, externar as inseguranças (ou timidez) poderia possibilitar que os alunos não multiplicadores reconhecessem as dificuldades de assumir este papel, permeado de julgamentos ideológicos por parte dos diversos atores institucionais.

7.4. O objetivo de formar multiplicadores foi alcançado?

Ainda a este respeito, na elaboração da Conclusão, houve um momento em que estiveram somente os adolescentes, (10 alunas) e a pesquisadora. No diálogo que ocorreu concomitante à leitura de um trecho, verificamos como surge a questão de Aracely de se o projeto havia conseguido alcançar o objetivo de formar multiplicadores:

A pesquisadora lê: *Foi observado, ao final deste projeto, que houve pontos positivos e negativos, com os quais [...] se alcançou o objetivo deste trabalho. [...] Pois se conseguiu esclarecer muitas dúvidas sobre o tema sexualidade, mas de forma limitada, porque mesmo assim, continuaram surgindo cada vez mais dúvidas, que alguns não conseguiram tirá-las.* / Uma das adolescentes: *Estranho...* / Pesquisadora: [...] *Onde vocês vêm a estranheza aí?* / Alessandra: *Pontos positivos e negativos... Sei lá...* [...] / Amanda: *Não, é que, mesmo com os pontos negativos que houveram, a gente conseguiu alcançar o objetivo...* / Pesquisadora: *Tu acha que a gente faz como a Alessandra falou: embora tenha havido dificuldades, conseguiu-se alcançar o objetivo, Assim...?* / Aracely: *Conseguiu mesmo?* / Arlene: *Conseguiu, né...?, ...formar multiplicadores...*

Na reescrita coletiva deste trecho buscamos analisar que informações pareciam estar coerentes com as vivências do grupo, num processo de contínua avaliação. E, mesmo quando aparentemente se estabeleceu uma verdade para o grupo, esta foi destacada como um questionamento fundante.

Freire (2000) afirma que o ser humano possui uma “vocação” para transformar. Logo, este ser de mudança busca, reflete, intervêm; e seu agir retroage sobre a intervenção: sua curiosidade de saber a razão das coisas o faz avaliar seu próprio intervir no mundo. Somos seres não determinados. Somos seres da ruptura, do questionamento, de responsabilidade, esta última sendo condição urgente da liberdade de ser, e porque questionamos valorativamente, somos seres éticos. Poderíamos dizer, temos a responsabilidade de questionar sobre o mundo e sobre nosso próprio intervir nele. É impossível estarmos no mundo sem uma certa compreensão do por que fazemos o que fazemos, sem uma compreensão sobre nosso próprio existir. (grifo do autor)

São elencadas, então, algumas dúvidas que, concomitante à busca por definir o alcance ou não do objetivo, vão delineando a função de multiplicador, a partir do próprio ponto de vista deste.

7.4.1. “O objetivo de formar multiplicadores é de quem, dos coordenadores ou nosso?”

Aracely: Quando dizem no objetivo que *conseguimos formar...* É vocês que conseguiram formar a gente multiplicadores? Ou é nós...? / Amanda: Não... / Ádria: Não. Nós nos formamos... / Aracely: Mas devido a vocês, né...? / Alessandra: Devido às orientações de vocês. / Aracely: É como se você e a Paula tivessem escrevendo os objetivos... / Outra adolescente: É... / Pesquisadora: É que é assim, é sempre em relação ao sujeito do conjunto, os sujeitos, em princípio, são vocês, mas é que não dá pra se separar uma coisa da outra, assim, didaticamente. A gente contribuiu o tempo todo..., Na elaboração disso [o banner], a gente deu opiniões pra vocês..., Mas o objetivo, é vocês que devem concretizar, os sujeitos principais do projeto... O quê que tá confuso? / Aracely: Não..., é que, pra mim, é como se vocês, o grupo de vocês, tivessem escrito os objetivos...

Aparentemente, Aracely aponta como requisito para ser multiplicador, uma maior atividade no projeto, expressa naquilo que reclamam, mesmo que tardiamente: a definição dos objetivos pelos próprios multiplicadores (algo que fora monopolizado pelos coordenadores).

Na concepção “bancária” de educação, tão criticada por Freire (1987), educar se mostra como ato depositário de conhecimento no educando, o qual vivendo uma cultura de silêncio, não opina sobre o ato educativo. Uma das ações do educador movido por esta concepção é a de escolher o conteúdo programático da educação, sem ouvir os educandos, aos quais cabe se acomodar a tal conteúdo. Mas o diálogo, não sendo ato depositário, potencializa o poder de ação dos educandos (sobre a configuração de todo o processo educativo, é possível dizer). Já não se fala de depósitos, mas de uma pedagogia do oprimido, onde este, na “luta por ser”, liberta a si e ao opressor, superando as contradições no ato educativo (grifo do autor, grifo nosso, respectivamente).

7.4.2. “Percebemos o preconceito dentro do próprio grupo?”

Aracely: É que, se forem perguntar de nós e a gente der uma resposta assim, direta... Vão pensar que a gente é experiente naquilo... / Anita: É, por exemplo, eu não consigo ver alguém chegando assim pra A (adolescente que falava em poucas ocasiões durante os encontros), perguntando: ‘me tira essa dúvida sobre sexo...’. Eu não consigo ver a A! / Alessandra: Mas ela fala! / [Risos]

Análogo ao autor-criador que cria o herói e seu mundo, assumindo sobre estes uma posição axiológica multifacetada (nunca única ou homogênea), os participantes adotam uma posição valorativa sobre a figura do multiplicador como a percebem sendo vista socialmente. Para Bakhtin a força engendradora do universo das práticas culturais são as posições sócio-avaliativas. E como ele reconhece a possibilidade de relações dialógicas entre o autor e o herói, o que chama de polifonia, acaba por desconstruir a idéia de que o autor-criador é uma posição externa ao herói e seu mundo. (FARACO, 2005)

Não falo aqui de os participantes do SNESS reproduzirem automaticamente as vozes sociais, mas de verem, defendo, em que consciência social o papel do multiplicador em educação sexual está submerso, para aí se orientarem responsivamente construindo sua interpretação do mundo. Na posição de autores, estão criando a imagem do multiplicador; mas não havendo esta exterioridade ao herói, estão criando uma imagem de si mesmos, de que falar sobre sexo é praticá-lo, e de que praticá-lo, é alvo de depreciação. (FARACO, 2005)

Disto resulta que fica dificultado que o multiplicador “vista a camisa” do grupo, como se vê na discussão posterior a Alessandra dizer que Ádria não usaria a camiseta confeccionada para a Mostra pra “andar no shopping ou na rua”. Paula perguntou qual seria o motivo.

Amanda: Vergonha... / Ádria: Eu não tenho vergonha, não... / Paula: De quê? / Amanda: Porque uma adolescente, né, andando com aquela camisa “Sexualidade não é só Sexo”, Aí o quê que vão pensar? Daqui da escola nem tanto, porque eles sabem que existe o projeto, mas e as pessoas da rua, o que vão pensar? / Paula: O quê que você acha que eles estão pensando? / Amanda: Que ela é experiente..., que ela usa aquilo ali pra mostrar pras outras pessoas que... Alessandra: É, se a gente for parada na rua...? / Paula: Se vocês fossem paradas, vocês iam explicar...

É possível transformar este ponto de vista e mover o mundo a partir do próprio posicionamento axiológico, pois ainda nesta analogia, o autor possui um excedente de visão e de conhecimento que o permite fazer a crítica à heteroglossia (ou seja, aos múltiplos dizeres sociais) constituinte do papel vivido pelos próprios multiplicadores. (FARACO, 2005)

Resta encontrar formas de massivamente evidenciar este funcionamento que demonstra que o preconceito não está fora do grupo e o ataca, deixando-o passivo, mas que também participam deste mecanismo e sobre ele tem poder de ação.

7.4.3. “Adquirimos conhecimento, mas nos sentimos multiplicadores?”

Quanto ao questionamento inicial de Aracely sobre o objetivo do SNESS (“Conseguiu mesmo” formar multiplicadores?), houve um movimento de busca do equilíbrio, expresso na tentativa de calar a dúvida; mas posteriormente a discussão foi retomada. São destacados alguns diálogos com possíveis aspectos necessários para que se sentissem multiplicadores.

Alessandra: Tu não aprendeu alguma coisa? / Aracely: Sim..., Mas isso aqui vai ser em relação a nós, né? / Pesquisadora: Se o objetivo era formar ‘vocês’ enquanto multiplicadores... [...]

Pesquisadora: Porque você perguntou aquilo [“Conseguiu mesmo?”] Aracely? / Aracely: Não..., porque não em relação a nós, mas em relação às outras pessoas, porque nós não conseguimos tirar as dúvidas das outras pessoas, tem muita gente com dúvida assim..., tem muita gente que pensava, que tem vergonha de perguntar, perguntei nesse sentido assim..., porque se a gente tá dizendo que..., é como se a gente dissesse que a gente conseguiu passar todas as informações pra todas as pessoas... / Anita: Às vezes quando a gente fala a gente deixa muitas pessoas confusas...

No auto-questionamento sobre se conseguiram sanar as dúvidas, as multiplicadoras mostram um temor, poderíamos dizer, comum ao ato educativo, se é almejado concretizá-lo. Mas o “passar as informações” como requisito da concretização da formação multiplicadora implica uma postura conteudista do educador, a ser criticada. Freire (1987) alerta que para o educador-educando dialógico, problematizador, o conteúdo não se faz como um conjunto de informes a serem depositados. Trata-se de uma revolução sistematizada junto ao povo, de uma educação que não se dá de um para o outro, ou sobre o outro, mas de um com o outro, mediatizados pelo mundo; mesmo que deste formato educativo, necessariamente resultem visões de mundo saturadas de anseios, de dúvidas, de esperanças e desesperanças, onde subjazem os temas significativos às vivências dos sujeitos.

As alunas demonstram estar em acordo com Pedro e Paula (conforme se verá melhor adiante) ao estes falarem da necessidade da prática para se efetivarem enquanto multiplicadores.

O objetivo de *formar multiplicadores*, Aracely, se eu bem entendi, pra você foi alcançado...? / Aracely: É; de nós. / Pesquisadora: Mas o que não teria sido alcançado era o de multiplicar... / Aracely: Isso.

Além deste “É; de nós”, além de verem que ‘se formaram multiplicadores’, reclamam, é possível dizer, a falta do multiplicar, de viver a prática sobre a qual aprendiam mais a cada encontro, em termos teóricos.

Freire (1997) fala da importância de pensar sobre a prática, o que nos ensina a pensar melhor e, por conseguinte, a praticar melhor. Este diálogo contínuo entre teoria e prática permite que se constitua solidamente a identidade dos educadores, para que situem seu fazer pedagógico e politicamente: reconheçam o que querem ao educar, e reconheçam como fazer para chegar onde querem, e para que, quem e contra quem dirigem seu saber e seu trabalho.

Mas não se trata de ser, como nos termos do autor (FREIRE, 1997), um puro *mexer* no mundo, pois que a partir do momento em que se tem consciência deste *mexer*, se faz uma ciência, o que o promove à categoria de prática: transforma-a em contexto teórico com fins de encontrar a razão de ser das coisas. É, como poderíamos dizer, a práxis acontecendo: “O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de *que-fazer*, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria”. (p. 71)

Neste sentido, poderíamos almejar um maior investimento nos momentos de reflexão sobre esta ação concretizada, para a constituição da identidade multiplicadora não mais cindida entre o conhecer, o fazer e o sentir:

Pesquisadora: Alguma de vocês não se sente multiplicadora? / [...] Anita: Levante sua mão... / [A levanta a mão]. / Pesquisadora: Só a A não se sente? [Silêncio]. Aracely [Em tom quase inaudível]: Porque o resto é cara de pau! / Pesquisadora: Na opinião de vocês, e aí vocês podem falar em relação aos demais [não presentes], eles conseguiram se sentir multiplicadores? / Anita: Eu não sei, mas eu acho que, pelo comportamento da gente aqui, a Aracely acabou de me falar que ela não se sente multiplicadora, mas o resto sim, porque são caras de ‘pais’... (sic). Eu não sei se a A não se sente multiplicadora porque ela não tem... / Astrid: Segurança. / Anita: Segurança de conversar, [...] que era o grande problema da gente assim, a timidez de conversar sobre o assunto com outras pessoas... Eu não sei, mas eu acho que é isso que pode influenciar para a pessoa se sentir ou não multiplicador. / Aracely: É, eu acho que é isso. / Anita: Pode ter conhecimento bastante de poder multiplicar mas não se sente segura, como a Astrid falou, pra passar a informação pros outros.

O silêncio das adolescentes é rompido pela fala de Aracely, mas não é evidenciado se o adjetivo “cara de pau” é 1) uma denúncia desta sobre uma falta do grupo em expressar que não se sente multiplicador, tal como a própria aluna, ou 2) um juízo de valor sobre aqueles que se sentissem seguros em educar sobre sexualidade. A primeira hipótese, porém, tem se fundamentado numa quase unanimidade no discurso destes ao dizerem sobre uma insegurança em multiplicar.

Mas tal insegurança parece nem sempre impedir que a multiplicação aconteça. A “vergonha” acometeu a todos, em algum momento.

Aracely: [...] Logo no começo vocês tinham deixado bem claro pra gente como a gente... conversar..., tipo... Eu acho que é só em relação à timidez... Porque o resto, tirando aquela moreninha do 3º ano que eu nunca ouvi ela falar, o resto tudinho fala, as meninas conversam... Acho que depende também do relacionamento com as pessoas daqui, né, da escola... / Pesquisadora: Mas deixa eu entender..., na opinião da Anita, não aconteceu só com a A..., de se sentir um pouco insegura...? / Ádria: É difícil a gente chegar pra alguém e falar sobre sexo... é até ruim de falar sobre o assunto... / Aracely: Quando a gente foi fazer aquela experiência de colocar a camisinha no pepino, todo mundo ali ficou com vergonha [Risos], então todos passaram por este momento no projeto. / Ádria: Mas conhecimento nós temos... / Pesquisadora: Mas é suficiente o conhecimento? / Ádria: Não sempre... [...] Mas, o importante é o aprendizado, né... / Alessandra: Será que a vergonha [...]? / Ádria: Se a gente quer ser multiplicador, a gente não tem que ter vergonha... / Pesquisadora: Em teoria...

Sendo o ser humano inconcluso e percebendo-se inacabado, o incoerente seria se, percebendo-se nesta condição, não se tornasse um ser da busca permanente. Reconhece-se com limitações, assim como reconhece seu potencial de não só ter uma história, mas de poder transformar, fazer história. É um ser de esperança. (FREIRE, 2000). Logo, sendo este um ser da busca, não se conformará em aceitar que as dificuldades relativas aos sentimentos no

próprio ato multiplicador o impeçam de educar. Mas, aparentemente, falta um entendimento mais aprofundado sobre o que tais sentimentos significam, a fim de superar tais dificuldades.

Em outro momento, na presença de Paula, as alunas disseram que, embora haja brincadeiras dos colegas, principalmente dirigidas às meninas, tais como que estas fazem parte do “Projeto do Sexo”, no qual “vão aprender a fazer sexo”, levam-nas “na esportiva”, porque tais brincadeiras seriam feitas por amigos das alunas. Anita disse que “A gente leva na brincadeira, normal..., mas outra parte do grupo, não...”. E, então, Paula perguntou:

Eu queria, assim, saber, qual o real motivo de vocês se sentirem inseguras... de se sentirem multiplicadoras? É só a falta do embasamento teórico...? / Ádria: Falta de segurança... (em tom baixo) / Paula: ãh?! / Ádria: Falta de segurança pra transmitir a informação. / Paula: Não é de... ‘Ai meu Deus, eu tou falando isso com toda essa propriedade..., é porque eles acham que eu faço isso 3 vezes ao dia. [Risos]

As alunas aparentemente desconsideram que a “insegurança na transmissão de informações” reflete temores anteriores a este próprio temor: a exposição ao olhar de uma sociedade que ainda vê a educação sexual como estímulo à prática sexual (ou, poderíamos dizer, resultante de conhecimentos advindos de uma vida sexualmente ativa); e raramente como: uma troca de conhecimentos sobre as relações interpessoais, uma necessidade de construção dos próprios valores de um ponto de vista crítico (sobre tabus, papéis sexuais, desejo, etc), uma busca de aprofundamento teórico, um caminho para a tomada de decisões, enfim, um meio para se chegar à visão positiva de sexualidade (BRASIL, 1998).

E desconsideram que isto se faz como um dos fatores que, se não refletidos, contribuem para uma identidade multiplicadora cindida.

Astrid: Eu acho que se a gente for fazer uma porcentagem, 80% do grupo conseguiu... / Pesquisadora: Conseguiu se sentir multiplicador, na tua opinião? / [...] / Amanda: Professora, se sentir multiplicador é uma coisa e formar é outra... O objetivo foi alcançado: Formar multiplicadores, mas se a gente vai ter segurança de passar o que aprendeu, é outra coisa... / Pesquisadora: Pois é, mas, pelo que as meninas falam, que pra se formar multiplicador... / Alessandra: Pois é, tem que se sentir! [Silêncio] Amanda: É. [Silêncio] / Anita: Eu acho que desde quando a sra. perguntou se a gente se sentia multiplicador eu via neste sentido, não por falta de conhecimento, mas sim por insegurança... Falta de conhecimento, eu acho que todos no grupo tem...

Mesmo coordenadores e adolescentes não definindo o significado do medo, concluem que este é por vezes limitador; logo, é ponto importante na reflexão sobre se o objetivo do projeto foi alcançado.

Verificamos que as dúvidas elencadas sobre se o objetivo de formar multiplicadores fora alcançado surgiram espontaneamente no discurso destas multiplicadoras. Neste sentido, Gadotti (*apud* GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 1995) fala de uma insatisfação expressa

comumente na formação de educadores, que ocorre em virtude de não atingirem plenamente o seu papel. E mesmo sendo fruto desta insatisfação e sem uma resposta definitiva, o autor se questiona se esta não seria mesmo uma pergunta a ser sempre feita: “Qual é o papel do educador?”. Freire (*apud* GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 1995) diz que esta inquietação deve mesmo ocorrer, pois o papel do educador é instável, histórico e social, a ponto de ser impossível que se lhe defina. Indica, assim, que neste estudo, os sujeitos estão em sintonia com esta inquietação tão representativa do fazer pedagógico.

Mas viver este papel e esta inquietação pode ter trazido grandes ansiedades e ter contribuído (junto a inúmeros fatores) para que, em maioria (dentre as 10 multiplicadoras presentes neste encontro) afirmassem que não gostariam de participar do projeto no próximo ano. Uma das alunas disse que as atividades do projeto poderiam lhe ser repetitivas; mas em unanimidade acreditavam que seria importante o projeto continuar, pois que alunos que gostariam de participar já as haviam questionado sobre esta continuidade no ano seguinte.

8. A gravidez na escola e no “Sexualidade, não é só sexo!”

Próximo ao final do ano letivo de 2010, Amanda disse ao grupo que foi procurada por uma aluna da escola, e que esta lhe pedira que o SNESS fizesse uma palestra sobre gravidez na adolescência, pois estava preocupada com a “imagem da escola”; de que lhe perguntassem: “Onde você estuda?”, e, ao dizer que estudava no [Colégio], a pessoa comentasse: “Ah, aquela escola que só tem menina grávida?”.

A gravidez dentre as adolescentes da escola foi um tema que careceu de maior discussão nas reuniões do SNESS. No ano de 2009 não houve registro de casos de gravidez entre as alunas da escola, mas em 2010 houve 3 casos.

Na apresentação durante a Mostra de Projetos, este possivelmente foi um tema de questionamento da banca avaliadora dos projetos frente aos demais alunos da escola, na quadra de esportes. Um professor da banca falou rapidamente sobre a sexualidade na escola e elaborou sua pergunta às alunas Amanda, Ádria e Anita, que apresentaram o banner (introduzindo sua fala, com: “A perguntinha que não quer calar...”). Perguntou se houve como resultado, a formação de multiplicadores dentre os demais alunos da escola, e uma mentalidade mais esclarecida sobre a sexualidade e sobre o que esta seria. Amanda respondera:

Como falamos, o objetivo do projeto era formar alunos multiplicadores. Os multiplicadores seriam os participantes, onde eles tirariam dúvidas dos demais alunos da escola que envolve assuntos como masculinidade, feminilidade, sentimentos e

outras problemáticas, sendo que os alunos foram procurados pelos demais para tirar, esclarecer dúvidas sobre o assunto.

Em outro momento Paula e eu falávamos sobre como interpretávamos a fala do professor na Mostra. Paula disse: “Eu percebi que ele não entendeu o objetivo [...]”. Ao passo que eu disse que “[...] entendi que, de certa forma, ele estava se referindo...”. E Paula completou: “Aos casos de gravidez”. Concordei: “Aos casos de gravidez!”. Paula comentou, porém que

Apesar de os números de gravidez na escola terem se superado, os colegas não fizeram assim, nenhum tipo de..., discurso... Por exemplo: ‘Ah, poxa, apesar de ter um projeto que tenha orientação sexual, você não conseguiu orientar as alunas para evitar essa gravidez...?’ De forma nenhuma tiveram esse tipo de comportamento..., podem até ter pensado, podem até ter vontade de falar, mas falar, não falaram.

É possível dizer, que a gravidez na escola se mostrou como “assunto não dito” pelos demais atores institucionais e dentro do grupo: havia rumores de que, dentre as duas alunas A que saíram da escola, uma delas havia saído por estar grávida. Mas conversar sobre o tema no grupo pareceu particularmente difícil depois que se descobriu que Aracely estava grávida, algo que inicialmente, enquanto coordenadores, não sabíamos.

No penúltimo encontro com os alunos do SNESS (o último seria no dia seguinte, na Mostra de Projetos), fizemos uma dinâmica de grupo em que, sentados no chão, em círculo, pedi aos presentes que dramatizassem aos demais, sem palavras, momentos que lembrassem ter vivido no grupo. Estavam na sala os coordenadores e 15 alunos, estando ausentes Alex e Aracely. Após este momento de descontração e explicações daqueles que quiseram falar sobre tais lembranças, agradei a todos pelo trabalho que realizamos e, emocionada, lamentei por um fato: que tantos momentos de silêncio tivessem ocorrido, pois que eu acreditava que eles eram a expressão de que não nos sentíamos à vontade de falar sobre certas vivências no grupo, e inadequadamente, mencionei Aracely, dizendo que talvez este tivesse sido o motivo para que ela não falasse sobre sua gravidez em nenhum momento no grupo.

No dia da Mostra de Projetos, após a apresentação da equipe, conversei reservadamente com Aracely, desculpando-me por ter mencionado seu nome, sem que estivesse presente. A aluna não se mostrou irritada, ao contrário, apenas disse que queria ter falado sobre sua gravidez antes, mas que “não deu”. Dialogamos longamente sobre o assunto, sobre uma forma sutil de violência, uma realidade que silencia: a ela, à escola, a mim. Surgiram-me temores de perguntar, tentar esclarecer mais sobre tudo o que ela me falava e tocarmos em conteúdo sobre o qual a aluna se sensibilizaria muito neste provável último dia

em que nos veríamos, em longo tempo. Até o momento, o silêncio da aluna era a expressão dos juízos de valor a que estaria sujeita; e não lhe era possível, então, falar ao grupo sobre os determinantes nas “decisões” sobre sua saúde sexual e reprodutiva.

A gravidez de Aracely e a questão da gravidez na escola se mostraram como assunto que propiciou uma compreensão a que, até o momento, não tínhamos como chegar com tamanha clareza. O entendimento da inserção de um acontecimento individual em uma problemática eminentemente social, aproximando-nos cada vez mais de uma psicologia social, do saber que a pedagogia crítica e a filosofia da linguagem nos traz.

É impossível se pensar em uma educação sexual séria que não reflita sobre a teia de relações em que se dá um fenômeno da ordem da sexualidade. A partir disto, ficam mais evidentes os alertas de Freire (2000) sobre que as violências de nosso cotidiano respondem a uma lógica neoliberal pretensiosa de nosso imobilismo, porque se põe em favor do rompimento de uma ética universal do humano. Exige-nos, assim, um contra-posicionamento político e, é possível dizer, esperançoso no diálogo acolhedor e que viabiliza a mudança.

A morte do sonho e da utopia [...] implica a imobilização da História na redução do futuro à permanência do presente. O presente “vitorioso” do neoliberalismo é o futuro a que nos adaptaremos. Ao mesmo tempo que este discurso fala da morte do sonho e da utopia e desproblematiza o futuro, se afirma como um discurso fatalista. “[...] A realidade porém é assim mesmo. Que fazer?” Nenhuma realidade é assim porque assim tem de ser. Está sendo assim porque interesses fortes de quem tem poder a fazem assim. Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste reconhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual “nada há que fazer, a realidade é assim mesmo”. (FREIRE, 2000, p. 56)

Esperando numa mudança através de um diálogo contínuo com o adolescente e suas vivências, podemos, como nos termos de Freire (2000), problematizar a vida (enquanto realidade intocável) e tudo aquilo que se mostre dado, acabado: questionamos se o que lhe resta é se conformar à realidade que vive, às violências que sofre, à “falta” de recursos humanos ou materiais para que a educação sexual aconteça. Problematizamos sobre o acreditar no poder transformador de realidades que a educação sexual venha a ter. Podemos persistir nesta forma de diálogo, pois, como diz o autor, se morrem o sonho e a utopia, a educação não tem que dar conta de denunciar a “realidade malvada” e anunciar uma realidade mais humana (grifo nosso).

Neste sentido, parece haver uma sintonia entre o pensamento de Freire e Bakhtin. Faraco (2009) fala que o diálogo, na obra de Bakhtin, é muito mais do que uma metáfora para lidar com uma semiótica social, de uma filosofia da linguagem. É também uma metáfora que

representa a sua utopia de vida. Este autor viveu em uma época em que foi vítima de perseguições políticas e exilado (tal como Freire, diga-se de passagem), teve suas obras censuradas e foi proibido de trabalhar e viver em algumas cidades. Mas, Bakhtin sempre acreditou num mundo diferente, numa pluralidade dialogizada das vozes num mundo que viesse a resistir a qualquer impulso centrípeto, monologizador. Impulsos contra os quais sempre se posicionou, pois que negam a existência de um outro eu com os mesmos direitos e responsabilidades.

E nesta visão dialógica/dialogizada, podemos esperar num modelo de formação de educadores adolescentes cientes (não ingenuamente) das possibilidades de exercer o papel multiplicador, tal como acreditou Freire (2000), até o fim¹³:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros... (p. 31, 32)

9. A avaliação do “Sexualidade, não é só sexo!” pelos coordenadores

Nas entrevistas a Pedro e Paula e em outros momentos da pesquisa, os coordenadores viabilizaram um melhor entendimento dos processos dialógicos entre os multiplicadores, e do funcionamento do grupo, pois que todos fizemos parte deste grande diálogo. O olhar privilegiado destes professores sobre o processo grupal será mais abordado a seguir.

9.1. Auto-crítica ao fazer pedagógico dos coordenadores

No planejamento das atividades, verifiquei que em meus encontros inicialmente com a professora X e depois com Paula e Pedro, houve muitas vezes a definição do tema de trabalho dos encontros vindouros prescindindo-se dos detalhes que mais foram polêmicos e pareciam carecer de maior discussão. E mesmo quando os temas coincidiam com as idéias mais discutidas pelos alunos, escolhíamos a metodologia (dinâmica de grupo, debates, dentre

¹³ Estas foram as últimas palavras escritas por Paulo Freire, dias antes de sua morte, na Carta “Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó”, IN: _____. *Pedagogia da Indignação*: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

outras), o que pode ter contribuído para momentos de reflexão pouco aprofundada sobre tais temas.

Em um planejamento no final de 2010, Pedro e eu (Paula não estava na escola neste dia) conversávamos sobre chegarmos à sala de aula e darmos a sugestão de os alunos planejarem ali, sobre o que eles gostariam de trabalhar e em que metodologia.

Em nossas conversas nos intervalos dos encontros, eu, Paula e Pedro comentávamos sobre como poderíamos deixar em aberto a metodologia de apresentação dos temas escolhidos pelos adolescentes. Estes professores falavam sobre meios criativos que os alunos poderiam usar para apresentarem os temas, como teatro, histórias em quadrinhos, cartazes, apresentações no *power point*, etc. Pedro falou que eles poderiam fazer entrevistas, e aproveitei para falar-lhes de um blog que visitei na internet, em que os multiplicadores em educação sexual de uma cidade brasileira descreviam suas ações. Os professores perguntaram-me se poderiam dar estas sugestões aos alunos. Sugerí-lhes que esperássemos que as idéias criativas surgissem por parte dos alunos.

Segundo García (1997), inicialmente o vínculo pedagógico é de dependência, visto que dependemos de quem sabe, quando não sabemos. Assim, o vínculo libertador que almeja a libertação dos educandos na relação pedagógica e serve de modelo para a libertação dos oprimidos no mundo, mostra seu caráter paradoxal: no campo imediato da relação educando-educador, educador-educando, o vínculo se completa quando, caminhando-se na busca por superar a dependência, resulta na ruptura do vínculo.

Para o educador que se aventura na difícil tarefa de elaborar alternativas libertadoras na prática docente, o autor exalta, o rompimento do estereótipo de que o educador é quem fala, pondo-o em uma posição de silêncio frente aos educandos, e perguntando: “*O que vocês querem fazer hoje?*”. Esta ação pode lhes repercutir de forma traumática inicialmente porque provoca uma desestruturação da relação professor-aluno no cotidiano de sala de aula (GARCÍA, 1997, grifo do autor, p. 401).

Os professores já poderiam estar percebendo estes aspectos: aparentemente viam a necessidade de incentivar o desenvolvimento da criatividade dos alunos dando-lhes sugestões iniciais. Mas também evidenciaram sua preocupação com o desenvolvimento da autonomia dos multiplicadores em sua formação enquanto educadores, algo que não dialoguei com os coordenadores.

A propósito, este foi um ponto delicado, sendo necessário ser destacado. Como analisado por Paula noutra momento (sobre a influência coordenadora no silêncio dos multiplicadores), Pedro também apontou a implicação do fazer pedagógico dos coordenadores nas dificuldades enfrentadas no cotidiano grupal.

Eu acho que quando existe um projeto sobre qualquer coisa, a primeira coisa que tem que haver é sintonia total de todos... Não houve um momento de a gente se reciclar, de a gente falar das nossas atuações lá dentro... [...] Faltou também a gente trazer eles mais pra perto da gente, a gente fazer a coisa mais dinâmica... Talvez se nós tivéssemos conseguido isso, de fazê-los realmente participantes, eles também poderiam ter sido melhores multiplicadores, porque eles não o foram dentro deles mesmos... / Pesquisadora: Dentro do grupo mesmo... / Pedro: Do grupo mesmo, né! Ficou alguns dando opiniões isoladas, não houve aquela interação de discussão de problemas, a gente pedia pesquisa, um trazia, outro não trazia... Não havia dinamismo ali dentro, faltou... A falha, lógico, pode tá..., ter sido nossa, tá em nossas mãos e a gente não detectou como modificar isso.

Acima, o coordenador se referiu, inicialmente, à liderança que exercíamos e à dificuldade de diálogo entre os próprios coordenadores. Em alguns momentos, tal dificuldade se mostrava explícita, expressa através das divergências de opinião entre Pedro e Paula e através de meu silêncio (numa busca vã de não me posicionar em favor de um ou de outro). Neste sentido, tal problemática precisaria ser mais compreendida, mas por hora cabe-nos ressaltar que tais conflitos são associados na fala de Pedro como influentes no comportamento dos multiplicadores. Por conseguinte, sugiro que não alcançamos uma liderança democrática, nos termos de Freire (1997). É possível dizer que não conseguimos entre nós (coordenadores) e junto aos multiplicadores esta liderança descrita pelo autor como tão necessária aos grupos de formação de educadores, pois que, por meio dela se pode alcançar uma verdadeira dialeticidade entre a teoria e a prática (que será mais abordada adiante). Sem essa liderança, ficam dificultados o desvelamento da prática e a percepção de equívocos cometidos, de forças ideológicas presentes no grupo e de outros obstáculos ao processo de conhecer.

Em nosso “grupo de formação”, vejo que a liderança democrática viabilizaria esta dialeticidade entre a teoria (conhecimentos que os possibilitem educar em sexualidade) e a prática (a ação multiplicadora), justamente ao consistir num exemplo de prática pedagógica de educadores que repensam continuamente seu fazer a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos.

E segundo García (1997), este parece ser o ponto chave da questão: se almejamos um futuro docente que tenha uma relação pedagógica diferente com os educandos (não autoritária, libertadora), devemos começar por problematizar a relação que hoje, enquanto educandos, os futuros educadores têm com seus atuais professores.

9.2. A falta de atividades externas à sala de aula

Noutro momento, os coordenadores avaliando possíveis carências ao SNESS, exaltaram a importância do uso de metodologias e estratégias pedagógicas externas à sala de aula. Paula falou sobre a visita a outras instituições e o contato com especialistas, como instrumento de sistematização do conhecimento, em vivências de maior aproximação com a realidade.

Paula: [O que faltou foram] As atividades externas, eu acho que essas atividades, independente de ser atividades de multiplicação... Eles tinham muita vontade de, por exemplo, ir num Alfredo da Mata, pra eles verem de perto casos de doenças sexualmente transmissíveis, tá, eles tem a internet como ferramenta, mas não é uma coisa que eles vivenciam, eles não conversaram com um médico infectologista, eles poderiam conversar com um urologista, sobre que doenças sexualmente transmissíveis podem levar à infertilidade, eles queriam ter ido no CECON, uma doença, por exemplo, um papilo-vírus [...] desencadeia num câncer, não apenas pra multiplicar, mas sim pra eles terem um aprendizado in loco, [...]. Eles gostariam de ter saído pra pesquisas de campo, e eles poderiam fotografar, fazer disso relatórios ricos em informações e imagens, poderiam entrevistar pessoas... [...]

Goldmann (*apud* ROMÃO, 1998), dentro de uma perspectiva dialética do conhecimento, fala de uma ciência como processo, ou seja, de um movimento de compreensão da realidade em que há um ajuste progressivo de dados resultantes da experiência e da reflexão, numa inserção deste fazer científico no *Ser* do humano, a fim de minimizar as possíveis distorções (grifo nosso). Romão (1998) acrescenta que a ciência não é, então, um conjunto de conhecimentos absolutos que nos conduzirá a um fazer imune aos riscos, mas antes um processo de inovação constante através do qual se busca uma compreensão da realidade abordando-a em seus matizes ontológico e ideológico. Neste sentido, a professora possivelmente fala da construção de um conhecimento fundamentado na realidade, para posteriormente nela gerar subsídios na concretização da ação educativa.

Pedro também falou sobre o recurso das atividades que saíssem da rotina planejada de sala de aula. O coordenador fala diretamente sobre como estas atividades poderiam tornar cotidiana e criativa a ação de multiplicar.

Pedro: Acho..., eu acho que nós mesmos do projeto erramos, nós poderíamos ter tirado nosso projeto mais de sala de aula, ter aproveitado mais os espaços..., como aquele pátio, perto da lanchonete, depois que passa é que a gente começa a refletir, de ter feito ali uma peça teatral sem compromisso, pras pessoas irem passando e parando, ou seja, chamando a atenção, e nós em nenhum momento pensamos nisso. Seria uma forma de chamar a atenção sem programação nenhuma, [...], sem convite de ninguém e que as pessoas percebessem a ação e as pessoas parassem espontaneamente pra ouvir a mensagem [...] e pode-se pensar no futuro, seria uma ação multiplicadora espontânea. Nós trabalhamos muito programaticamente, tudo ali muito elaborado, não

soubemos aproveitar os espaços onde há o trânsito, onde a gente poderia chamar melhor a atenção.

O professor ressalta que esta e outras ações poderiam ajudar os alunos a se sentirem multiplicadores. Falávamos sobre como este parecia um grande questionamento no grupo: “o que seria preciso para que se sentissem multiplicadores?”

9.3. A prática necessária para se sentir multiplicador

Destaco a seguir as falas dos coordenadores diante de minha pergunta sobre se achavam que mais alunos poderiam não ter se sentido multiplicadores. Pedro e Paula dizem acreditar que, além de A, outros alunos não se viram na condição de se sentir multiplicador e, a partir disto, tecem considerações sobre as possíveis causas.

Paula: Todos eles... Eu acredito que, apesar de que eles possam ter ‘se sentido’, mas não terem exercido. [...] E pra mim o motivo que leva a isso é o excesso de timidez. Nós tivemos um grupo que eu acho o seguinte: que eles interpretaram de uma forma diferente o objetivo do projeto. Eu acho que o agente motivador pra eles se integrarem no projeto foi a questão de eles próprios terem muitas dúvidas sobre as questões sexuais, então eles queriam suprir esta necessidade... E aquela virgulazinha, que seria o depois que, após eles saberem tudo isso, eles serem os multiplicadores, ‘Não, depois eu vejo, como vai ficar essa...’ [...].

Paula fala sobre um movimento, pautado na timidez, de ingressar no grupo visando a sanar as curiosidades sobre sexualidade, mas sem uma pretensão em, de fato, multiplicar. Frente à mesma pergunta, Pedro expressa seu ponto de vista sobre as causas de a maioria não ter se sentido multiplicador: uma falta de incentivo à participação.

Os projetos, [...], são individualistas, não há consciência do que é um projeto. Acho que todo mundo sabe que um projeto não pode ficar isolado senão ele perde a característica de projeto, [...], eu não vejo espírito de projeto, eu vejo espírito de atividade pedagógica às quintas-feiras. Então essa condição de eles se sentirem não multiplicadores, é que a escola não os faz participativos em nada, a escola diz o que tem que ser feito, o aluno não tem direito de dizer o que ele quer [...] Então eu acho que esse tipo de comportamento da própria escola faz com que o aluno crie esse comportamento, ‘Eu não tenho que participar, nada, eu tou aqui pra estudar as disciplinas pedagógicas tirar a nota que eu preciso e tal e vou me embora’. Eu acho que você só cria situações, quando você coloca esse aluno participativo, então eu creio que a maioria não se sentiu multiplicador por causa disso.

Acima vemos duas possíveis causas: as características psicossociais do grupo (timidez) e a realidade institucional que não comunica os projetos entre si. Nestas leituras, vejo pontos de vista que possuem uma complementaridade, pois que a timidez é contextualizada, situada espaço-temporalmente numa instituição de urgente democratização das ações e pensamentos, e a necessária comunicação entre os projetos é uma leitura

sociológica de uma realidade, poderíamos dizer, que contribuiria para mudanças individuais no grupo, pois nesta comunicação haveria mais situações de contato com os demais atores institucionais.

Por conseguinte, os professores opinam sobre a necessidade de as atividades multiplicadoras serem mais oportunizadas no fazer do grupo, indicando que, para ser multiplicador é preciso simplesmente multiplicar. Pedro fala de uma falta de iniciativa destes alunos e dos demais atores institucionais na oportunização do exercício desta prática.

[...] porque se eu me digo multiplicador eu tenho que agir como multiplicador, eu tenho que procurar isso ser real, eu tenho que encontrar ações pra que a multiplicação exista. [...] Havia atividades do PJC, dinâmicas, como a gente fazia..., mas no decorrer da semana tu não via esse aluno conversar com outro aluno. Tu não via um pedagogo chamar o aluno e: 'Olha tu que trabalha com isso, tem um aluno assim...' 'Se eu sou multiplicador eu tenho que ficar atento, pra ver onde eu vou me encaixar pra fazer minha ação'.

Paula, por sua vez, fala que a prática permitiria ver a ação como algo comum e até contribuiria na diminuição das preocupações sobre as intenções subjacentes às perguntas direcionadas aos multiplicadores.

Paula: Eu acho que assim..., pela experiência de uma coisa comum, prática, eles praticarem, isso faria deles, deixaria essa ação mais corriqueira, porque como eles são só fechados no nosso próprio grupo, lá eles se sentem mais à vontade, mas no momento que eles saem do grupo eles imaginam: 'Nossa, o que as pessoas vão achar?' então se a gente tivesse feito atividades mais externas, práticas, mesmo, onde eles falassem, falassem, falassem, e eles comessem a perceber que as pessoas perguntariam por mera curiosidade, a título de esclarecimento e não 'Vou perguntar só pra dar aquela... constrangida...' Porque nós sabemos que tem colegas que 'Ah, eu vou perguntar aquilo só pra atacar na ferida!' Eles se sentiriam numa ação mais natural [...] A prática levaria a uma naturalidade na ação.

A queixa de Pedro sobre a iniciativa que deveria ocorrer aos multiplicadores e aos demais atores institucionais refletem causas que poderíamos dizer precisariam de maior aprofundamento e outras reflexões junto aos coordenadores e multiplicadores. Mas ambos reconhecem haver esta inibição ou insegurança (como veremos mais adiante na fala de Pedro).

Este ponto é refletido por Freire (1997) em seu testemunho sobre a deterioração das relações entre educadores e educandos nas quais os primeiros experienciam uma insegurança impeditiva a uma autoridade necessária ao fazer junto aos educandos. Uma autoridade que não é a expressão do autoritarismo, mas que também não é a negação de si mesmo, de seu poder. Os educandos, ressalta o autor, são muito sensíveis às contradições vividas no fazer pedagógico, nas ações que denunciam que o educador não faz o que diz. Conta ter

presenciado enquanto adolescente estudante, a situação que lhe fazia mal, enquanto observador, de um professor que já entrava na sua turma vencido pela indisciplina e desrespeito dos alunos. E os alunos ao perceber sua entrega às fraquezas e inseguranças, num ato de malvadeza, faziam de seus medos um brinquedo.

Diante da fala dos coordenadores e dos multiplicadores, é possível dizer que tais inseguranças podem acometer a todos em algum momento, o que também é afirmado por Freire (1997), ao dizer ser natural a insegurança do educador novato que é percebido enquanto tal pelos educandos muito experientes em ser alunos, e que “advinham” a insegurança, sendo experienciada pelo professor. Mas o autor alerta: o que o impedirá, de fato, de ser educador é a incapacidade de investir na luta para superar os medos.

9.4. A dialogia e a multiplicação

Houve um tempo de “preparação” para que momentos de multiplicação como a atividade DST/Aids viessem a acontecer. É possível dizer que consistiram nesta preparação os debates muitas vezes acalorados, em que a atividade educativa ocorria entre os adolescentes do grupo.

Pesquisadora: Você lembra de algum momento em que você observou que o diálogo pode ter fluído...? / Paula: Que o diálogo tenha fluído de uma forma suave, natural, não. Porque quando a gente trazia alguns temas bem polêmicos, o negócio esquentava, e era o momento que eu mais gostava, [...] teve momentos que, motivados pelo tema eles expunham muito a sua posição diante do acontecido, aborto, homossexualidade, todos temas que, por ser polêmico, instigavam eles a se posicionarem, e eles não recuavam do posicionamento deles, não! Às vezes eles se confundiam na hora de passar a informação, retificavam, diziam que não era bem aquilo, mas eles não modificavam a opinião deles, por determinação de outra opinião, não.

A professora fala da força do diálogo nas situações conflituosas, e possivelmente, de uma associação muito comum entre diálogo e consenso, embora exalte o valor das contradições nos discursos. Neste sentido, Freire (*apud* GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 1995) fala que, ao contrário do que possam pensar, não vê uma contradição entre a pedagogia do oprimido, do diálogo, que é proposta por ele, e a pedagogia do conflito, proposta por Gadotti, pois vê que o diálogo se insere no conflito:

Mas a Pedagogia do Conflito não pode prescindir do diálogo, do diálogo entre os iguais e os diferentes que participam da luta, ou do grito, para botar abaixo o poder que nega a palavra. Ora, qual é o espírito fundamental da Pedagogia do Conflito senão este! E este é o espírito da concepção que tenho de diálogo também. (FREIRE, *apud* GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 1995, p. 94)

E neste diálogo conflituoso, poderíamos dizer, os adolescentes exerciam aí um papel concomitantemente educador-educando e educando-educador, já exerciam, aliás, uma ação multiplicadora:

Paula: Outro momento que eu achei interessante foi na dinâmica da “Rádio”, em que eles fecharam pequenos grupo, e dentro dos grupos a conversa fluía bem. Era quando eles estavam fazendo os comerciais ou quando eles estavam tirando dúvidas, que eles ficavam: ‘Não, mas não é bem assim que acontece com a ereção...’, ‘O remédio que você toma tem esses efeitos’, Então eles trocaram informações pra poderem gerar o produto, ou então o grupo se juntava e fazia a propaganda de um produto. Eu percebi a interação entre eles: ‘Não, assim não fica legal...’, ‘Fica sim!’ Eles ficavam dialogando, pra gerar um consenso, pra elaborar a pergunta.

Pedro lembra dois momentos que poderiam se configurar como multiplicadores, mas diz não ter presenciado ações multiplicadoras individuais e afirma acreditar que isto possa ter ocorrido. Neste sentido, chamando os multiplicadores por *colegas*, fala da importância de que estes registrassem por escrito sua ação multiplicadora.

Dessas duas ações [Palestra Abuso Sexual e Simpósio DST/ AIDS], a que eu acho que foi mais significativa foi a da presença dos alunos da professora de química. Ali realmente o projeto teve o cunho que ele se propunha, nossos alunos tiveram a oportunidade de demonstrar o que aprenderam o que discutiram..., faltou talvez mais isso, né? [...] Agora dentro do ambiente da escola eu não sei se houve, pode até ter havido que colegas tenham conversado... e seria até interessante que os colegas, se o projeto continuasse, que a gente pedisse que cada um deles registrassem, fizessem pequenos relatórios... / Pesquisadora: Falassem a pergunta que lhes fizeram, como foram abordados... / Pedro: É, pra que depois voltasse pra dentro do projeto pra uma mesa redonda de discussão [...] É uma falha nossa... Podíamos ter feito isso... Cada multiplicador ter um caderninho [...] / Pesquisadora: E como isso ajudaria eles a se sentirem mais..., multiplicadores... / Pedro: Mais seguros de si...

O coordenador, assim como Paula, fala de uma atividade de sistematização do conhecimento buscando a compreensão sobre a prática que viesse a acontecer, através do registro e posterior conversação dialógica. Freire (1997) já falava sobre os benefícios de um trabalho em que educandos e educadores pensassem constantemente a realidade de sala de aula através de registros diários de sua linguagem e prática. Assim, poderiam analisar os momentos mais desafiadores da prática pedagógica através do exercício de observar, comparar, selecionar e estabelecer relações entre os fatos vividos.

Sugeri ao coordenador o quanto este exercício poderia contribuir em um maior alicerce à identidade multiplicadora, ao passo que Pedro colocou sobre que isto auxiliaria a se sentirem mais seguros, lembrando a “insegurança” tão apontada como uma das causas de não se sentir multiplicador. É possível dizer, que aqui refletimos sobre uma integração entre prática e teoria para um pensar sobre serem os multiplicadores seres em situacionalidade, nos termos de Freire (1987). O autor ressalta que, só diante desta reflexão sobre o seu próprio

pensar, que permite a percepção de não estarmos numa realidade espessa e imutável, de sermos seres em situação, é que ocorre um verdadeiro engajamento: de um estado anterior de imersão numa realidade objetificante, os seres emergem daí para a conscientização das possibilidades de interferirem na realidade a partir de seu fazer no mundo.

9.5. O futuro da educação sexual na escola

Em setembro de 2010, encontrei na escola a assistente social Z que conversava com um grupo de professores. Não a via desde o fim do ano de 2009. Z lhes disse que o PJC estava voltando à escola e a conversa seguiu em tom de descontração, de modo que os professores e a assistente social falavam sobre algumas ações do PJC na escola. Posteriormente, Z me perguntou sobre como estavam as atividades de minha pesquisa. Expliquei-lhe que eu propus à gestora adequá-la ao formato de projeto acadêmico, como garantia de que eu poderia interagir com os alunos em várias situações. Com a chegada de Paula e Pedro, falamos sobre a interação que poderia acontecer entre o SNESS e o PJC. Z e, mais tarde, a médica Y questionaram este formato de projeto acadêmico, o qual não permitia a participação dos demais alunos da escola sempre que assim o quisessem. As ações do PJC, segundo disse, eram abertas aos multiplicadores e quem mais quisesse participar das atividades.

Pedro, noutra momento, disse-me que as reuniões do PJC na escola também ocorriam nos dias de projeto acadêmico, o que deixam indefinidos dois aspectos: se as atividades do PJC também se configuravam como de projeto acadêmico (aos olhos da escola); e como ocorria a abertura à participação dos demais alunos (não multiplicadores) nas reuniões do PJC, se estes deviam frequentar assiduamente às reuniões em seus respectivos projetos acadêmicos. Como já dito, faz-se necessário esclarecer estes e outros dados da história da educação sexual na escola, seja sistematizada em projetos, seja em ações interdisciplinares dos professores junto aos alunos, ou ainda, em ações individualizadas na educação entre pares (isto é, entre os próprios adolescentes).

Um registro cuidadoso sobre a história da educação sexual na instituição permitiria uma avaliação sobre as estratégias antes realizadas e poderia auxiliar na continuidade do planejamento de trabalhos futuros, como já houve na entrevista com os professores:

Pesquisadora: O que tu almejaria da parceria do “Juventude” com o “Sexualidade” ou com outro projeto de educação sexual daqui da escola? / Paula: [...] Eu gostaria que ele suprisse as falhas, os pontos que o “Sexualidade” não conseguiu ter. Por exemplo, que ele ajudasse na elaboração do cronograma destas atividades externas, que ele desse apoio, fazendo um link com os estudantes do projeto e essas instituições que nós

estamos falando, em palestras [...] que tivesse palestras com médicos, que pudessem fazer visitas às UBSs, assim, que suprisse essa questão logística.

Neste momento também houve uma avaliação sobre se os multiplicadores poderiam se organizar e fazer a educação sexual acontecer. Paula diz achar isto ser improvável sem o apoio de uma liderança.

Pesquisadora: Você acha que poderíamos almejar que eles, independente do projeto, de vir alguém de fora, do Juventude Consciente, pudessem tomar à frente, se organizarem? / Paula: Não sei, acho meio improvável... Se tiver um projeto que, por mais que não sejamos nós na linha de frente, mas que tenha um suporte, um direcionamento, formando uma equipe, eles criariam. Mas assim, eles, sozinhos, do nada: 'Acho que a gente deve criar um grupo que se responsabilize pela educação sexual...' Eu não vejo isso assim, por parte deles. [...]

A fala de Pedro parece concordar com a de Paula ao este dizer que acredita que os alunos podem se mobilizar, mas diante de uma ação histórica da comunidade escolar.

Eu acredito. Porque quando você começa a mexer, a permitir que se fale, gera um caminho... Não digo agora, talvez demore um pouco mais, porque é uma mudança de consciência [...], [Seria preciso] mais informação propiciada pela escola..., que todos os colegas participassem dessa vontade através das suas disciplinas. [...] Se as escolas se enganassem pra mudar essa postura [...]. A postura do medo que a gente tem. Porque todo mundo tem medo de falar disso. [...] como se fosse uma coisa do outro mundo. [...]

Além deste envolvimento dos professores das demais disciplinas, o professor fala que a ação de uma gestão participativa incentivaria a iniciativa dos próprios multiplicadores em se organizarem.

Eu não vejo apoio, eu vejo os nossos diretores a serviço da maior entidade, a SEDUC. São raros os diretores que dizem: isso tá legal, vamos fomentar, vamos botar pra quebrar, vamos fazer isso acontecer... [...] Isso só vai poder mudar quando tiver diretor 'eleito', porque participa da escola [...] / Pesquisadora: Como isso influencia nos projetos tipo o de educação sexual? / Pedro: Na falta de incentivo pra que ele aconteça melhor, por exemplo. Se é uma coisa que não é comum nas escolas, existe resistência sobre o assunto por parte de professor, de aluno, de pai..., a escola não vai... Tá lá, tá bonitinho, tá bacana, é projeto, tá lá na parede, mas... Diga, você que é uma das coordenadoras, que veio de fora [...] Qual foi o "apoio" que você teve, você foi chamada em algum momento e disseram pra você: Michelle o que tá acontecendo no teu projeto? A gente pode fazer alguma coisa pra melhorar, pra mexer com este assunto na escola? A nossa gestão..., não é só no [Colégio]..., ela não é participativa. As coisas acontecem quando tem que acontecer, cada qual no seu cantinho...

As questões gerais formuladas por educadores, numa busca de compreensão sobre os problemas da educação nacional, também foi foco de uma busca de entendimento, por sua vez, de Gadotti, Freire e Guimarães (1995). Gadotti (*apud* GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 1995) ressalta a frequência de questionamentos feitos pelos educadores sobre a figura de um gestor administrador, que gere a escola tal qual uma empresa, transmitindo as

instruções a serem seguidas, sobre as quais não possui autonomia e não participou em sua produção; ficando responsável pelo cumprimento de leis no espaço escolar.

O autor afirma que uma postura do diretor que discute junto à comunidade escolar a resolução de problemas do cotidiano educacional consiste em um importante passo rumo à autonomia da escola, rumo ao confronto ao autoritarismo de legislações e outras determinações impostas pelo sistema educacional vigente. Consiste, poderíamos dizer, em um desafio enorme, se considerarmos, através mesmo da fala de Pedro, que o diretor responde aos anseios de todo um sistema sócio-político-economicamente constituído, se considerarmos que não é um problema da instituição estudada, mas um reflexo da grande questão proposta por estes autores (GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 1995) sobre como concretizar a necessária integração educação-democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos discutidos neste trabalho levam-nos a reafirmar que a escola é um espaço adequado para a realização de processos em educação sexual, logo, um espaço de promoção de saúde no qual é possível dialogar sobre os fazeres educativos, sobre o contexto sócio-político, sobre o papel da própria escola na difusão das ideologias dominantes, e sobre a influência destas na saúde do adolescente. Por conseguinte, um espaço que convoca ser ressignificado a fim de viabilizar uma educação libertadora também para a afetividade, o desejo e fantasia, os papéis de gênero, para uma sexualidade sem tantos sofrimentos psíquicos, sem violências, e crítica sobre os processos ideológicos que a negativizem.

Ao fim deste trabalho, percebemos que nem sempre nosso processo investigativo / educativo obteve este êxito, mas vemos que iniciou um processo que encaminha à tal ressignificação almejada.

Apesar das dificuldades enfrentadas, verificamos uma contribuição no repensar sobre o lugar que o multiplicador, enquanto educando-educador, assume neste contexto e sobre a sua própria sexualidade, mesmo que alguns conceitos não tenham se estruturado claramente no diálogo dos multiplicadores. O construto mesmo de sexualidade mostrou-se indefinido (como visto nas discussões envolvendo o título do projeto), mas os adolescentes demonstraram estar em processo de busca constante, aparentemente não estando fechados a discussões futuras.

Avaliando o alcance dos objetivos específicos, vemos antes a necessidade de reatualizarmos o conceito de diálogo.

Na elaboração das atividades preventivo-educativas de forma dialógica, houve momentos em que se sobressaiu uma postura mais direcionadora de minha parte sobre o fazer dos multiplicadores, conduzindo-os a realizarem estratégias primordialmente definidas pelos coordenadores. A aplicação dialógica das atividades planejadas ocorreu numa troca mais igualitária (mesmo que em alguns momentos os multiplicadores demonstrassem esperar que os coordenadores conduzissem o processo educativo), de modo que as hierarquias no fazer de coordenadores e multiplicadores foram momentaneamente superadas. Na avaliação das atividades realizadas pelos multiplicadores, que também consistiu numa avaliação sobre o projeto “Sexualidade, não é só sexo!”, os adolescentes puseram-se em reflexão dialogada

conosco (coordenadores) num fazer que, poderíamos dizer, permitiu uma reflexão sobre o papel de cada um de nós no processo educativo. Vejo, porém, que tais reflexões poderiam ter sido mais oportunizadas nos diferentes momentos do projeto acadêmico / da pesquisa.

Se considerarmos que a dialogia freiriana e o dialogismo bakhtiniano não se fundamentam primordialmente no consenso, e que na sobreposição do enunciado de um sujeito sobre outros sujeitos também há um dialogismo (expressa no jogo de poder entre as diferentes vozes), podemos dizer que os objetivos específicos foram alcançados. Mas falamos de um alcance parcial, pois vemos a urgência de que, mesmo que haja posturas monológicas, exista uma troca constante no diálogo que solidifique o fazer pedagógico político sobre nossas visões de sexualidade, de educação sexual e do vínculo pedagógico entre educador e educando que perpassa este fazer.

A pretensão de que ocorresse em todos os momentos uma dialogicidade igualitária foi, por vezes, excessivamente utópica. Como dito, também entre nós, coordenadores, encontramos dificuldades em dialogar sobre nossas divergências de opinião. Em face do problema não podemos, entretanto, perder jamais a esperança de conduzir ações como esta: de, enquanto educadores, dialogarmos com outros educadores, formar outros educadores e nos formar, problematizar a ação de todos no processo. Sim, foram muitas as discordâncias, de modo que vi não ser viável entrevistar ambos os professores em uma conversa a três. Vejo que se fazia urgente a minimização dos conflitos; entretanto, nossa união foi grande nos esforços de concretizar a ação educativa. Estes professores demonstraram, sobretudo, se solidarizar com minhas angústias de pesquisadora, de modo que, possivelmente, sem maiores prejuízos à prática pedagógica, conseguimos nos “coordenar” e realizei a pesquisa com o auxílio total de Pedro e Paula, que hoje vejo, foram co-autores deste trabalho.

Além da conversa a três, que poderia ter nos possibilitado uma maior integração dos enunciados divergentes dos coordenadores, houve importantes pontos que precisavam ser revistos, metodologicamente. Um dos primeiros passos da pesquisa poderia ter sido a realização de entrevistas e busca de arquivos na escola ou fora desta, que detalhassem o histórico da educação sexual neste colégio. Isto poderia permitir afirmações mais concretas sobre as ações interdisciplinares em sexualidade, e as do Programa Juventude Consciente na formação de multiplicadores em sexualidade nesta instituição, assim como nos conduzir ao não erro de planejar ações sem a devida atenção às estratégias já utilizadas por projetos anteriores.

A compreensão dialógica (no item Resultados e Discussão) também ficou por vezes dificultada pelo fato de que, na coleta de dados eu não possuía autorização para gravar em áudio as falas até meados de setembro de 2010, algo que resultou de entraves no encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (UFAM). Porém, mesmo que muitos diálogos tenham sido expressos em discurso indireto, acreditamos ter sido possível uma grande compreensão da realidade estudada. Isto se deu se considerarmos que mesmo a leitura de um discurso direto é sempre uma releitura dos discursos. Logo, esta análise dialógica, reafirmamos, foi resultante de nossa leitura da realidade.

Diante disto, podemos afirmar que foi alcançado o objetivo geral deste estudo. Através da análise dos processos dialógicos entre os adolescentes multiplicadores no desenvolvimento das intervenções em sexualidade foi possível compreendermos que, no discurso dos multiplicadores (mesmo por vezes não havendo uma verbalização), houve a expressão constante de dois enunciados: o desejo de serem multiplicadores, e o anúncio dos aspectos necessários à concretização do ser multiplicador.

No segundo enunciado vemos que, para serem multiplicadores:

- Precisam ser constantemente ativos neste processo (como visto na necessidade de ressignificar o objetivo do projeto acadêmico, de terem mais atividades práticas de multiplicação), indicando como querem uma educação sexual que coincida com sua realidade social.
- Necessitam aprofundar os conhecimentos em sexualidade, mas também os conhecimentos sobre a história de sua instituição quanto às ações de educação sexual e sobre as políticas públicas voltadas à saúde sexual e reprodutiva, se almejamos problematizar o empoderamento do adolescente sobre a promoção de sua saúde.
- Desvelar as contradições entre “o conhecer, mas não se sentir”; e para isto, são medidas possíveis: um diálogo problematizador sobre as ideologias tão difundidas em seu cotidiano e as posições sócio-avaliativas a que estão sujeitos (como a exposição de sua sexualidade frente à escola, a “gravidez” no multiplicador, etc.) e sobre a concretização da práxis educativa, na qual se dialetizem constantemente teoria e prática.
- Compreender o vínculo pedagógico que se faz durante o processo de formação do multiplicador, viabilizando a crítica necessária à definição do educador que querem ser.

Fica como sugestão de trabalhos futuros, nesta perspectiva de pesquisa-ação, uma investigação que enfocasse justamente o que venha a ser necessário para o adolescente “se

sentir multiplicador”, e que, diante disto, se pudesse planejar com maior solidez um processo de formação de educadores em sexualidade. Em nossa pesquisa vimos que sutilmente os discursos desembocavam na questão do “formar multiplicadores”, mas que, mesmo se apropriando deste objetivo para si, não se sentiram “formados”, em maioria. Logo, sugerimos que uma possível pesquisa-ação nesta temática viesse a propor um processo de formação que resultasse na concretização do protagonismo juvenil, pois que os capacitaria a se empoderar de sua saúde sexual e a liderar tal processo educativo.

Outra sugestão de pesquisa seria realizar uma avaliação das políticas públicas voltadas à saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes e relacioná-las com a atuação de tais políticas dentro da instituição estudada, visando, assim, a que não sejam interrompidas com as trocas de governo. Uma pesquisa nestes termos poderia viabilizar a crítica aprofundada destas políticas, que paradoxalmente almejam serem implementadas no paradigma da promoção de saúde, mas tiram do adolescente o direito à informação ampla e de qualidade sobre as próprias políticas e sobre sua sexualidade, visto claramente na interrupção abrupta dos projetos e programas instituídos. Discutindo com o adolescente o resultado de tal avaliação, seria possível problematizar a educação sexual e sua não inserção na vida cotidiana da escola como algo que faz parte (ou não) de seu projeto político pedagógico, que é direito e dever de todos, a ser coordenada para além de um pequeno grupo de educadores.

Finalizando este trabalho, remeto-me à afirmação de Freire (2000) de que, tal como operários temos na cabeça o desenho do mundo em que queremos viver. Temos um sonho que nos instiga a lutar. A postura crítica, porém, demanda que tomemos uma distância epistemológica da concretude em que nos situamos para concretizar o sonho, logo para criarmos uma nova concretude. Esta luta é fundada na ética e se posiciona contra as diversas violências, como a discriminatória sexista, como a das mentiras sobre a má administração do dinheiro público.

E com as utopias de Bakhtin sobre um diálogo eterno e de Freire sobre um sonho de luta, vejo que, na riqueza do encontro com o outro, reforçamos nossa suposição de que, longe de uma postura ingenuamente utópica, o diálogo é transformador.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Rúbia de Aguiar; SILVA, Lucía; SILVA, Fábio Arlindo; DINIZ, Renato Eugêncio da S. *Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes*. Rev. Ciência & Educação. vol.14 no.1 Bauru, 2008.

ARRUDA, Francisca Vieira de A.; OKAKAZI, Egle de Lourdes F. J.; MAGALHÃES, Irene Pereira de. *Protocolo de orientação ao adolescente multiplicador nas áreas de sexualidade, DST/AIDS, planejamento familiar e métodos contraceptivos*. An. 1 Simp. Internacional do Adolescente Maio, 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000200007&script=sci_arttext> Acesso em: 28/01/2010.

AYRES, José Ricardo de C. M.; FRANÇA JÚNIOR, Ivan; CALAZANS, Gabriela Junqueira; SALETTI FILHO, Haraldo César. *O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios*. IN: CZERESNIA, Dina (org). Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendência. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. *Itinerâncias da pesquisa*. IN: GARCIA, Regina Leite (org.). Método: Pesquisa com o cotidiano. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BEZZERA, Paulo. *Polifonia*. IN: BRAIT, Beth. (org). Bakhtin: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth. *Estilo*. IN: _____. (org). Bakhtin: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANCO, Angela Uchoa. *Estratégias metacomunicativas nas interações criança-criança*. Rev. Temas em Psicologia. nº 3, 1996. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a01.pdf> > Acesso em: 26/08/2011.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. *Diretrizes para implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas*. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

_____. Secretaria de Projetos Especiais de Saúde: Coordenação Nacional de DST e AIDS. *Manual do multiplicador adolescente*. São Paulo: FDE, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pesquisa participante e participação da pesquisa*: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs). Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

BUSS, Paulo Marchiori. *Uma introdução ao conceito de promoção de saúde*. IN: CZERESNIA, Dina (org). Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendência. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

DIUANA, Vilma et al. *Saúde em Prisões*: representações e práticas dos agentes de segurança penitenciária no Rio de Janeiro, Brasil. Revista Cadernos de Saúde Pública. vol. 24. n. 8 Rio de Janeiro, ago/2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/csp/v24n8/17.pdf.> Acesso em: 11/1/10.

EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: Uma proposta de trabalho com garotas e garotos de 10 a 14 anos. São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade.

FARACO, Carlos Alberto. *Autor e Autoria*. IN: BRAIT, Beth. (org). Bakhtin: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Linguagem & Diálogo*: As idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FIORI, Ernani Maria. *Aprender a dizer a sua palavra*. IN: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONTOURA, Natália de Oliveira; PINHEIRO, Luana Simões. *Síndrome de juno : gravidez, juventude e políticas públicas*. IN: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (orgs). Juventude e políticas sociais no Brasil. – Brasília: Ipea, 2009.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora sim, tia não*: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. *Pedagogia da Indignação*: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira, *Medo e ousadia*: O cotidiano do professor. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia, diálogo e conflito*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCÍA, Guillermo. *A relação pedagógica como vínculo libertador: Uma experiência de formação docente*. IN: PATTO, Maria Helena S. Introdução à Psicologia Escolar. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GEHLEN, Simoni T.; MALDANER, Otavio A.; DELIZOICOV, Demétrio. *Freire e Vygotsky: um diálogo com pesquisas e sua contribuição na Educação em Ciências*. Revista Pro-Posições. v. 21, n. 1 (61). Campinas: jan/abr 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a09.pdf>> Acesso em: 29/9/2010.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

HEILBORN, Maria Luíza. *Ser ou estar homossexual: dilemas de construção de identidade social*. IN: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina Maria (orgs). Sexualidades brasileiras. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS / UERJ, 1996.

HENRIQUES, Ricardo Manuel dos S. *Prefácio*. IN: MINAYO, Maria Cecília de S. (org). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

Lei Municipal nº 899, de 21 de novembro de 2005. *Programa Juventude Consciente*. Prefeitura Municipal de Manaus. Disponível em: <<http://www.pmm.am.gov.br/secretarias/semsa/programa-juventude-consciente>> Acesso em: 24/6/9

MACHADO, Irene. *Gêneros discursivos*. IN: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

MCINTYRE, Teresa M. *A psicologia da saúde em Portugal na viragem do século*. Revista Psicologia: Teoria, Investigação e prática. 1997, v.2. Centro de estudos em educação e psicologia, Universidade do Minho. P.171 Modelo Biopsicossocial]1

MCLAREN, Peter. *Prefácio: Teoria Crítica e o significado da esperança*. IN: GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARINHO, Maria Cecília Novaes. *Transmissão do discurso alheio e formas de dialogismo em Vidas Secas, de Graciliano Ramos*. IN: BRAIT, Beth (org). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2.ed. ver. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 3.ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org). *Avaliação por triangulação de métodos*: Abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MIOTELLO, Valdemir. *Ideologia*. IN: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

NOVAES, Regina Celia Reyes. *Prefácio*. IN: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (orgs.). Juventude e políticas sociais no Brasil.– Brasília: Ipea, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *M. Bakhtin em M. Pêcheux*: no risco do conteudismo. IN: BRAIT, Beth (org). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2.ed. ver. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

PAIVA, Vera. *Sexualidades adolescentes*: escolaridade, gênero e o sujeito sexual. IN: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina Maria (orgs). Sexualidades brasileiras. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS / UERJ, 1996.

PAIVA, Andrea Barreto et. al. *Jovens*: Morbimortalidade, fatores de risco e políticas de saúde. IN: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (orgs.). Juventude e políticas sociais no Brasil.– Brasília: Ipea, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. – Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Coordenadoria Distrital – Norte/06. Manaus: 2007.

RAMOS, Daniele de Oliveira; et al. *Políticas públicas e juventude*. IN: SILVA, Jailson de S.; BARBOSA, Jorge L.; Sousa, Ana Inês. (orgs). Políticas públicas no território das juventudes. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica*: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

RUZANY, Maria Helena. *Atenção à Saúde do Adolescente*: Mudança de Paradigma. IN: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Saúde do adolescente: competências e habilidades. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2008.

SAYÃO, Rosely. *Sexo*. São Paulo: Escuta, 1998.

SILVA, Iolete Ribeiro. *Concepções da atuação profissional do psicólogo escolar na rede municipal de ensino de Manaus*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília – UNB – Brasil, 2004.

SOBRAL, Adail. *Ato/atividade e evento*. IN: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

SUPLICY, Marta. *Sexo para adolescentes*. ed. atualizada. São Paulo: FTD, 1998.

VIEIRA FILHO, Nilson Gomes. *Do diálogo freiriano à dialogicidade na relação de cuidados em saúde mental*. Publicação nos anais do VII Simpósio Nacional de Práticas Psicológicas em Instituição (GT da ANPEPP). PUC, São Paulo: 2007.

_____. *Da crítica ao “aplicativismo”, à pesquisa participante em clínica psicológica*. *Interações*. vol. 4. n.7. Jan-Jun, 1999. p. 99-113.

YAGUELLO, Marina. *Marxismo e filosofia da linguagem*. IN: BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº 0326.0.115.000-10, intitulado: “**ANÁLISE DOS PROCESSOS DIALÓGICOS ENTRE ADOLESCENTES MULTIPLICADORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL**”, tendo como pesquisadora responsável Michelle de Albuquerque Rodrigues.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus (EEM) da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 15 de setembro 2010.

Prof.MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador CEP/UFAM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Alunos (TCLE)

Manaus, ____ de _____ de 2010.

Estamos convidando você a participar voluntariamente da pesquisa intitulada "Análise dos processos dialógicos entre adolescentes multiplicadores em educação sexual", na qual pesquisaremos a participação de adolescentes em ações de educação sexual, através dos diálogos destes com outros adolescentes e profissionais. Se alguma parte deste documento não estiver clara, pergunte-nos e esclareceremos.

A pesquisa possui como Objetivo Geral: Analisar os processos dialógicos entre adolescentes multiplicadores no desenvolvimento das intervenções preventivo-educativas em educação sexual em uma escola pública de ensino médio de Manaus. Gostaríamos de sua autorização para gravar em áudio as conversas que você terá nas reuniões que realizaremos em conjunto com outros profissionais e nas reuniões em que outros adolescentes da escola estiverem presentes. Consideramos que os assuntos que forem tratados (que dizem respeito a dinâmicas de grupo sobre sexualidade, grupos de estudo em sexualidade, elaboração e execução de atividades em educação sexual, e avaliações de tais atividades) são muito importantes para que possamos compreender como se constroem processos educacionais sexuais pautados no diálogo entre os próprios adolescentes, os quais serão os principais envolvidos nestas atividades, a serem realizadas uma vez por semana.

Se você não quiser se pronunciar ou responder a alguma pergunta, você não será intimidado ou forçado. As informações gravadas são confidenciais e só terão conhecimento sobre elas a pesquisadora e sua orientadora, e sua identidade não será revelada.

É inteiramente voluntária sua participação, e durante e/ou após o término das reuniões você pode desistir de participar. Os resultados da pesquisa serão divulgados após seu término, no primeiro semestre de 2011, através de uma palestra à escola, sobre a qual você será comunicado.

Se desejar, você e seus responsáveis podem entrar em contato com: Pesquisadora: *Michelle de Albuquerque Rodrigues*, 92 8804-1015, Orientadora: Dra. Iolete Ribeiro da Silva 92 9602-4557. Estas também podem ser encontradas na UFAM – Campus Universitário Setor Norte, na Faculdade de Psicologia.

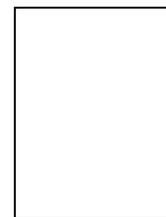
Agradecemos a atenção.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, permito que meu(a) filho(a) participe deste estudo, após ter entendido os objetivos desta pesquisa, os benefícios ou desconfortos que poderá trazer, as garantias de confidencialidade e de acesso permanente à pesquisadora, e que não haverá nenhum gasto que deverei dispensar. Concordo com a participação dele(a) e se necessário, posso retirar este consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que isto acarrete qualquer prejuízo para mim e meu(a) filho(a).

Assinatura ou impressão digital, caso não possa assinar.

Pai (mãe)/Responsável legal: _____



Datiloscópica
Pai (mãe)
/Responsável
legal

Pesquisadora responsável: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Coordenadores (TCLE)

Manaus, ___ de _____ de 2010.

Estamos convidando você, professor, a participar voluntariamente da pesquisa intitulada "Análise dos processos dialógicos entre adolescentes multiplicadores em educação sexual", na qual pesquisaremos a participação de adolescentes em ações de educação sexual, através dos diálogos destes com outros adolescentes e profissionais. Se alguma parte deste documento não estiver clara, pergunte-nos e esclareceremos.

A pesquisa possui como Objetivo Geral: Analisar os processos dialógicos entre adolescentes multiplicadores no desenvolvimento das intervenções preventivo-educativas em educação sexual em uma escola pública de ensino médio de Manaus. Gostaríamos de sua autorização para gravar em áudio as conversas que você terá nas reuniões que realizaremos em conjunto com outros profissionais e com os adolescentes da escola, e em entrevistas. Consideramos que os assuntos que forem tratados (que dizem respeito a dinâmicas de grupo sobre sexualidade, grupos de estudo em sexualidade, elaboração e execução de atividades em educação sexual, e avaliações de tais atividades) são muito importantes para que possamos compreender como se constroem processos educacionais sexuais pautados no diálogo entre os próprios adolescentes, os quais serão os principais envolvidos nestas atividades, a serem realizadas uma vez por semana.

Se você não quiser se pronunciar ou responder a alguma pergunta, você não será intimidado ou forçado. As informações gravadas são confidenciais e só terão conhecimento sobre elas a pesquisadora e sua orientadora, e sua identidade não será revelada.

É **inteiramente voluntária sua participação**, e durante e/ou após o término das reuniões você pode desistir de participar. Os resultados da pesquisa serão divulgados após seu término, no primeiro semestre de 2011, através de uma palestra à escola, sobre a qual você será comunicado.

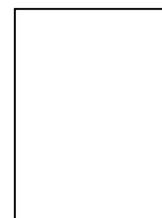
Se desejar, você e seus responsáveis podem entrar em contato com: Pesquisadora: *Michelle de Albuquerque Rodrigues*, 92 8804-1015, Orientadora: Dra. Iolete Ribeiro da Silva 92 9602-4557. Estas também podem ser encontradas na UFAM – Campus Universitário Setor Norte, na Faculdade de Psicologia.

Agradecemos a atenção.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, concordo em participar deste estudo, após ter entendido os objetivos desta pesquisa, os benefícios ou desconfortos que poderá trazer, as garantias de confidencialidade e de acesso permanente à pesquisadora, e que não haverá nenhum gasto que deverei dispensar. Se necessário, posso retirar este consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que isto acarrete qualquer prejuízo para mim.

Assinatura ou impressão digital, caso não possa assinar.



Datiloscópica

Pesquisadora responsável: _____

ROTEIRO GUIA PARA ENTREVISTA COM COORDENADORES

No tempo em que você trabalha aqui, o que você sabe sobre as atividades de educação sexual nesta escola?

Como percebe o apoio de colegas ou da instituição em geral na realização da educação sexual na escola?

Somente uma aluna disse que não se sentia multiplicadora. Você acha que mais alunos não sentiam multiplicadores? O que faltou para se sentirem multiplicadores?

Você lembra de algum momento em que o diálogo no grupo pareceu fluir?

Como avalia a relação dos multiplicadores com os demais, nos momentos de interação entre eles e os demais alunos da escola?

Acha que seria possível almejar que os próprios alunos tomassem à frente da coordenação do projeto e realizassem a educação sexual sem psicóloga, professores e Projeto Juventude Consciente? O que é preciso para que isto aconteça?

Para que fossem melhores o projeto “Sexualidade, não é só sexo!” ou ações de educação sexual na escola, o que poderia ser feito?