



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

Escola e Educação Sexual:

Espaços e Relações, Dinâmicas e Compreensões

Rosana de Sousa Patané

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,
área de especialização em Desenvolvimento Social,
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade de Coimbra e
realizada sob a orientação do Professor Doutor
António Gomes Ferreira e sob a co-orientação da
Professora Doutora Maria Amélia de Souza Reis.



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

Este trabalho de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, com área de especialização em Desenvolvimento Social, apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra intitulado: *Escola e Educação Sexual: Espaços e Relações, Dinâmicas e Compreensões* representa um Projecto de Educação/Formação com nº da Bolsa: E06M103268BR realizado na União Europeia entre os anos de 2006/2007 e 2007/2008 financiado pelo EUROPEAID Serviço de Cooperação através do Programa Alβan – Programa de Bolsas de alto nível da União Europeia para a América Latina, com o apoio da Asociación Grupo Santander – AGS, líder do consórcio seleccionado para implementar o Programa Alβan em estreita cooperação com a Comissão Europeia.

Dedico este trabalho aos meus pais como prova de minha gratidão, carinho e amor por tudo o que fizeram por mim, não só nesta etapa, mas durante toda a vida. Pela incansável força que me transmitiram e pelos valores que fazem de mim a pessoa que sou hoje. Amo vocês! O meu eterno muito obrigada!

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus e a todos os mensageiros de luz pela oportunidade de poder alcançar caminhos novos, apesar do sacrifício de estar longe da família e, principalmente, de meus pais, os meus verdadeiros “anjos da guarda” aqui na Terra!

Às minhas irmãs e sobrinhas de quem tenho tanta saudade, mas que sei que está valendo a pena o sacrifício. Agradeço cada uma de vocês minhas irmãs e sobrinhas queridas pela compreensão, torcida e por gostarem tanto de mim. Estarei eternamente ao lado de vocês!

Aos meus orientadores Professor Doutor António G. Ferreira e Professora Doutora Maria Amélia G. Souza Reis, pela infinita paciência e generosidade com que me acolheram e souberam lidar com minhas limitações ajudando-me a superá-las. Estou ciente que ainda me falta muito para que possa não lhes dar tanto trabalho! Mas gostaria de dizer a ambos que cresci muito como pessoa e também como estudante e investigadora principiante, e por isso, agradeço aos senhores.

Às minhas amigas do coração Cristiana, Leziany, Lilia, Cristiane e Èrica que estiveram do meu lado e me deram todo o apoio que precisei nos momentos mais difíceis. Obrigada de verdade pelo carinho de vocês!

À Família Reis por me receber como uma “filha da família” e me acolher em vários momentos. O meu agradecimento sincero, emocionado e profundo.

Aos amigos Franscilê, Dayse, Nilma e Professores Doutores João Amado e Luís Mota que me ajudaram a encontrar caminhos para o meu trabalho.

À minha mais recente amiga de casa Vanessa por ter chegado a tão pouco tempo e ter me ajudado tanto.

À Professora Maria do Rosário Pinheiro, obrigada pelo apoio que sempre me disponibilizou e por ter me apoiado em meus projetos. Obrigada pelos ensinamentos, amizade acolhedora, partilha, desafios, incentivos e por todo o tempo disponibilizado sempre com alegria e boa disposição.

Não querendo esquecer de ninguém ou mesmo ser injusta, emito o meu muito obrigada a todos que me ajudaram a continuar e a vencer as barreiras. Muito obrigada!

À instituição que me acolheu e a todas as pessoas que fazem parte da FPCE que me receberam tão bem e me ajudaram a resolver cada situação. Muito obrigada!

Resumo

Entendida como uma educação para e em sexualidade, saúde e afetos, a Educação Sexual é o foco central do nosso estudo comparativo entre o Brasil e Portugal. No que diz respeito ao tema da sexualidade, elegemos alguns documentos do quadro legal e normativo que determinam as orientações governamentais e revelam a proposta de política educativa a ser implementada em contexto escolar e na dinâmica curricular tendo em conta a saúde pública, os direitos do homem e o exercício da cidadania.

O estudo foi desenvolvido segundo a metodologia de análise documental e de conteúdo centrada em dois grandes indicadores: *A Educação para a Cidadania e a Educação para a Saúde/ Educação Sexual ou Educação para a Sexualidade e para os Afetos em meio Escolar*. Deste modo, pretendeu-se realçar a preocupação dos governos no controle social da sexualidade estabelecendo todo um conjunto de prescrições, normas, recomendações e orientações para a realização de atividades educativas e para a definição de posturas dos profissionais directamente envolvidos.

A sexualidade como um tema transversal ao desenvolvimento dos estudantes ao longo do percurso escolar, exige uma dinâmica curricular que propicie o diálogo e a complementaridade entre os conteúdos disciplinares e as atividades de enriquecimento pedagógico. Corrobora igualmente a ideia de transformação do espaço escolar num local propício para circulação de ideias que se traduzam em mudanças de atitudes face à reprodução de preconceitos contra a diferença sexual, contra todas as formas de discriminação e em relação às crenças que sustentem pensamentos, comportamentos de risco e estilos de vida prejudiciais à saúde.

Em suma, este exercício comparativo entre os Sistemas Educativos Brasileiro e Português no que diz respeito à inclusão do tema da sexualidade na estrutura curricular, representa o reflexo do novo paradigma da função educativa para a construção de um Estado assente na lógica da democracia, justiça, liberdade, igualdade e fraternidade.

Abstract

Understood as an education for and in sexuality, health and affection, Sexual Education is the main focus of our comparative study between Brasil and Portugal. In what concerns the theme of sexuality, we elected some documents of the legal and normative areas that determine the government orientations and reveal the political educational proposal to be implemented in school context and in curricular dynamics taking into account public health, human rights and the exercise of citizenship.

The study was developed according to the content analyses, as the method to validate the choice for a qualitative research procedure and as a technique to value an analyses by categories.

We explore in each one of the above selected documents, the vision that the Portuguese and Brazilian Governments defend for the achievement and increasement of work to be done in Sexual Education to the process of global and formal¹ education, having as an objective the achievement of autonomus citizens, critical, responsible and healthy to deal with challenges of the practices of "living" and "socializing" in present times.

The study here mentioned is centered on two broad points: Education for citizens and education for Health/Sexual education or education for sexuality and for affection in the school environment. This way, we planned to underline the concern of the governments towards the social control of sexuality, establishing a set of prescriptions, norms, recomendations and orientations for the carrying out of educational activities and for the definition of professional postures who are directly envolved.

VIII

¹ Referes to the educational process that occurs in school as an institution of socialization of knowledge built in accordance to Science and which are necessary for the development of abilites from the several dimensions that make up the human being. Besides this, in this study, we deal with the teach-learn process focused on students belonging to the Fundamental and Medium Teaching, in the case of Brasil, and the students of the basic and secondary teaching, in the case of Portugal.

Sexuality, being a transversal theme for the development of students along their school path, demands a curricular dynamic that nurtures the dialog and the joint relationship between the content of the subjects and the enrichment educational activities , and it also contributes the transformation of the school space into a place that promotes the circulation of ideas that translate into changing attitudes in what concerns the reproduction of prejudice against sexual differences, all forms of discrimination and towards the beliefs that support thoughts of risk behavior and health harming life styles.

In brief, this comparative exercise between the Brazilian and Portuguese Educational Systems, in what concerns the inclusion of the sexuality theme in the curricular structure, represents the reflex of a new paradigm of the function of education for the building of a State which is set upon the logic of democracy, justice, freedom, equality and fraternity.

Résumé

Perçue comme une éducation vers la sexualité, la santé et l'affection, l'Éducation Sexuelle est le thème central de notre étude comparative entre le Brésil et le Portugal. Concernant la question de la sexualité, nous avons choisi certains documents du cadre juridique et réglementaire qui déterminent les directives gouvernementales et révèlent la politique de l'éducation à mettre en oeuvre dans le contexte scolaire et dans le programme dynamique tenant compte la santé publique, les droits de l'homme et l'exercice de la citoyenneté.

L'étude a suivi une méthodologie d'analyse de document et de contenu basée/portée sur deux principaux indicateurs: l'Éducation vers la citoyenneté et pour la Santé/ L'Éducation Sexuelle ou l'Éducation de la Sexualité et de l'Affection à l'école.

Ainsi, nous avons décidé de mettre en lumière la préoccupation des gouvernements dans le contrôle social de la sexualité par la mise en place de toute une série d'exigences, de normes, recommandations et directives pour la conduite d'activités éducatives et à la définition des positions des professionnels directement impliqués.

La sexualité, comme un thème transversal pour le développement des étudiants au cours de leur formation, a besoin d'un programme dynamique qui favorise le dialogue et la complémentarité entre les contenus disciplinaires et des activités d'enrichissement de l'enseignement. La sexualité renforce la transformation de l'école dans un lieu propice à la circulation d'idées qui entraînent des changements concernant la reproduction de préjugés à l'égard de la différence sexuelle, de toutes les formes de discrimination et sur les croyances qui soutiennent des pensées, des comportements à risque et des modes de vie nuisibles à la santé.

En bref, la comparaison entre le système d'éducation brésilien et portugais concernant l'inclusion de la question de la sexualité dans les programmes scolaires est le reflet du nouveau paradigme de la fonction éducative de la construction d'un État fondé sur la logique de la démocratie, la justice, de liberté, d'égalité et de fraternité.

Índice:

| | |
|------------------------|----------|
| Agradecimentos | II |
| Resumo | VII |
| Abstract | VIII |
| Résumé | IX |
| Índice..... | XII |
| Lista de Siglas..... | XV |
| Introdução..... | 1 |

| | |
|--|-----------|
| Parte I – Educação, Sexualidade e Saúde: desafios para as políticas de Educação no século XXI | 22 |
|--|-----------|

| | |
|--|-----------|
| Capítulo I – Breve olhar sobre a gênese dos discursos de controle da sexualidade..... | 22 |
|--|-----------|

| | |
|---|----|
| 1.1 Os discursos sobre a sexualidade e a formação do sujeito moderno..... | 28 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 1.2 Os discursos, as transformações da intimidade e as políticas de Educação Sexual | 34 |
|---|----|

Capítulo II – Educação, Sexualidade e Saúde: desafios para as políticas de Educação no século XXI.....39

| | |
|---|----|
| 2.1 O conceito de sexualidade e suas relações com formação da identidade sexual | 39 |
| 2.2 Política e Sexualidade..... | 44 |
| 2.3 Currículo, Nova Dinâmica Curricular, Saberes e Competências..... | 49 |
| 2.4 Educação para a Sexualidade..... | 51 |
| 2.5 Sexualidade e Educação Sexual | 53 |
| 2.6 Modalidades e Instâncias de Educação Sexual..... | 56 |
| 2.7 Escola..... | 57 |
| 2.8 Os pais, a família e os responsáveis/encarregados de educação..... | 58 |
| 2.9 Os pares (os amigos e colegas) | 60 |
| 2.10 Os meios de comunicação..... | 62 |
| 2.11 A Sexualidade e a Educação para a Saúde..... | 63 |
| 2.12 A Promoção de Saúde..... | 65 |
| 2.13 A Promoção de Saúde para além do significado de prevenção..... | 68 |

Capítulo III - Políticas de Educação Sexual em Portugal e no Brasil

| | |
|--|-----------|
| – 1984 e 2007..... | 73 |
| 3.1 As Políticas de Educação Sexual em Portugal..... | 73 |
| 3.2 Reformas nas Políticas Educativas no Brasil e a questão da Educação Sexual..... | 92 |
| 3.3 As políticas de Educação Sexual no Brasil..... | 95 |
| 3.3.1 Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN's) em 1997 e 1998 e das Diretrizes/Orientações/Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/OCNEM) em 1998 e 2006..... | 97 |

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 4 – Percorso Metodológico.....103

| | |
|---|-----|
| 4.1 Metodologia e percurso metodológico..... | 103 |
| 4.2 Análise do conteúdo dos documentos..... | 111 |
| 4.4.3 Tema 1: “Construção de um Estado democrático promotor de direitos, de desenvolvimento técnico-científico e do desenvolvimento da personalidade humana” | 112 |
| 4.3.1 Categoria: “Democracia, pluralidade, igualdade e promoção dos direitos sociais e culturais”..... | 118 |
| 4.3.1.1 Subcategoria “cidadania e a dignidade da pessoa humana”..... | 125 |
| 4.3.1.2 Subcategoria Planejamento (Planeamento) Familiar Educação Sexual..... | 127 |
| 4.3.2 Tema 2: “Justificativas para a inclusão do tema da sexualidade como tema transversal nos currículos”..... | 135 |
| 4.3.2.1 Categoria “Formação dos futuros cidadãos”..... | 146 |
| 4.3.2.2 Subcategoria “Postura cidadã”..... | 158 |
| 4.3.2.2.3 Categoria “Saúde Pública” | 163 |

| | |
|--|------------|
| 4.3.2.2.4 Subcategoria: “Importância do cuidado com o próprio corpo e com a saúde” | 164 |
| 4.3.3 - Tema 3: Organização e sistematização do tema da Educação Sexual em contexto escolar..... | 172 |
| 4.3.3.1 Categoria: “Agentes Educativos”..... | 181 |
| 4.3.3.2 Subcategoria: “Professores/Professores Coordenadores”..... | 193 |
| 4.3.3.3 Subcategoria Pais/ Família | 199 |
| 4.3.3.4 Categoria Projeto Educativo da Escola | 205 |
| 4.3.3.5 Subcategoria Papel da Escola | 209 |
| 4.3.4 Tema 4 – Sexualidade, Sociedade e Relações de Poder..... | 221 |
| 4.4.2 Subcategoria: supressão de conteúdos importantes e de metodologias participativas/ barreiras sócio-culturais | 240 |
| 4.5 Síntese dos Resultados das Análises..... | 249 |
| Considerações Finais | 274 |
| Referências Bibliográficas | 285 |



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

**Escola e Educação Sexual:
Espaços e Relações, Dinâmicas e Compreensões**

Rosana de Sousa Patané

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,
área de especialização em Desenvolvimento Social,
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade de Coimbra e
realizada sob a orientação do Professor Doutor
António Gomes Ferreira e sob a co-orientação da
Professora Doutora Maria Amélia de Souza Reis.



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

Este trabalho de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, com área de especialização em Desenvolvimento Social, apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra intitulado: *Escola e Educação Sexual: Espaços e Relações, Dinâmicas e Compreensões* representa um Projecto de Educação/Formação com nº da Bolsa: E06M103268BR realizado na União Europeia entre os anos de 2006/2007 e 2007/2008 financiado pelo EUROPEAID Serviço de Cooperação através do Programa Alβan – Programa de Bolsas de alto nível da União Europeia para a América Latina, com o apoio da Asociación Grupo Santander – AGS, líder do consórcio seleccionado para implementar o Programa Alβan em estreita cooperação com a Comissão Europeia.

Dedico este trabalho aos meus pais como prova de minha gratidão, carinho e amor por tudo o que fizeram por mim, não só nesta etapa, mas durante toda a vida. Pela incansável força que me transmitiram e pelos valores que fazem de mim a pessoa que sou hoje. Amo vocês! O meu eterno muito obrigada!

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus e a todos os mensageiros de luz pela oportunidade de poder alcançar caminhos novos, apesar do sacrifício de estar longe da família e, principalmente, de meus pais, os meus verdadeiros “anjos da guarda” aqui na Terra!

Às minhas irmãs e sobrinhas de quem tenho tanta saudade, mas que sei que está valendo a pena o sacrifício. Agradeço cada uma de vocês minhas irmãs e sobrinhas queridas pela compreensão, torcida e por gostarem tanto de mim. Estarei eternamente ao lado de vocês!

Aos meus orientadores Professor Doutor António G. Ferreira e Professora Doutora Maria Amélia G. Souza Reis, pela infinita paciência e generosidade com que me acolheram e souberam lidar com minhas limitações ajudando-me a superá-las. Estou ciente que ainda me falta muito para que possa não lhes dar tanto trabalho! Mas gostaria de dizer a ambos que cresci muito como pessoa e também como estudante e investigadora principiante, e por isso, agradeço aos senhores.

Às minhas amigas do coração Cristiana, Leziany, Lilia, Cristiane e Èrica que estiveram do meu lado e me deram todo o apoio que precisei nos momentos mais difíceis. Obrigada de verdade pelo carinho de vocês!

À Família Reis por me receber como uma “filha da família” e me acolher em vários momentos. O meu agradecimento sincero, emocionado e profundo.

Aos amigos Franscilê, Dayse, Nilma e Professores Doutores João Amado e Luís Mota que me ajudaram a encontrar caminhos para o meu trabalho.

À minha mais recente amiga de casa Vanessa por ter chegado a tão pouco tempo e ter me ajudado tanto.

À Professora Maria do Rosário Pinheiro, obrigada pelo apoio que sempre me disponibilizou e por ter me apoiado em meus projetos. Obrigada pelos ensinamentos, amizade acolhedora, partilha, desafios, incentivos e por todo o tempo disponibilizado sempre com alegria e boa disposição.

Não querendo esquecer de ninguém ou mesmo ser injusta, emito o meu muito obrigada a todos que me ajudaram a continuar e a vencer as barreiras. Muito obrigada!

À instituição que me acolheu e a todas as pessoas que fazem parte da FPCE que me receberam tão bem e me ajudaram a resolver cada situação. Muito obrigada!

Resumo

Entendida como uma educação para e em sexualidade, saúde e afetos, a Educação Sexual é o foco central do nosso estudo comparativo entre o Brasil e Portugal. No que diz respeito ao tema da sexualidade, elegemos alguns documentos do quadro legal e normativo que determinam as orientações governamentais e revelam a proposta de política educativa a ser implementada em contexto escolar e na dinâmica curricular tendo em conta a saúde pública, os direitos do homem e o exercício da cidadania.

O estudo foi desenvolvido segundo a metodologia de análise documental e de conteúdo centrada em dois grandes indicadores: *A Educação para a Cidadania e a Educação para a Saúde/ Educação Sexual ou Educação para a Sexualidade e para os Afetos em meio Escolar*. Deste modo, pretendeu-se realçar a preocupação dos governos no controle social da sexualidade estabelecendo todo um conjunto de prescrições, normas, recomendações e orientações para a realização de atividades educativas e para a definição de posturas dos profissionais directamente envolvidos.

A sexualidade como um tema transversal ao desenvolvimento dos estudantes ao longo do percurso escolar, exige uma dinâmica curricular que propicie o diálogo e a complementaridade entre os conteúdos disciplinares e as atividades de enriquecimento pedagógico. Corrobora igualmente a ideia de transformação do espaço escolar num local propício para circulação de ideias que se traduzam em mudanças de atitudes face à reprodução de preconceitos contra a diferença sexual, contra todas as formas de discriminação e em relação às crenças que sustentem pensamentos, comportamentos de risco e estilos de vida prejudiciais à saúde.

Em suma, este exercício comparativo entre os Sistemas Educativos Brasileiro e Português no que diz respeito à inclusão do tema da sexualidade na estrutura curricular, representa o reflexo do novo paradigma da função educativa para a construção de um Estado assente na lógica da democracia, justiça, liberdade, igualdade e fraternidade.

Abstract

Understood as an education for and in sexuality, health and affection, Sexual Education is the main focus of our comparative study between Brasil and Portugal. In what concerns the theme of sexuality, we elected some documents of the legal and normative areas that determine the government orientations and reveal the political educational proposal to be implemented in school context and in curricular dynamics taking into account public health, human rights and the exercise of citizenship.

The study was developed according to the content analyses, as the method to validate the choice for a qualitative research procedure and as a technique to value an analyses by categories.

We explore in each one of the above selected documents, the vision that the Portuguese and Brazilian Governments defend for the achievement and increasement of work to be done in Sexual Education to the process of global and formal² education, having as an objective the achievement of autonomus citizens, critical, responsible and healthy to deal with chalenges of the practices of "living" and "socializing" in present times.

The study here mentioned is centered on two broad points: Education for citizens and education for Health/Sexual education or education for sexuality and for affection in the school environment. This way, we planned to underline the concern of the governments towards the social control of sexuality, establishing a set of prescriptions, norms, recomendations and orientations for the carrying out of educational activities and for the definition of professional postures who are directly envolved.

² Referes to the educational process that occurs in school as an institution of socialization of knowledge built in accordance to Science and which are necessary for the development of abilites from the several dimensions that make up the human being. Besides this, in this study, we deal with the teach-learn process focused on students belonging to the Fundamental and Medium Teaching, in the case of Brasil, and the students of the basic and secondary teaching, in the case of Portugal.

Sexuality, being a transversal theme for the development of students along their school path, demands a curricular dynamic that nurtures the dialog and the joint relationship between the content of the subjects and the enrichment educational activities, and it also contributes the transformation of the school space into a place that promotes the circulation of ideas that translate into changing attitudes in what concerns the reproduction of prejudice against sexual differences, all forms of discrimination and towards the beliefs that support thoughts of risk behavior and health harming life styles.

In brief, this comparative exercise between the Brazilian and Portuguese Educational Systems, in what concerns the inclusion of the sexuality theme in the curricular structure, represents the reflex of a new paradigm of the function of education for the building of a State which is set upon the logic of democracy, justice, freedom, equality and fraternity.

Résumé

Perçue comme une éducation vers la sexualité, la santé et l'affection, l'Éducation Sexuelle est le thème central de notre étude comparative entre le Brésil et le Portugal. Concernant la question de la sexualité, nous avons choisi certains documents du cadre juridique et réglementaire qui déterminent les directives gouvernementales et révèlent la politique de l'éducation à mettre en oeuvre dans le contexte scolaire et dans le programme dynamique tenant compte la santé publique, les droits de l'homme et l'exercice de la citoyenneté.

L'étude a suivi une méthodologie d'analyse de document et de contenu basée/portée sur deux principaux indicateurs: l'Éducation vers la citoyenneté et pour la Santé/ L'Éducation Sexuelle ou l'Éducation de la Sexualité et de l'Affection à l'école.

Ainsi, nous avons décidé de mettre en lumière la préoccupation des gouvernements dans le contrôle social de la sexualité par la mise en place de toute une série d'exigences, de normes, recommandations et directives pour la conduite d'activités éducatives et à la définition des positions des professionnels directement impliqués.

La sexualité, comme un thème transversal pour le développement des étudiants au cours de leur formation, a besoin d'un programme dynamique qui favorise le dialogue et la complémentarité entre les contenus disciplinaires et des activités d'enrichissement de l'enseignement. La sexualité renforce la transformation de l'école dans un lieu propice à la circulation d'idées qui entraînent des changements concernant la reproduction de préjugés à l'égard de la différence sexuelle, de toutes les formes de discrimination et sur les croyances qui soutiennent des pensées, des comportements à risque et des modes de vie nuisibles à la santé.

En bref, la comparaison entre le système d'éducation brésilien et portugais concernant l'inclusion de la question de la sexualité dans les programmes scolaires est le reflet du nouveau paradigme de la fonction éducative de la construction d'un État fondé sur la logique de la démocratie, la justice, de liberté, d'égalité et de fraternité.

Índice:

| | |
|--|-----------|
| Agradecimentos | II |
| Resumo | VII |
| Abstract | VIII |
| Résumé | IX |
| Índice..... | XII |
| Lista de Siglas..... | XV |
| Introdução..... | 1 |
| | |
| Parte I – Educação, Sexualidade e Saúde: desafios para as políticas de Educação no século XXI | 22 |
| | |
| Capítulo I – Breve olhar sobre a génese dos discursos de controle da sexualidade..... | 22 |
| 1.1 Os discursos sobre a sexualidade e a formação do sujeito moderno..... | 28 |
| 1.2 Os discursos, as transformações da intimidade e as políticas de Educação Sexual | 34 |

Capítulo II – Educação, Sexualidade e Saúde: desafios para as políticas de Educação no século XXI.....39

| | |
|---|----|
| 2.1 O conceito de sexualidade e suas relações com formação da identidade sexual | 39 |
| 2.2 Política e Sexualidade..... | 44 |
| 2.3 Currículo, Nova Dinâmica Curricular, Saberes e Competências..... | 49 |
| 2.4 Educação para a Sexualidade..... | 51 |
| 2.5 Sexualidade e Educação Sexual | 53 |
| 2.6 Modalidades e Instâncias de Educação Sexual..... | 56 |
| 2.7 Escola..... | 57 |
| 2.8 Os pais, a família e os responsáveis/encarregados de educação..... | 58 |
| 2.9 Os pares (os amigos e colegas) | 60 |
| 2.10 Os meios de comunicação..... | 62 |
| 2.11 A Sexualidade e a Educação para a Saúde..... | 63 |
| 2.12 A Promoção de Saúde..... | 65 |
| 2.13 A Promoção de Saúde para além do significado de prevenção..... | 68 |

Capítulo III - Políticas de Educação Sexual em Portugal e no Brasil

| | |
|--|-----------|
| – 1984 e 2007..... | 73 |
| 3.1 As Políticas de Educação Sexual em Portugal..... | 73 |
| 3.2 Reformas nas Políticas Educativas no Brasil e a questão da Educação Sexual..... | 92 |
| 3.3 As políticas de Educação Sexual no Brasil..... | 95 |
| 3.3.1 Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN's) em 1997 e 1998 e das Diretrizes/Orientações/Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/OCNEM) em 1998 e 2006..... | 97 |

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 4 – Percorso Metodológico.....103

| | |
|---|-----|
| 4.1 Metodologia e percurso metodológico..... | 103 |
| 4.2 Análise do conteúdo dos documentos..... | 111 |
| 4.4.3 Tema 1: “Construção de um Estado democrático promotor de direitos, de desenvolvimento técnico-científico e do desenvolvimento da personalidade humana” | 112 |
| 4.3.1 Categoria: “Democracia, pluralidade, igualdade e promoção dos direitos sociais e culturais”..... | 118 |
| 4.3.1.1 Subcategoria “cidadania e a dignidade da pessoa humana”..... | 125 |
| 4.3.1.2 Subcategoria Planejamento (Planeamento) Familiar Educação Sexual..... | 127 |
| 4.3.2 Tema 2: “Justificativas para a inclusão do tema da sexualidade como tema transversal nos currículos”..... | 135 |
| 4.3.2.1 Categoria “Formação dos futuros cidadãos”..... | 146 |
| 4.3.2.2 Subcategoria “Postura cidadã”..... | 158 |
| 4.3.2.2.3 Categoria “Saúde Pública” | 163 |

| | |
|--|------------|
| 4.3.2.2.4 Subcategoria: “Importância do cuidado com o próprio corpo e com a saúde” | 164 |
| 4.3.3 - Tema 3: Organização e sistematização do tema da Educação Sexual em contexto escolar..... | 172 |
| 4.3.3.1 Categoria: “Agentes Educativos”..... | 181 |
| 4.3.3.2 Subcategoria: “Professores/Professores Coordenadores”..... | 193 |
| 4.3.3.3 Subcategoria Pais/ Família | 199 |
| 4.3.3.4 Categoria Projeto Educativo da Escola | 205 |
| 4.3.3.5 Subcategoria Papel da Escola | 209 |
| 4.3.4 Tema 4 – Sexualidade, Sociedade e Relações de Poder..... | 221 |
| 4.4.2 Subcategoria: supressão de conteúdos importantes e de metodologias participativas/ barreiras sócio-culturais | 240 |
| 4.5 Síntese dos Resultados das Análises..... | 249 |
| Considerações Finais | 274 |
| Referências Bibliográficas | 285 |

Introdução

Os sistemas educativos brasileiro e português ao incluírem nos currículos a questão da sexualidade procuraram apresentar propostas alinhadas à perspectiva da transversalidade, no sentido de articular a função tradicional educativa da escola ao desenvolvimento das potencialidades humanas como uma tendência das novas concepções pedagógicas para as Ciências da Educação.

Os objetivos educativos em relação à Educação Sexual nos currículos escolares foram sendo alterados de uma perspectiva centrada na questão da saúde pública, em primeiro plano, para uma perspectiva mais focalizada sobre o humanismo, em função dos problemas relacionados com o pós-industrialismo e as transformações no mundo da geopolítica, da tecnologia, da ciência e do trabalho que convergiram para que houvesse mudanças no campo das relações da intimidade.

Em função de tais mudanças, o conceito e a compreensão de sexualidade ganharam novos contornos e ratificaram a adoção de novos comportamentos. Uma outra lógica de organização e manutenção das relações íntimas se estabeleceu e passou a concorrer com os valores da moralidade pautados em pressupostos de fundo religioso.

Com a ascensão do novo Estatuto da Sexualidade, as relações íntimas tanto se divorciaram dos critérios de sexualidade e reprodução, como passaram a ser avaliadas pelas qualidades intrínsecas ao próprio relacionamento. A qualidade da harmonia e do entrosamento, principalmente no que tange à busca e à satisfação do prazer sexual para ambos os cônjuges ou parceiros representaram um importante fator de mudança de paradigma, que se consolidou como “modelo” e passou a regular os processos das relações sexuais não conjugais que compuseram/compõem o quadro do comportamento sexual contemporâneo.

Estas transformações, no entanto, não impediram que a lógica controlista que se difundiu a partir do século XVIII, centrada nos discursos de áreas do saber como a economia e a medicina, deixasse de se apresentar em nosso tempo e revitalizasse modelos normalizadores. Um exemplo desta revitalização foi a dificuldade para definição de uma

política de planejamento familiar que não fosse impositiva e coercitiva, mas, promotora dos direitos sociais, de autonomia e dignidade da pessoa humana.

Uma dificuldade que só foi vencida com a consolidação do conceito de Saúde Sexual e de Saúde Reprodutiva durante as Conferências do Cairo (1994) e de Pequim (1995), como destaca Alvarenga e Shor (1998).

É pertinente mencionar que essa dificuldade se apoiou na herança deixada pelos três grandes procedimentos de disciplinação dos corpos em relação à sexualidade: a medicalização, a patologização dos comportamentos e o mutismo, conforme destaca Foucault (2003; 2003b). Uma herança que acarretou entraves à uma compreensão de planejamento familiar como um direito social subjetivo e inalienável da pessoa humana, como defendia e, ainda hoje, defendem os movimentos feministas internacionais³. Entretanto, outras correntes de pensamento apoiadas em referências de ordem ética e moral conservadoras faziam oposição a visão dos movimentos feministas e, entendiam o planejamento familiar como uma questão demográfica e de segurança nacional, o que acabava por contribuir com o fortalecimento da referida herança e com as estratégias de constrangimento, coerção e de penalização sobre os sujeitos, principalmente, as mulheres duplamente penalizadas, quando se submetiam a prática do aborto.

A herança dos modelos normalizadores como parâmetro para julgar e classificar as sexualidades, bem como estabelecer a moral sexual ideal para ser seguida, construiu em torno da prática do aborto todo um esquema de condenação da mulher, seja de julgamento moral, seja de julgamento perante à lei e ao código civil, segundo Louro (2001). Uma situação que obrigava a mulher a seguir com um projeto indesejado em suas vidas e que aprisionou o seu direito ao exercício livre de sua sexualidade pelo medo das penalizações. Assim, a mulher manteve-se reprimida, controlada e infeliz para garantir a sua reputação e a imagem de mulher ideal e respeitável, até pouco mais de três décadas.

³ A visão defendida por esses movimentos entendia que o planejamento familiar era um direito social subjetivo e inalienável no qual a decisão sobre a condição de fecundidade deveria caber aos próprios sujeitos e ser assegurada pelos serviços públicos de saúde. Para tais movimentos a condição de fecundidade deveria ser entendida como um direito que se coadunava com o que preconiza a perspectiva de autonomia e do acesso à saúde neste âmbito (Alvarenga & Shor, 1998) e (Louro, 1998; 2001).

O que demonstra que o discurso contemporâneo ainda não se dissociou por completo da lógica controlista e normalizadora que fez da sexualidade um dispositivo de poder e um “negócio de Estado” (Foucault, 2003).

A consolidação do conceito de Saúde Sexual e de Saúde Reprodutiva, a partir da segunda metade dos anos 90, influenciaram para que as discussões sobre a importância da educação sexual nas escolas e sobre a luta pelos direitos da mulher em relação à despenalização do aborto se intensificassem e obrigassem os governos a promoverem debates públicos. Debates que se refletiram, no que diz respeito à Portugal, na realização do Referendo de Junho de 1998 para decidir sobre a questão da despenalização do aborto, sendo que o resultado foi favorável à manutenção da penalização (Frade et al., 2002). No entanto, passados nove anos, o governo português realizou uma outra consulta pública - o Referendo de Fevereiro de 2007 - que decidiu pela vitória do *Sim*. Uma vitória que significava não só a despenalização da prática do aborto até a 10ª semana de gravidez, mas, uma mudança de paradigma na estrutura social, embora fosse e, ainda se faça forte, a influência exercida pelas campanhas orquestradas por autoridades religiosas e pelos respectivos movimentos sociais de inspiração teológica que compreendem que a despenalização do aborto é uma forma de atentado contra à vida⁴.

A vitória do *Sim* representou uma conquista que abriu uma nova fase na sociedade portuguesa atual, no que diz respeito à forma de encarar a interrupção da gravidez considerada indesejada, porque mostra que uma tendência para romper com os valores conservadores está em curso e vem ganhando cada vez mais força junto às relações sociais do senso comum, o que significa também, um aumento da compreensão dos princípios dos direitos humanos e da perspectiva de saúde pública, ao tornar o procedimento cirúrgico para interrupção voluntária da gravidez, um procedimento legítimo e institucionalizado, e não mais vulnerável à ação de pessoas oportunistas e violadoras dos direitos humanos.

No que diz respeito ao Brasil, no mesmo ano de 2007, também se realizou um Referendo no mês de Setembro, para decidir sobre a despenalização do aborto, mas o resultado não o mesmo que em Portugal. A maioria dos votos da população foram

⁴ Ver em sapo online <http://opinio.sapo.pt>, acessado em Março de 2007.

favoráveis à não-despenalização, dada a forte pressão exercida pelos discursos ligados aos dogmas religiosos cristãos e protestantes, que fazem parte do contexto sócio-cultural da sociedade brasileira e que entendem que a atual fase da sexualidade não é libertadora, mas, desregrada. Portanto, defendem que a falta de responsabilidade com o exercício da sexualidade deve ser penalizado para que se possa transmitir uma mensagem de inibição aos sujeitos que os leve a pensar se devem ou não manter relações sexuais pré-nupciais sem se precaverem do risco de uma gravidez indesejada. Deste modo, não encaram a questão do planejamento familiar e da sexualidade como algo que se alinha a filosofia e ao projeto de vida dos sujeitos, e conseqüentemente, ao seu direito de escolha dos sujeitos e também de poderem reconsiderar se devem ou não ingressar na maternidade, dada a sua importância enquanto evento social numa determinada altura do desenvolvimento biopsicossocial humano.

Com essa breve passagem sobre a realidade atual de Portugal e Brasil, vemos que as ideologias de disciplina dos corpos que foram aplicadas à formação do sujeito moral moderno, ainda não foram de todo superadas, e tampouco, deixaram de movimentar relações de poder como verificamos em relação ao aborto. O dispositivo da sexualidade que se tornou prática discursiva, ainda se mostra que está arraigado no imaginário social, porque possui *status* e promove entraves à consolidação de uma visão de educação sexual que seja emancipadora e que compreenda o ser humano em sua integralidade, ou seja, de forma holística.

Retornando a questão dos três procedimentos de disciplina, salientamos que a prática do mutismo foi o que mais se desenvolveu no campo da educação, porque se especializou em falar sobre o sexo com uma “decência no dizer” e com toda uma depuração do discurso no espaço das dinâmicas e relações escolares e, permitiu que se incorporasse ao mesmo aquilo que Foucault chamou de “Polícia dos enunciados” porque:

“[...] definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discricção: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos [...]” (Foucault, 2003, p.22).

Essas ideologias de disciplinação dos corpos que se instauram principalmente nas relações sociais do senso comum e entre as instituições responsáveis por “moldar as identidades” como a família e a escola, fizeram dessas alvos de uma política de controle social que se iniciou no XVIII e atingiu seu auge no séculos e XIX, quando a Medicina se consolidou definitivamente como uma produção discursiva que tinha o poder de estabelecer a “verdade” sobre as questões ligadas às manifestações da sexualidade nos corpos, estabelecendo esquemas binários e os campos da sexualidade permitida e da sexualidade negada, onde se colocava de uma lado, o que era considerado perverso, patológico e anormal, e o que era considerado normal e coerente com o determinante biológico e com a moral sexual recomendada, que seriam os campos das sexualidades legítimas e que estão *dentro* daquilo que é aceite pelas ordens do discurso que foram promovidos por nossas sociedades disciplinares com base *nas ações sobre as ações* para gerar a imposição de uma tarefa para um efeito útil, como controlar a população e gerir a vida dentro de regras específicas para conter as ações dos sujeitos em relação à sua sexualidade, e os campos do *fora*, da sexualidade negada, como aqueles que acolhem as sexualidade consideradas estéreis e que devem ser silenciadas, para que não atrapalhem à lógica de ordenamento e controle social para os objetivos de crescimento econômico (Deleuze, 2005, pp.115;130;131).

Deste modo, a ação da medicalização e da patologização dos corpos, assim como a do mutismo, se constituíram como práticas. Práticas porque Foucault (2003) considera que as mesmas representam o uso intencional e meticuloso do discurso para estabelecer um domínio do *ser-saber*, como um domínio que se caracterizou por definir os próprios discursos como regras e normas para classificarem os sujeitos em função de suas sexualidades e do seu gênero, como destaca Louro (1998; 2001; 2004). Um domínio que configurou as “posições do sujeito” face à posição que ocupam no discurso, nas relações de poder e nas práticas sociais (Foucault, 2003b, p.247).

Esse domínio se evidenciou não só na questão do planejamento familiar e na questão do aborto, se manifestou antes mesmo que tais discussões tivessem avançado, porque surgiu com o aparecimento da epidemia de HIV/AIDS (VIH/SIDA) no plano mundial a partir dos anos 80. Sendo assim, fez com que se reforçasse toda a herança normalizadora da medicalização, da patologização e do mutismo, porque os primeiros

grandes grupos atingidos pela doença foram justamente aqueles que eram considerados os sujeitos das sexualidades negadas - os homossexuais - e os sujeitos que mantinham um comportamento sexual e social não aceites – os toxicodependentes. Deste modo, criou-se um estigma e a idéia de que a doença se manifestava muito reduzidamente entre os indivíduos declarados heterossexuais e que o portador da doença estava sendo penalizado pelo seu comportamento sexual promíscuo. Além da idéia de prevenção que a associava à doença à morte sem tratar de formas clara e distinta quais eram as formas de contágio e as possibilidades de acesso aos serviços de saúde para o tratamento e o replanejamento da vida.

Um estigma que gerou uma ação educativa mais valorizadora dos aspectos biológicos e preventivos, em detrimento dos aspectos centrados na compreensão, nos afetos e nos valores de ordem sócio-cultural que poderiam influenciar nos comportamentos sexuais inseguros.

O trabalho com o tema da Educação Sexual, desta forma, se viu influenciado por essa visão estigmatizadora, o que acarretou um certo retrocesso ao novo modo de pensar a sexualidade que estava sendo disseminado por entidades como a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1976) que, entendendo-a como algo que está para além do controle normativo social, das proibições e dos discursos consumistas, não deveria estar sob o julgo dos modelos normalizadores.

No entanto, esse estigma veio a ser quebrado nos últimos dez anos quando a prevalência de infectados por VIH/SIDA passou a ser mais incidente entre a população jovem e adulta na faixa dos 20 aos 49 anos, pela via de transmissão heterossexual, conforme dados do EuroHIV/2002.

Assim, com a adoção dos novos paradigmas educativos e de uma nova dinâmica curricular e também de avanços sobre o tema da sexualidade no campo acadêmico-científico, e também, sobre o novo perfil epidemiológico das vias de transmissão do VIH/Sida, emergiram modelos de educação sexual mais centrados nos aspectos relacionados com as relações interssexuais e interpessoais, que demandou o que Foucault (1994. p.23) considerou em suas teses como um novo modo de estabelecer o “cuidado de si”, que segundo ele seria um novo modo de implicar os sujeitos a terem atenção consigo mesmos e de disporem de um outro estilo de vida, que leve em conta o seu bem-estar

físico, moral, social, estético e ético. Tese essa, que Giddens converge tomando por referência os efeitos da *modernidade tardia* passando a denominar de “reflexividade” a capacidade dos sujeitos de organizarem suas próprias experiências em função dos novos desafios da vida contemporânea (Giddens, 1994; 1995; 1998).

Entretanto, vale ressaltar que os grupos sociais instituidores do discurso, no sentido de manter sob outros meios a supremacia dos argumentos pautados nas lógicas controlistas tradicionais explícitas, reeditaram de modo sutil, o discurso advindo do campo da sexologia⁵, sendo ela também considerada como um campo do saber que guarda relações com uma construção histórico-social da sexualidade alinhada com o discurso medicalizante e biologizante (Reis, 2002).

Assim, diversas circunstâncias políticas passaram a atuar como artífices das estratégias de discurso destinadas a estabelecer o controle social sobre a sexualidade contemporânea, a partir das instituições sociais responsáveis por “moldar as identidades”, sobretudo as sexuais, como a escola, a família e a religião, entre outras, definidas por Sousa Santos (2001) como “lugares estruturantes”. O papel principal destes artífices era/é de difundir no meio social a associação entre a vivência do prazer sexual e a proteção à saúde, a partir de uma dada consciência de responsabilidade dos sujeitos para consigo mesmos e para com o outro nos relacionamentos afetivo-sexuais, ou seja, uma nova forma de estabelecer o “cuidado de si”.

Deste modo, o novo modo de compreender e efetuar o exercício da sexualidade exigiu, assim, um processo gradual de ressignificação de si e da capacidade reflexiva (Magalhães, 2001) no sentido dos sujeitos se adaptarem e apreenderem novas

⁵ Segundo Alferes 2002, a sexologia que nasce na segunda metade do século XIX, que corresponde a sua primeira fase e que se caracteriza por incrementar os discursos médico-assistenciais e médico-políticos do século XVIII, que consideravam as manifestações sexuais em dois grandes campos complementares: o da biologia da reprodução e o da medicina do sexo. Uma segunda fase, designada de sexologia contemporânea, surge após a Primeira Guerra Mundial, deslocando o seu objeto central para o orgasmo e para o conceito de descarga sexual, que considera essa energia como uma manifestação fisiológica necessária que poderia ser estimulada para além do coito heterossexual. O que possibilitou a mudança de pensamento em relação a masturbação, banindo-a das “grandes perversões”. Tal mudança se contrapunha aos estudos de Krafft-Ebing, principal expoente da primeira fase da sexologia, que concentrava seus estudos em torno da “figura da perversão sexual” e que potencializou formas de fazer o sexo confessar-se e expressar-se, como base na laicização da confissão (meio de fazer funcionar os rituais da confissão com as técnicas do exame e do interrogatório) que começou a ocorrer nas sociedades ocidentais a partir dos anos finais do século XVI, que descreve o que Foucault (2003) chama de produção de verdade sobre o sexo (Alferes, 2002, pp.28-30).

aprendizagens, tecnologias e novas formas de *empowerment* que os habilitasse a tomar decisões assertivas sobre os seus direitos civis e políticos, e sobre o cuidado com a sua saúde sexual e reprodutiva.

Este pensamento foi, de certo modo, retomado e estabelece relação com que o Magalhães (2001, p.311) designa por *Síndrome de Cassandra*, por tecer uma reflexão crítica a respeito das mudanças que ocorreram em todos os setores da vida social e, principalmente, no campo das relações de intimidade, desde do domínio individual ao domínio coletivo, obrigando as instituições tradicionais como a família e a escola a se reeditarem e a se reformularem em seu *modus operandi* que marca as suas relações sociais. Mudanças que pudessem forçar os sujeitos a encontrar meios para desenvolverem a sua capacidade de gerir a própria vida a partir do cultivo de valores, atitudes e comportamentos assentes numa plataforma ética e em conceitos alinhados à importância do respeito à diversidade e à individualidade de cada um, em seus valores pessoais, familiares, culturais.

Sendo assim, as políticas traçadas no âmbito das relações sociais do senso comum ao legitimarem a experimentação sexual vinculada ou não aos afetos como uma prática social, modificaram consideravelmente os paradigmas de ética, de moral e de conduta sexual tradicionais, produzindo efeitos como movimentos civis de luta pelos direitos sexuais, direito de expressar a orientação sexual e a identidade de género ausente de discriminações. Movimentações como essas, que se tornaram o resultado de um processo de transformação social que articulada com a questão da globalização, que, por sua vez, se relaciona com a ascensão da sociedade de consumo, acarretando modificações nos conceitos tradicionais de género, de família e de relações de intimidade.

Diante de tais considerações vê-se que o exercício da sexualidade mudou, mas, algumas marcas históricas e culturais, no entanto, ainda permanecem e estão muito presentes, por se converterem em valores ligados à formação moral dos sujeitos.

Vivemos hoje uma fase da construção social da sexualidade que exige dos sujeitos responsabilidades para exercerem a sua sexualidade que se traduzam na aquisição e no exercício de postura cidadã ativa e contestadora. O que significa a oportunidade de realizar a expressão das sexualidades múltiplas e plurais e o respeito a todos projetos individuais de existência, como direitos. Direitos esses, que devem ser os “motores” de

uma educação para a diversidade e para igualdade de oportunidades como direitos da pessoa humana, superação de preconceitos, estereótipos, heterossexismos e homofobias⁶ presentes nas relações sociais cotidianas daí os esforços de nosso trabalho sabendo de antemão não esgotarmos o tema e com a certeza esperançosa que nossos interessados sigam nossos tímidos rastros.

No sentido de acompanhar essas mudanças, o modelo que atualmente vem sendo difundido como o mais completo para se trabalhar o tema da sexualidade é o Modelo Relacional ou de Desenvolvimento Pessoal, por encarar a sexualidade como uma condição de prazer, de bem-estar, de auto-conceito, de auto-conhecimento e de auto-erotismo importantes para o pleno desenvolvimento do sujeito, sendo uma “componente positiva e de realização no desenvolvimento pessoal e nas relações interpessoais” (Dias, 2002, pp.19-20).

Este modelo reflete as idéias de base do novo paradigma educativo, no qual a questão da sexualidade como uma componente das aprendizagens escolares, se coaduna com a perspectiva da educação para a autonomia, para a igualdade de oportunidades, para o respeito à dignidade da pessoa humana e com a educação para a saúde entendida como uma condição que está para além do estado de ausência de doença e está centrada na

⁶ Segundo Alferes (2002) foi no séc. XIX em que houve todo um esforço em definir o que se constituía como “anormalidade” e “normalidade” em relação à sexualidade, que emergiu a divisão rígida entre homossexual e heterossexual. Os heterossexismos relacionam-se com o sistema ideológico que assume a heterossexualidade como superior, promovendo a opressão, negação e discriminação das pessoas de orientação sexual diferente da heterossexual. Já a homofobia entende-se como o medo, o desprezo e o ódio generalizado aos homossexuais, por representarem a ameaça aos sistemas de utilidade e de disciplina dos corpos sobre as condutas sexuais e as regulações das populações. O heterossexismo é a garantia do bem da espécie e significava a afirmação de um exercício da sexualidade num *padrão ótimo* (Foucault 2003). Para além deste conceito, destaca-se a *teoria do discurso das lutas das raças*, que o mesmo autor emprega para dissertar a respeito dos mecanismos e dispositivos que fizeram da sexualidade um alvo da disputa de poder, materializado na divisão entre heterossexuais e homossexuais no que concerne ao campo do social, do político e do jurídico, como regiões de desigualdade entre os sujeitos membros de uma mesma raça - a dos Homens. Uma divisão que se desdobra em uma super-raça (a dos heterossexuais) e em uma sub-raça (a dos homossexuais) (Foucault, 2002).

promoção da responsabilidade do próprio sujeito para com a sua própria saúde e também com a do outro.

Segundo o Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho em Educação Sexual (GTES, 2005) o modelo em questão se concentra num “currículo vocacionado para “ser”, “participar”, “estar” e “aceitar responsabilidades” (p. 44). Neste sentido, representa uma mudança e um afastamento proposital da função generativa e se debruça sobre a promoção do prazer como critério da felicidade humana e como um novo modelo de Educação Sexual que difere do modelo médico-preventivo tradicional (modelo normalizador), pois integra toda uma temática psicossocial nos objetivos e nos conteúdos. Por essa razão tem sido muito recomendado por organismos internacionais como a Organização Mundial de Saúde [OMS], Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura da ONU⁷ [UNESCO] para ser aplicado nas escolas e por todos os profissionais envolvidos em programas de Educação Sexual intencional e sistematizada.

É importante também, referir que este modelo recusa manifestações de violência como a expressão da sexualidade e das relações pessoais de exploração, como também, salienta que a Educação Sexual deve ser vista como um processo contínuo e não descontínuo em que não se trata apenas de transmitir informação, muito menos, de convencer ou ditar normas de conduta, mas sim de promover o debate e a escolha crítica.

Deste modo, as mudanças em relação ao sexual colocadas como novos valores necessários aos propósitos de nossa contemporaneidade vêm demarcar novas estratégias de fortalecimento do Estado na função de administrador e regulador dos sujeitos, embora se apregoe sua ausência nos processos de vida e trabalho das populações. O discurso a ser obedecido deve responder a um apelo da instância médica estatal, com base em estudos sóciodemográficos, que levam em conta a questão da planificação do desenvolvimento sustentável e do rácio do perfil epidemiológico da população, que se investem de poder e de conhecimento para dizer o “o que é melhor para a população”, tendo em conta a sua saúde e a harmonia social.

⁷ ONU - Organização das Nações Unidas.

Por todas essas considerações, nos interessamos por realizar um estudo de dimensão comparativa para que pudéssemos compreender a partir de documentos oficiais sobre a sexualidade e a Educação Sexual dos países em estudo, quais são as recomendações e as orientações que são defendidas como e quais os pressupostos de fundo ideológico que influenciam a formação pessoal e social dos sujeitos em relação à educação para a sexualidade.

Privilegiamos trabalhar com Portugal e Brasil por duas razões: proximidade cultural por razões históricas e para tentar compreender como os dois países se expressavam no conjunto de documentos oficiais sobre o tratamento da temática da sexualidade em contexto escolar.

Num estudo preliminar dos documentos oficiais produzidos pelos governos para funcionarem como referenciais para a sistematização das ações educativas com o tema da Educação Sexual tanto na realidade brasileira como na realidade portuguesa, percebemos que havia a existência de incongruências entre o plano teórico-político e as recomendações em termos de sistematização das ações dos agentes educativos formais envolvidos com a formação dos educandos.

No entanto, também nos chamou à atenção para a nossa investigação, o fato de se fazer presente na realidade portuguesa, muitos fatores de impedimento à concretização da Educação Sexual semelhantes à realidade brasileira, como a questão do despreparo, da falta de incentivo, de apoio e de motivação dos professores para lidarem com o tema, seguidos da falta de conhecimento sobre as políticas específicas de promoção da Educação Sexual e da sobrecarga de tarefas acrescidas em suas jornadas de trabalho na escola, conforme os resultados dos estudos realizados por Matos (2008). Além desse estudo, ressaltamos os resultados da investigação de doutoramento realizada por Reis (2002) que revelou que a questão dos valores culturais partilhados pelo senso comum e que são introjectados no processo de formação dos sujeitos sexuais, ainda estão muito arraigados do apelo conservador, sexista e moralizante alinhado com as lógicas controlistas e de hierarquização dos discursos relativos ao sexual.

Para conduzir nossa investigação elegemos algumas questões norteadoras para definição de nosso problema:

- a) O que há de comum entre Portugal e Brasil em relação às orientações gerais que determinam as políticas educativas sobre a Educação Sexual, tendo em conta que ambos os países localizam-se em espaços de influência geo-econômicos e geo-políticos distintos?
- b) Quais são as temáticas privilegiadas e quais são as “silenciadas” nos documentos oficiais e, até mesmo, nas práticas educativas relacionadas à Educação Sexual?
- c) Em que medida as influências dos valores culturais judaico-cristãos estão presentes no conteúdo dos documentos oficiais que orientam os programas de educação sexual em meio escolar?
- d) Quais são as orientações e as recomendações relacionadas com a formação, a postura e a atuação dos professores e dos demais agentes para a promoção de educação sexual coerente com os desafios da vida atual?
- e) Quais são os principais indicadores de dificuldades e incongruências que os documentos oficiais em análise, revelam que existem entre o que é previsto e o que é implementado no decorrer das dinâmicas escolares?

Diante de tais questionamentos, elegemos como nosso problema a existência de uma contradição entre o que os documentos oficiais destacam em relação à Educação Sexual em contexto escolar, assente numa perspectiva de autonomia, responsabilização e a aquisição de competências pessoais e sociais para o exercício da sexualidade e a real intenção dos governos de Portugal e do Brasil quanto às estratégias e determinações relativas à sistematização do trabalho pedagógico.

Pretendemos, também, compreender qual o fundo ideológico que sustenta a elaboração e a implementação das políticas públicas, que tipo de atribuições estão relacionadas com a escola e com a função docente nos espaços educativos, destacando os tipos de exigências que recaem sobre os professores para o trabalho com o tema da sexualidade no decorrer de sua prática educativa.

Tendo em conta que a preocupação do governo português e do governo brasileiro é com o tipo de formação que os cidadãos-sujeitos adquirem e tomam como referência para estabelecer o auto-governo de suas vidas no contexto social atual.

Sendo assim, o nosso estudo também procurou verificar se os próprios documentos deixam falhas e lacunas no que concerne à transposição do campo das idéias para o das práticas, sobretudo tendo em consideração a formação de cidadãos autônomos, críticos, responsáveis, saudáveis, conscientes de sua postura cívica e realizados em sua dimensão pessoal, social e profissional.

De modo a melhor podermos interpelar os documentos e o objeto de estudo, apoiamo-nos em alguns autores que nos pudessem auxiliar nesta tarefa de buscar as referidas falhas e lacunas que propiciam a possível existência de um descompasso entre o dizem os discursos burocráticos e o que de fato acontece e está sedimentado no campo das práticas educativas e sociais deste nosso contexto contemporâneo.

Em Michel Foucault nos apropriamos dos seguintes pontos de reflexão: (a) relações com o conceito de poder e saber das instituições modernas; (b) presença do conceito de práticas, entendida pelo autor como um elemento que atua como veículo para impulsionar as transformações, os pontos de resistência e as ações que ocorrem no âmbito mais íntimo nos indivíduos, e em simultâneo reúne diversas formas de criar e de recriar relações de poder; (c) preocupações com a emissão de mensagens de disciplinação dos corpos para todos os envolvidos com o tema no contexto escolar, principalmente no destaque emitido aos professores como representantes diretos da transmissão de conhecimentos, valores e idéias pretendidas pelos governos, no qual se aplicam os conceitos de bio-poder e de biopolítica; (d) insistência dos governos para a realização efetiva da articulação entre a escola e a família; (e) intenções de conjugar os aspectos que marcam a nova ética sexual (estética de existência) o “cuidado de si” e a promoção de uma “cultura de prevenção”, tendo como principal aporte a Educação para a Saúde; (f) massificação dos governos sobre as novas estratégias do trabalho pedagógico visando introjectar nos alunos a consciência e a responsabilização dos mesmos em relação à sua saúde, culminando por promover um discurso centrado na “medicalização dos corpos”, embora ressalte que saúde, é o estado que está para além do sentido da ausência de doença e que congrega num mesmo conjunto a harmonia entre aspectos relacionados como o bem estar físico, psicológico, moral, emocional, mental, ético, cultural e social.

Trabalhamos, ainda, com as contribuições de autores como Alferes (1996, 2002) que aborda a questão da “escolarização do sexo ou da Educação Sexual” como um

reflexo de ideologias sexuais produtoras de controles sociais. Para tanto, destaca a existência da manifestação do conceito de “encenações culturais” para marcar a influência dos processos de socialização estrategicamente marcados para assegurar um processo de educação/formação fortemente mantenedor e reprodutor de lógicas controlistas, tida como escolarização da educação sexual, como um prolongamento ou um complemento da educação familiar.

Na sequência deste pensamento trabalhamos com as considerações de Louro (1998; 2000; 2001; 2004) sobre a pedagogia e o currículo normalizadores que consagraram como modelo a organização dos sujeitos em função das sexualidades consideradas legítimas e não legítimas, também serviram de base para a articulação entre o saber, o poder e o prazer que transformou a sexualidade num dispositivo, atuou de forma poderosa na família, na escola e também na religião para eleger a heteronormatividade como o padrão e a norma reguladora, além de enquadrar o significado da sexualidade aos limites do determinante biológico, logo, da sexualidade generificada.

Quanto à primeira consideração, Louro, destaca as idéias de Foucault (2002;2003) sobre os efeitos que a “disciplinação e a docilização dos corpos” acarretaram no projeto de formação do sujeito moral moderno, em função da elaboração de mecanismos e de estratégias de controle destinados à reprodução dos valores e de normas regulatórias para enquadrar os sujeitos no “reinado da norma” (Foucault, 2003). Porque esse reinado representa a expressão do que são as sexualidades legitimadas nas relações sociais, por terem como seu princípio fundamental a heteronormatividade compulsória, e que a autora chama a atenção para a construção de uma “invenção social da sexualidade” porque abrange os múltiplos discursos normalizadores que compõem toda a produção de “verdades” sobre o sexo e sobre a sexualidade.

Quanto à segunda consideração, Louro (2001; 2004) destaca o papel que a escola e suas “pedagogias corretivas” exerceram na formação do sujeito moral moderno, e, como as heranças deixadas por essas pedagogias ainda hoje se fazem presentes sobre a função educativa que atua sobre o projeto de formação do sujeito contemporâneo, apesar da escola defender princípios de pluralidade e de compreensão das diferentes expressões da sexualidade e de outras demandas próprias da realização da personalidade humana.

No que se reporta a Giddens (1994;1995;1998), procuramos que as nossas análises levassem em consideração a questão das transformações nos conceitos e nos comportamentos que se relacionam com as dimensões da sexualidade na vida cotidiana atual, que obrigaram a escola a se reformular e a revitalizar a sua concepção de currículo no que diz respeito à construção de cidadãos e de sujeitos de conhecimento que detivessem de senso crítico apurado para compreender o significado de autonomia, do direito à manifestação das diferentes personalidades e projectos individuais, e do respeito à dignidade da pessoa humana.

Foi importante nas nossas análises os conceitos de “reflexividade”, aqui entendida como o capacidade de cada sujeito organizar o plano de sua vida, suas relações sociais, e de dar razão às suas escolhas no que diz respeito ao domínio individual e de “reflexividade social”, por essa última se converter num desdobramento da reflexividade e atuar sobre as práticas sociais, penetrando nos modos de viver e de pensar as populações e fazendo emergir como resultado das mudanças de comportamento social que se tornaram aceitas e legitimadas pelas relações cotidianas de senso comum, a “reflexividade institucional”, como um recurso utilizado principalmente pelos governos para atuar sobre os fenômenos sociais e suas consequências negativas no que diz respeito ao exercício inseguro da sexualidade, e que, por isso, exigem a formulação e a reformulação de políticas públicas.

Em se tratando dos mecanismos e dos processos que moldam a subjetividade e a identidade pessoal no atual contexto, designado por Giddens (1994;1995;1998) de pós-moderno, destacamos as contribuições de Magalhães (2001) sobre a “emergência de uma subjetivação emancipatória e ao mesmo tempo de individualização funcional” que vem sendo consideradas no âmbito do novo paradigma curricular da educação escolar, tendo em conta os efeitos da modernidade tardia sobre a formação da relação do eu consigo próprio e a reflexividade, nas quais se inscreve a sexualidade, e os efeitos sobre essa ocasionados pelo “vetor de individualização, produto e condição do desenvolvimento do capitalismo”.

Todavia, também consideramos em nossas análises os efeitos da globalização capitalista e seus impactos sobre as reformas educativas que ocorreram em Portugal e no Brasil entre as décadas de 90 e de 2000. Reformas essas receberam a ajuda financeira de

organismos internacionais como a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que atuou no bloco europeu, e do Banco Mundial que atuou nos países da América Latina em troca da implementação de políticas de ajuste econômico que se encarregassem de ditar uma nova ordem para as políticas sociais. Os dois organismos influenciaram na promoção de políticas públicas nacionais constituídas pela componente de transnacionalização que representavam formas de mandato quanto à adoção de uma perspectiva de educação e de formação alinhadas com o discurso de uma escola cidadã no contexto da globalização.

Esse discurso, por sua vez, marca uma nova visão ou um novo projeto de formação do sujeito moral contemporâneo, pois atribui aos “lugares estruturantes” como o ambiente doméstico, o escolar, o profissional, o religioso, o comunitário, etc (Sousa Santos, 2001) maiores responsabilidades no que concerne às aprendizagens para as tomadas de decisão para a vida. Deste modo, a nova formação do sujeito moral deveria se concentrar em três características principais: a) responsabilização da família no processo educativo global dos educandos (articulação escola-família); b) responsabilização dos sujeitos em saberem cuidar do próprio corpo e da sua saúde com a adoção de hábitos e estilos de vida saudáveis, principalmente em relação ao exercício da sexualidade; c) importância de se apreender habilidades e conhecimentos que propiciem a inclusão dos futuros cidadãos no sistema técnico-científico mundial e, também, social, econômico e cultural.

Buscamos, assim, apoio teórico nas considerações de Silva (1998), Sousa Santos (2001), Teodoro (2001) e Gadotti (2003) que sendo críticos dos efeitos da globalização capitalista sobre as políticas de educação emanadas pelos referidos organismos internacionais, nos ajudariam a identificar onde e se existiriam contradições no discurso dos documentos oficiais em relação à perspectiva de educação para e em sexualidade no Estado Democrático de Direito no atual contexto da globalização.

Além destes autores, também recorreremos à Castells (2003) e as suas considerações a respeito da sociedade em rede e seus efeitos sobre as práticas sociais, que segundo o autor promoveram aspectos negativos como a intensificação da exclusão social e uma mercantilização de aspectos como a função educativa e a sexualidade, mas, por outro lado, propiciaram uma mudança no modo como a sociedade civil participava das

decisões políticas a respeito da vida social. A sociedade civil, segundo ele, passou a organizar-se mais e a melhor reivindicar das estruturas estatais a qualidade em seus serviços, como também, aumentou o seu grau de contestação política quanto às determinações oriundas dos organismos internacionais. Deste modo, tornou-se mais autônoma e menos subserviente.

O estudo tem, assim, algo de comparativo e socorre-se de uma análise que tem como objeto o conteúdo dos documentos oficiais que tratam da questão da sexualidade presentes no quadro legal e normativo do Brasil e de Portugal, que ao seguirem as determinações expressas pelos documentos provenientes de organismos internacionais comprovam o quanto as políticas nacionais se inscrevem nessa agenda global, e impõem que os documentos como Programa de Acção Comunitária da Comissão Europeia, OMS - Prevenção à escala mundial⁸, Livro Branco Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva [UE, 1995] e Relatório da Reunião Internacional sobre Educação Para O Século XXI, da UNESCO, entre outros, salientem a importância de se incluir uma compreensão da sexualidade ligada aos aspectos subjetivos (campo das emoções) e com as questões de ordem sócio-cultural para eficácia das ações de educação para saúde sexual e reprodutiva.

No entanto, os resultados que obtivemos nesta investigação de mestrado, nos mostraram que existe uma intenção de manter instrumentos disciplinadores no trabalho de sistematização pedagógica como um traço muito marcado, pois a centralização sobre a figura dos profissionais de educação, exigindo destes a aquisição de uma postura e de um perfil específico para desempenhar a sua função educativa, sem propiciar-lhes um apoio técnico e uma qualificação adequada, revelaram que existe um descompasso entre o que

⁸ Programas inseridos no domínio da Saúde Pública da União Europeia [UE] para 2003-2008 que produzem uma série de relatórios, notícias e eventos da OMS sobre uma série de questões relacionadas com a saúde sexual. Ambos pretendem desenvolver estratégias de promoção da saúde sexual e definir as melhores práticas relativas à gravidez na adolescência, planeamento familiar e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis como VIH/SIDA e a Chlamydia. Além de desenvolver estratégias para a promoção da igualdade de géneros e saúde sexual e reprodutiva, bem como os direitos dos jovens e dos grupos vulneráveis na Europa. Consultado em 20 de Agosto de 2008 e disponível em <http://ec.europa.eu/egi-bin/etal>

os governos declaram que desejam e que orientam para seja executado, e o que realmente investem em termos de política educativa para que os professores possam ter acesso a um conjunto de informações que os tornem dotados de uma visão crítica, reflexiva, emancipatória e holística diante das explicações biomédicas e dos argumentos fundamentados em visões conservadoras e controlistas a respeito da sexualidade nas situações da cotidiana.

Para apresentar como se caracterizam estes descompassos no campo dos discursos e das relações de poder que cercam o campo da sexualidade, procuramos trabalhar em cada capítulo, de forma breve, como as principais idéias de “disciplinação e de docilização dos corpos” (Foucault, 2003) no que diz respeito à sexualidade se formaram e produziram discursos e modelos normalizadores que compuseram o que Louro (1998; 2000; 2004) chama de “invenção social”. Além disso, procuramos apresentar a concepção de sexualidade é compreendida atualmente, e função desta concepção como a Educação Sexual em contexto escolar foi organizada em termos legais e normativos pelos governos dos países em estudo.

Assim sendo, no capítulo 1: “Um olhar sobre a gênese dos discursos de controle sexual”, realizamos um breve apanhado da dimensão histórica e dos principais saberes e poderes que se construíram em torno do sexo e da sexualidade e produziram toda uma discursividade sobre os mesmos e criaram mecanismos de controle para servir aos interesses das ideologias sexuais dos grupos instituidores e detentores das ordens dominantes como os valores judaico-cristãos, que sustentam idéias basilares da disciplinação dos corpos e dos modelos normalizadores.

No capítulo 2 “Educação, Sexualidade e Saúde: desafios para as políticas de Educação no século XXI”, tomamos a questão das políticas formuladas pelos organismos internacionais como propulsoras das políticas de educação para a sexualidade, fazendo um breve levantamento do contexto sócio-histórico de Portugal e Brasil, para explicar como o Estado visando o controle social nas áreas da saúde e da educação passou a compreender a implantação de políticas para tratar da questão da sexualidade como um ponto estratégico para o desenvolvimento sustentável e sóciodemográfico equilibrado.

No capítulo 3 “Políticas de Educação Sexual em Portugal e no Brasil entre 1984 e 2007”, nos preocupamos em mostrar cronologicamente como os propósitos e os objetivos

educativos em relação à Educação Sexual presentes nos currículos escolares foram sendo alterados de uma perspectiva centrada na questão da saúde pública para uma perspectiva mais focalizada sobre o desenvolvimento das potencialidades humanas, em função das transformações sociais que atingiram o campo da sexualidade e exigiram que esta passasse a ser considerada essencial para a formação do ser humano em sua integralidade a partir das práticas educativas da escola formal.

No capítulo 4 designado de “Metodologia, análise do conteúdo dos documentos e apresentação dos resultados” nos dedicamos à apresentar num primeiro momento, as razões da escolha de uma metodologia qualitativa para interpretação dos documentos oficiais, bem como a descrição do tímido exercício de análise do conteúdo que realizamos com base no método e nas técnicas da Análise de Conteúdo.

Com a intenção de apresentarmos com maior clareza o processo geral de análise do conteúdo dos documentos oficiais que realizamos, elegemos quatro grandes temas: 1) Construção de um Estado democrático promotor de direitos, de desenvolvimento técnico-científico e do desenvolvimento da personalidade humana; 2) Justificativas para a inclusão do tema da sexualidade como tema transversal nos currícula; 3) Organização e sistematização do tema da Educação Sexual em contexto escolar; 4) Sexualidade, Sociedade e Relações de Poder.

Cada tema se deteve a um grupo de documentos. O tema 1 se deteve a análise dos “documentos de apoio⁹” e os temas 2, 3 e 4 se detiveram aos “documentos específicos¹⁰”. A idéia era apresentar como ocorreu a mudança de perspectiva e de paradigma em relação à função educativa, que propiciou reformas curriculares e, por conseguinte, a inclusão do tema da Educação Sexual.

⁹ São os documentos: Constituição da República Portuguesa, 1976; Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Bases do Sistema Educativo Português – LBSE, 1986; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/LDBN, 1996.

¹⁰ São os documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Temas Transversais sobre Orientação Sexual, Volumes 10.2 para o 1º e 2º ciclos (1997) e o Volume 10.5 para o 3º e 4º ciclos (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM, presentes no Parecer nº15/98) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Volume dedicado às Ciências Humanas e suas Tecnologias (OCNEM, 2006); Documento Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras (ESMELO, 2000); Relatórios do Grupo de Trabalho de Educação Sexual [GTES] (2005; 2007); Censo Escolar 2005 – Levantamento das ações em DST/AIDS, Saúde Sexual e Reprodutiva e Drogas (2007).

Em termos de síntese de apresentação dos resultados presentes neste capítulo, nossas análises revelaram que: a) existe a atuação de uma agenda global que influencia nas políticas educativas nacionais, o que caracteriza o fenômeno da “transferência educacional”, que atua sobre a identidade cultural nacional e as adapta a uma cultura global que se comunica com o os interesses da sociedade internacionalizada, segundo Teodoro (2001); b) uma estratégia de diálogo dos governos para os educadores no conteúdo das mensagens dos documentos oficiais, que se dedica à requisitar dos educadores posturas e competências específicas, que para o nosso olhar de investigadores, se caracterizou como a *acção sobre as acções*, conforme destaca Deleuze¹¹ (2005)

Deste modo, constatamos que os documentos oficiais não escondem que desejam que os docentes apresentem não só características pessoais e técnico-profissionais específicas para atuar de forma política e pedagógica junto aos educandos, como também, devem ter como uma de suas habilidades, a capacidade de distinguir e de estar atentos às manifestações da sexualidade que ocorrem em contexto escolar, e mais, exigem ainda que o professor que trabalhe com o tema da sexualidade seja um interlocutor confiável e bem visto junto aos pais, aos demais colegas e profissionais não- docentes, como destacam ainda que o professor que assumir a posição de Professor-Coordenador deve ser capaz de ser um bom articulador político para angariar adesões, participações e contribuições junto aos outros atores sociais ou mesmo junto a outras instituições públicas e/ou privadas que possam conferir contributos para o desenvolvimento dos projetos em Educação para a Saúde (Portugal) e de Orientação Sexual¹² (Brasil).

¹¹ Porque se aplica aos instrumentos disciplinadores como o dispositivo conservador, que sendo um produto da “invenção social” que Louro (2001; 2004) assim define, atuou sobre os comportamento dos professores desde as sociedades industriais dos séculos XVIII e XIX, e não deixaram de emanar a sua existência no contexto da prática docente do século XXI com o tema da Educação Sexual, embora se fale de democratização, descentralização e autonomia das escolas, tanto em Portugal como no Brasil.

¹² Levantamos essa discussão porque acreditamos que a denominação *Orientação Sexual* para um Programa de Educação Sexual cause alguma confusão, porque a definição para este termo segundo os Princípios de Ogyakarta (2007) concentra-se sobre a dimensão do desenvolvimento psicosssexual humano e em aspectos fundamentais dos direitos sociais relacionados com a sexualidade. Assim, dificulta que se compreenda ao primeiro contacto que o uso do termo se refira a parâmetros e a orientação para o trabalho docente com o tema da sexualidade.

E, por último, identificamos que os documentos oficiais, embora anunciem o rompimento com as relações de força e a retórica dos poderes que sustentam os modelos normalizadores (que elegeram sexualidades legitimadas pré-dicas sexuais instituídas como regime de verdades) ainda não conseguiram se distanciar dos sinais das “pedagogias corretivas” (Louro, 2004) e instituir no trabalho pedagógico dentro de uma compreensão de sexualidade centrada num “cuidado ético-estético” como defende Foucault (1994), entendido, por esse filósofo, como uma relação de auto-conhecimento e auto-governo em que os sujeitos compreendem a sua relação de seu corpo e com os seus desejos em relação à sexualidade, numa lógica que não é a do funcionamento do Capitalismo.

Em síntese, vivemos hoje uma fase da construção social da sexualidade que exige que a construção de identidades sexuais compreenda o hibridismo e a versatilidade que hoje estão integrados aos estilos de vida contemporâneos e aos imperativos da globalização-localização e não só se centrarem na imposição da responsabilidade, embora essa seja uma condição fundamental para manutenção da saúde em relação ao exercício da sexualidade, porque o significado e a oportunidade de expressão das sexualidades múltiplas e plurais leva ao aperfeiçoamento do senso crítico dos sujeitos e mais facilmente a formação de uma consciência para implementação efetiva de uma educação para a diversidade e para igualdade de oportunidades, que garanta de fato os direitos da pessoa humana, a superação de preconceitos, de estereótipos, de heterossexismos e da homofobia ainda arraigados e atuantes nas relações parentais, interpessoais, interssexuais e nos relacionamentos amorosos da vida cotidiana.

Parte I – Educação, Sexualidade e Saúde: desafios para as políticas de Educação no século XXI

Capítulo 1 – Breve olhar sobre os discursos de controle sexual

O discurso foi e ainda é uma estratégia fundamental para difundir ideologias e sustentar os processos de socialização que marcam as regras de conduta em relação à sexualidade que classificam os comportamentos entre o que é considerado normal e desejável para ser adotado e o que é considerado anormal e prejudicial à vida.

O campo de estudo sobre a sexualidade humana, além da grande dimensão e produção de conhecimento que hoje demanda no meio científico, é um campo de trabalho exigente por conta da complexa rede de saberes que a ele se conecta, materializando relações diretas com as questões da vida dos indivíduos como sujeitos sociais. A sexualidade está ligada às questões do corpo, da saúde para condição reprodutiva, da orientação sexual, da identidade de gênero, dos valores, dos comportamentos, da cultura, da política, das formas de comunicação, das relações sociais, entre outras, até a construção das identidades. Sendo portanto, um campo indiscutível de disputas e contestações (Reis, 2002).

É bastante óbvio a afirmação de que a sexualidade é um pilar essencial da vida. Mas, uma análise mais atenta sobre a dinâmica social do âmbito sexual leva-nos a considerar que estamos diante de um discurso sujeito ao poder, conforme realça Foucault (2003; 2003a; 2003b) em seus escritos. Nesse sentido falamos dos campos dos saberes correlatos à sexualidade, que mudaram o modo como o sexo passou a ser visto e administrado no meio social. Deste modo, passamos do julgamento sobre o comportamento lícito ou ilícito diante de uma teologia moral no sentido de estabelecer a ordem e a repressão sobre o sexo, a uma atuação sobre o colectivo, que exigiu uma administração sobre o modo de vida das pessoas em relação ao sexo e não mais uma interdição unicamente moral, mas racional. A população tornou-se o foco e as questões

ligadas ao biológico e à economia tornaram-se centrais. Uma produção discursiva e um conjunto de mecanismos de poder então se articularam entre si com a finalidade de interditar comportamentos, pensamentos, sensações, prazeres, enfim todas as ramificações e canais em que o sexo se manifestasse tanto no biológico quanto no coletivo das populações.

A interdição sobre o sexo que se reforçou a partir do século XVI dentro de uma tradição ascética e monástica serviu por muito tempo de estratégia para estabelecer o controle social. A pastoral cristã foi a instituição que por muitos séculos lançou uma série de mecanismos de controle social da sexualidade, principalmente, os mecanismos que se desdobraram da confissão e da penitência. Um exemplo foi o código de restrições e de recomendações aplicados à regularidade das relações sexuais entre os cônjuges, que, por sua vez, deveriam obedecer a um conjunto de prédicas e de recomendações para que pudessem utilizar o direito ao débito de uma forma moderada e não propiciadora do pecado da lascívia e da concupiscência, e assim não sucumbirem aos sentimentos de amor-paixão em suas relações sexuais (Ferreira, 2000).

Segundo Foucault (2003), nos anos finais do século XVI é iniciado o movimento de laicização do sexo. Esse, desencadeou um efeito de explosão discursiva ao mesmo tempo que um recrudescimento das práticas de controle sobre o sexual¹³ e das regras de interdição das palavras a serem ditas sobre o sexo; que não mais poderiam ser ditas, sem que uma grande depuração nas palavras fosse utilizada, assim como, os enunciados que a ele se remetessem, para falar do mesmo com intenções pedagógicas, ou seja, ação da “Política dos enunciados” como apresentamos em nossa Introdução.

Tal efeito inaugurou o que Foucault chama de uma “Polícia do Sexo”¹⁴, que consistiu numa intensificação dos regulamentos e da vigilância, feitos de um modo não explícito, mas sutil e coordenado para conter as forças individuais e coletivas que se

¹³ Nos anos finais do século XVI inicia-se o período da laicização da confissão, que, por sua vez, coincide com o início de um processo repressivo marcado por um conjunto de constrições e restrições aos discursos sobre o sexo que também coincidiu com o movimento da Contra-Reforma. Ao contrário do que defendia a hipótese repressiva, o processo de laicização da confissão não “calou” a vontade de falar sobre o sexo, mas, potencializou a multiplicação e a diversificação dos discursos sobre o mesmo, embora estivesse em pauta o conjunto acima referido com o intuito de condenar o sexo a proibição, ao silêncio e a invisibilidade. (Alferes, 2002 & Foucault, 2003).

¹⁴ É um termo utilizado por Foucault para designar a necessidade de regular o sexo, por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição (Foucault, 2003, p.28).

apresentassem desviantes perante o discurso da moral, da patologização da perversão e da racionalidade econômica.

Mais tarde, no século XVIII, a polícia do sexo propiciou toda uma preparação ideológica nos sujeitos para implantação de uma vigilância do comportamento sexual de si mesmo e do outro, que tomou o matrimônio, a família e a pedagogia como os principais agentes sociais a emitirem suas verdades sobre o sexo, e também, a receberem as maiores recomendações de utilização do mesmo segundo uma lógica de moral religiosa, civil e médica.

A produção de verdade sobre o sexo e a inibição do desejo atingiram seu auge no século XIX, ao reeditar e aperfeiçoar as técnicas de confissão, que desde o século XVI eram utilizadas pela pastoral católica com a intenção de estabelecer um domínio o mais estrito possível sobre as manifestações e ações sexuais. Deste modo, a arte “em fazer revelar-se” permitiu que viesse novamente à baila o movimento de “colocação do sexo em discurso”¹⁵ com outras prerrogativas e não mais naquelas que se justificavam por razões de teologia moral. As razões no século XIX se centravam nos aspectos comportamentais e atitudinais determinados pelos pressupostos do discurso médico-psicológico, que estabeleceu a associação entre a sexualidade não submissa as regras de decência à questão da doença mental e dos danos para o bem-estar do corpo físico. Um discurso que reforçou o policiamento, a interdição das palavras e a vigilância sobre as condutas que culminaram por edificar e sedimentar todo um arquétipo de medidas

¹⁵ Foi o ato de transformar o sexo em fato discursivo, colocando em evidência e ao mesmo tempo estabelecendo uma conjunto de regras para controlar *o que, como e quem* dizia algo sobre o mesmo. Além disso, pregava a necessidade de se dizer a si mesmo e a outrem tudo o que se passava o mais freqüentemente possível com o próprio corpo, que se relacionasse com o sexo, por meio do jogo dos prazeres, sensações e pensamentos inumeráveis que ligavam alma e corpo. No século XVII essa prática se difunde ainda mais com a determinação da pastoral cristã, de que tudo deveria ser confessado e minuciosamente expressado, de modo que tudo que se relacionasse com o sexo passasse pelo crivo interminável da palavra, mas da palavra apurada por códigos de decência e capacidade de falar sobre o sexo sem necessariamente o expor de modo indecoroso, de modo que «a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário, poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil» (Foucault, 2003, 24).

públicas que se aplicasse à vida das populações, em três grandes instâncias: família, pedagogia e medicina.

As mudanças em relação ao sexual colocadas como novos valores necessários aos propósitos de civilização e modernização, marcaram o fortalecimento do Estado na função de administrador e regulador dos sujeitos, agora vistos como população e, não mais apenas como penitentes necessitados de constrição geral e direção espiritual em relação ao uso de sua energia sexual. De convertidos, devotos e submissos aos valores da teologia moral, os indivíduos deveriam tornar-se também obedientes aos determinantes médicos aplicados à vida. Determinantes esses que fortaleciam os propósitos do desenvolvimento capitalista e do processo produtivo.

O discurso a ser obedecido deveria responder a um apelo da instância médica estatal, com base em estudos que se investiam de poder e de conhecimento para dizer o “o que era melhor para a população” tendo em conta a sua saúde e a sua harmonia social, conforme aponta Costa (2004). Portanto, falamos de políticas de Estado e de novas formas de discurso para organização da sociedade no século XIX.

A nova hierarquização que dos saberes que nasceu no referido século, conferiu à economia e à medicina uma maior relevância na explicação da sociedade, produziu relações de poder que tiveram repercussões no domínio da educação, que necessitou organizar um discurso sobre a sexualidade articulado e subordinado aos valores da racionalidade dos saberes econômico e médico.

No que diz respeito ao pensamento presente nesta fase, Foucault foi especialmente enfático quanto ao tipo de transformações de ordem psicossociológica que se sucederam com base em três grandes registros: na medicalização dos corpos, na patologização dos comportamentos e na decência “no dizer” sobre o sexual no espaço educacional, como já mencionamos em nossa Introdução, que produziram posturas como: o condenar ao silenciamento e à inexistência tudo e todos que sinalizassem a presença da manifestação sexual qualificada como deficiente ou desviada (perversões e patologias) da norma geral estabelecida para ser a ideal.

Esses foram não só os registros, mas, os pilares das normas regulatórias (Louro, 2001; 2004) que passaram a orientar a compreensão da sexualidade desde do período moderno até os nossos dias. Registros que fizeram da sexualidade um alvo do dispositivo,

daí a sua relação com a história e com o poder, percebendo que este último, por atuar como “ente” adquiriu a capacidade de estar em vários lugares e com todos os sujeitos, na medida em que as relações estabelecidas num *locus* determinado podem ou não reproduzir a vontade de uma lógica de poder que lhe seja superior. As adesões e as resistências aos micropoderes vão depender das relações constituídas. A adesão ocorre quando o poder em sua ação sedutora e imperativa aglutina as lógicas de poder local estabelecidas sobre o sistema social. Já a resistência surge se a lógica imperativa não conseguir se fazer seduzir e, em seu lugar, passar a existir e a atuar a condição de instituinte¹⁶. As adesões e as resistências representam o jogo de dominação e de contra dominação no qual o poder associado à questão da sexualidade se inscreveu e se potencializou em ser eficaz e sutil, adquirindo simultaneamente uma vertente negativa (repressão) e uma forma positiva (como estratégia operatória e mecanismo) para exercer em dimensão máxima formas de controle sobre a sexualidade nos sujeitos por meio das políticas de Estado (Foucault, 2003b, pp.246-248).

Para nos reportarmos à questão das políticas que se construíram a respeito da sexualidade, consideramos o campo da história essencial, porque nos apoiamos nas considerações que Foucault faz ao mesmo para compreender os fatores que levaram a construção de mecanismos de controle do saber e do poder que se instauram em grandes momentos da história de organização social da sociedade ocidental. Por tal razão trabalhamos com as idéias fundantes para determinação da relação dos sujeitos para com seu sexo, que se expressaram em argumentos de teologia, de filosofia política e da medicina para justificar a importância do cultivo de uma austeridade, temperança e auto-domínio do corpo diante dos desejos e impulsos sexuais. Idéias modificadas de acordo com fatos sociais e culturais vigentes. Um exemplo são as similitudes existentes entre as idéias consideradas na Antiguidade tardia greco-romana em relação à moral sexual e ao conhecimento de uma pedagogia moral para uma ética e uma estética da existência e a moral cristã, que intensificou o grau da austeridade e da repressão de tudo que poderia se relacionar com o sexual, por ser este um campo muito fértil para que os sujeitos queiram

¹⁶ Seria a promoção e a ação de afirmação de outra lógica ou forma de expressão ao discurso da ordem. É uma ação que se coloca em existência por encontrar as suas significações a partir de suas próprias reflexões construídas nos contextos das relações e na reflexão das experiências acumuladas.

agir de acordo com os seus desejos e não com as regras impostas pela sociedade para o controle e a domesticação da sexualidade

Em nossas análises, apoiamo-nos nas considerações de Giddens (1995) sobre as transformações nas relações de intimidade e nos novos valores agregados às relações sociais por influência da globalização (econômica, cultural, social...) abordados por Sousa Santos (1998; 2001), discorrendo sobre os principais acontecimentos e transformações sociais que ocorrem após os anos 60 do séc. XX, e demandaram mudanças no comportamento sexual da população, sobretudo da população jovem, o que levou à elaboração de políticas públicas de regulamentação para sistematização da educação sexual em meio escolar.

As transformações sociais representaram novas formas de se estabelecer relações de força e de poder, e, por essa razão, damos importância em nossa investigação ao poder. O poder tanto em sua forma individualizada como em sua ação articulada com o saber (sinergia ou domínio do ser-saber, Foucault, 2003) produz uma vontade de verdade que compreende o enunciado como um discurso e uma vontade de poder.

Assim, consideramos a questão do poder, do dispositivo e da disciplina dos corpos questões basilares para nossa discussão, porque se remetem à questão de uma política para controlar e para gerir a vida, e que instaurou como “normal” as relações de dominação e de sujeição (modelos normalizadores). Essas relações atuaram sobre a “fabricação dos sujeitos”, porque tiveram a capacidade de agir de modo capilar em cada indivíduo e de comunicar mensagens (processo de socialização e de subjetivação) que propiciaram relações de poder. Daí serem basilares para se compreender o poder disciplinar ou poder da normalização como algo insidioso e altamente inteligível que emite efeitos aos discursos muito mais expressivos que os elementos de negação (a força, a lei, a repressão).

O conceito de poder paira, assim, paira sobre a formação e a manutenção de um feixe de relações atuantes, que no nosso caso, está presente na ação educativa. Por essa razão tomamos a análise dos discursos constituídos nos documentos oficiais como eixo central para compreendermos como o Estado determina *como* deve ser o trabalho educativo com o tema da sexualidade, e, sobretudo, *como* deve ser a postura dos professores e dos demais profissionais no âmbito dos espaços educativos.

Desta perspectiva vemos o poder como um elemento de ação onipresente de natureza e substância própria (está em todo lugar e age sobre toda população indiscriminadamente, Foucault, 2003b). Consegue ser unitário e localizável, e, ao mesmo tempo, pulverizado e molecular. É adaptável a todo sistema de ação que o envolve, daí sua descrição como uma microfísica do poder que atua sobre as ações e não sobre o corpo de modo direto.

1.1 Os discursos sobre a sexualidade e a formação do sujeito moderno

A formação do sujeito moderno foi construída com base na normalização e num conjunto de práticas de si diferentes das aplicadas na antiguidade grega e romana. Segundo relata Foucault (1994), em sua obra *História da Sexualidade III: o cuidado de si*, na cultura greco-romana, o conhecimento de si era uma consequência do cuidado do sujeito consigo próprio como meio de alcançar a sabedoria e a temperança entendidas como uma conquista fundamental.

Ao contrário da cultura greco-romana, as instituições modernas, atribuíram uma outra lógica ao princípio do “conhecer-te a ti mesmo” ao fazer uma interpretação do mesmo associando-o a um procedimento de auto-rastreamento ou auto-vigilância e auto-penalização.

Essa preocupação em regular a própria conduta, que Foucault considera como as técnicas de si, foram aplicadas no século XVIII e constituíram as chamadas “tecnologias do eu”, que se destinavam a incutir nos sujeitos a busca por uma experiência ética que fosse balizada pela idéia de que ser um sujeito moral tinha de ser um sujeito obediente a um sistema de regras que tinha como matriz de razão prática: a) as tecnologias de produção; b) as tecnologias de sistema de signos, de modo a dar sentido e atribuição a toda uma significação simbólica de objetos, com verbalização ou não e por meio de figuras, gestos, emblemas e etc; c) tecnologias de poder que determinaram uma objetivação do uso de sua sexualidade; d) as tecnologias do eu comprometidas com a transformação do comportamento do próprio sujeito, a partir de um investimento em si mesmo pela prática de ações que deveriam refletir todo um cuidado sobre a conduta, sobre o corpo, sobre os pensamentos e sobre a alma em relação à sexualidade.

Vale destacar que na base da formação das técnicas de si existe todo um conjunto de referências que ajudam a explicar como as orientações normativas difundidas pela ciência do sexo no século XVIII, guardam relação com a mudança de paradigma relacionadas com o sexual entre o fim da era pagã e a ascensão do cristianismo.

No sentido de não apenas mostrar como ocorreu a formação do sujeito moderno com o surgimento das sociedades industriais, mas, de discorrer ainda brevemente, sobre os contextos históricos que mostram que a questão da sexualidade em outros tempos também representou uma questão fulcral para organização da sociedade ocidental, destacamos da obra *História da Sexualidade III*, já referida, e da obra *História da Contracepção: da antiguidade à actualidade*, de Angus McLaren como ocorreu a emergência de uma nova moralidade sexual que contribuiu para enquadrar os comportamentos e as práticas sexuais que deveriam compor a formação do sujeito moral.

A nova moralidade que emergiu no passado greco-romano influenciou para a quebra de paradigmas, até então, tomados como valores muito comuns. Consistiu numa série de mudanças comportamentais em relação à conduta sexual e na exaltação do sexo do casal como o sexo legítimo para manter a sociedade organizada e regulada.

A família se torna o eixo central. A moralidade do casal torna-se o elemento-chave para construção de uma sociedade respeitável e constituída de “norma”, embora o Estado enquanto instituição no século III não fosse uma instituição reconhecida e com força diante dos cidadãos. O poder era concentrado sobre a família.

Retornado ao passado com o apoio de McLaren (1997), ressaltamos as considerações da ética estóica, que ao condenar a contracepção das mulheres e as estratégias do casamento não aprovava os arranjos que eram de costume serem feitos para a viabilizar a melhor forma de concentrar os bens das famílias, admitindo, inclusive o casamento incestuoso.

A ética estóica imprimiu mudanças na forma como os homens livres e aristocratas passaram a gerir o seu casamento. De uma prática egoísta, poligâmica, bissexualida, não-procriadora e hedonizada, passou-se a uma forma de casamento valorizadora da relação com a mulher-esposa, diferente da relação com a concubina, porque a esposa era considerada a amiga e, por isso, era a companheira legítima e a que deveria ser reconhecida pelo homem estóico como a única que poderia lhe dar filhos legítimos

oriundos das relações sexuais conjugais efetuadas preferencialmente para fins de procriação.

A ética estóica se conflitava com o velho costume de se manter uma concubina. Essa, com a ascensão da nova moralidade ficou delegada ao campo da marginalidade e da irregularidade, e deveria ser escondida para não concorrer com a família, considerada um bem fundamental para a moral e o prestígio do homem estóico e patriarca.

Os antigos achavam que cada indivíduo deveria ser subordinado a um patriarca, daí o poder centrado no homem como chefe da família. Esse, sendo o patriarca não poderia deixar de zelar pelo policiamento da sexualidade como uma questão ética, mesmo que ele viesse a transgredir a essa ética. Tal pensamento propiciou o fortalecimento da hipocrisia em relação à conduta sexual masculina, que atravessou os séculos e se tornou mais evidente no comportamento hipócrita do homem do século XVIII, que exigia um comportamento moral exímio da família, sendo ele próprio o primeiro a transgredir tal código.

Com a ascensão da ética defendida pelo pensamento estóico, as idéias mais aproximadas de uma estética de existência racional e reflexiva sobre a sexualidade perderam o seu prestígio e o seu direito de existir, pois tudo que não fosse enquadrado para uma função sexual funcional seria associado a uma cultura da prática de excessos, postura que os estóicos condenavam.

A herança de uma espécie de credo puritano e de uma visão sobre a sexualidade como paixões que ocasionam a perda da razão, foram absorvidas pelo cristianismo, em seguimento aos discursos já propalados por estóicos como Sêneca e Musônio Rufo, que eram críticos à busca do prazer sexual, segundo McLaren (1997). A aversão judaica ao homossexualismo, ao infanticídio, o aborto, ao adultério, ao divórcio e ao uso de adornos também se tornaram marcas dos valores cristãos, tomados como símbolos para fazer a diferença entre cristãos e pagãos.

Os valores herdados deste passado histórico influenciaram a formação do sujeito moral no século XVIII, mas não foi a mesma que se implantou na cultura greco-romana, pois se concentra no surgimento da *scientia sexualis*, que ordenou em torno da confissão todo um esquema de poder-saber que desencadeou a produção de verdade sobre o sexo e marcou a “fabricação do sujeito moderno” e o controle social sobre a sexualidade sob três

registros: a disciplinação dos corpos, a coerção sobre o discurso e a capacidade de multiplicação e de capilaridade de atuação do poder desde de o modo mais sutil ao mais explícito para dominar e movimentar relações de poder.

Com a ascensão da medicina surge uma tecnologia do sexo, pautada numa nova ética do sujeito, que surge em oposição aos costumes da velha ordem medieval, na qual o poder da família era soberano diante do poder do Estado (Foucault, 2003).

A família no século XVIII, assim como, no século III passou a representar o modelo que a sociedade devia seguir e partir de então romper com os velhos costumes.

Eleita pela Igreja e pela burguesia como a guardiã da moral social e de uma ideologia de “padrão ótimo”¹⁷, a família foi considerada a instituição de comunicação simbólica e de justificação da ação jurídica e política sobre a ordem social, e agregou consigo outras instituições: a escola e o matrimônio, como alvos estratégicos para implementação da referida ideologia da “norma” e das medidas de “ajustamento” dos comportamentos e das práticas sexuais das classes¹⁸ (Foucault, 2003, pp.27-30), nos quais se incluíam o controle das tendências¹⁹ mais profundas, que o discurso científico colocou em franca exposição “através de um dispositivo completo de efeitos variados localização do discurso no sexo” (Foucault, 2003, p.26).

Assim, a formação do sujeito moral do século XVIII tem como ponto central a relação do indivíduo com as instituições sociais que produziram as orientações normativas que o mesmo deveria seguir e se submeter para canalizar a sua energia sexual para fins sociais que estivessem de acordo com um esquema de poder-saber emanado poder hegemónico.

¹⁷ Uma ideologia de que na mente de cada sujeito estivesse bem introjectado a responsabilidade de gerir seu sexo e de inseri-lo em sistemas de utilidade e de moralidade, de forma que fosse sempre pensado e regulado visando o bem de todos.

¹⁸ As classes medianas, mais que as altas e as trabalhadoras, as que mais eram atingidas pelas políticas dos poderes públicos, por não se julgarem a revelia da ação do poder jurídico e moral (caso dos aristocratas) ou distante do alcance de tais poderes seja, pelo isolamento em que viviam e pela falta de acesso a escolaridade (caso das classes pobres e trabalhadoras) (Foucault, 2003).

¹⁹ Um controle no sentido de romper com os costumes e os hábitos “de uma subcultura” (Greer, 1987, p.145) que herdava dos costumes estipulados pela velha ordem medieval a aceitação de um uso irracional do sexo, tal como a prática de incestos, que no início do século XVII, tornou-se uma prática abominável e de proibição universal nas uniões carnavais, além de ter sido incluída no conjunto das perversões sexuais por ser um desregramento diante dos novos códigos de regulação e de intolerância aos comportamentos ilícitos, fossem de crianças ou de adultos.

A capacidade do sujeito atingir a verdade sobre si mesmo, através de uma transformação conduzida por ele próprio, como um princípio e uma configuração ético-moral da cultura greco-romana se perdeu com a consolidação do cristianismo e como a afirmação da ciência do sexo. As orientações normativas que se encarregaram de estruturar o sujeito moral moderno desprezaram a arte do auto-conhecimento e a experiência da relação do *eu consigo próprio* e do cuidado ético-estético²⁰, para investir sobre a normalização nos processos de socialização, como foi o caso da relação entre pais e filhos, professores e alunos e da própria escola para com os agentes educativos, e da relação paciente e médico.

Deste modo, as sociedades industriais investiram em todo um conjunto de orientações normativas para que o sujeito fosse capaz de se auto-regular, dominar e governar diante das manifestações de seus instintos sexuais, preferencialmente reprimindo-os e identificando-os como manifestações negativas que deveriam ser combatidas com recursos religiosos como a penitência, o tratamento médico e a confissão.

Essa última, foi o recurso mais explorado pelas instâncias que estabeleciam o controle social sobre a sexualidade, pois foi através dela que se desenvolveram as principais formas de fazer confessar o sexo.

A partir da confissão todo um conjunto de saberes sobre o sexo se constituiu para explicar e qualificar as manifestações sexuais, estabelecendo como patológicas tudo que fosse exterior ao coito heterossexual reprodutivo (Alferes, 2002).

A capacidade da confissão produzir discursos verdadeiros sobre o sexo se aprimorou no século XIX, mas a sua origem está nos anos finais no século XVI, pois inicialmente estava atrelada à prática da penitência e ao modelo jurídico religioso. A

²⁰ Este cuidado consistia na *askesis* (*ascese*) considerada como uma prática da verdade no mundo greco-romano que levava o sujeito a uma condição de ascensão que lhe propiciava uma iluminação, uma serenidade e uma sabedoria que se constituía no alcance de uma outra forma de ser; que tinha por consequência a transformação para a existência de um sujeito ético. A ascese era deste modo, um trabalho de elaboração do sujeito com ele mesmo que ficou conhecido como a ascese (*askesis*) que Foucault destaca como: «uma experiência modificadora de si no jogo da verdade e imprescindível para a autoconstituição (Foucault, 1988, 33).

mudança veio com o movimento de laicização da confissão e, posteriormente, com a Contra-Reforma que propiciaram o enquadrando da confissão a outros esquemas como foi o caso dos esquemas de regularidade da ciência do sexo, que transformou a confissão em técnica por ela se constituir em:

[...] “um ritual do discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado”; além de ser “um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar” (Foucault, 2003, p.61).

A transformação da confissão, assim, organizou a “codificação clínica do fazer-falar”, que, por sua vez, configurou uma:

[...]“ciência-confissão, que consistia (e ainda hoje consiste) em combinar a confissão com o exame, com a narração de si mesmo e com o desenrolar de um conjunto de sinais e de sintomas decifráveis que se apoiavam nos rituais da confissão e em seus conteúdos [...] para assumir como objeto o inconfessável-confesso” (Foucault, 2003, pp.63-64).

Essa “ciência-confissão” também se aplicou a pedagogia ao se especializar em dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas. Os pedagogos tinham por uma de suas tarefas estarem atentos e vigilantes às manifestações dos hábitos consideradas perversos, segundo os discursos difundidos pela medicina do século XVIII.

Por essa razão a família, a escola e o matrimônio passaram a professar os novos valores de regulação da ordem burguesa, que com o apoio da Igreja, transformou uma sociedade assentada no antigo regime das alianças para uma sociedade controlada pelas recomendações das instituições, que a tornaram civilizada, devota e repressora. Sendo assim, as perversões sexuais eram o que mais deveriam ser combatidas, ao lado dos maus comportamentos, para que não fossem ameaçadores para a nova ordem social sustentada pela industrialização e gestão da economia.

A moralidade individual era importante para sustentação do corpo social, por conta do valor da força de trabalho ávida e docilmente convencida a regular o emprego de suas energias sexuais. A população torna-se um campo de estudo e torna-se problema político e económico. As dinâmicas e fenômenos próprios a elas passam a ser assunto da demografia e da economia, mas as condições de saúde da população eram tão importantes

quanto, principalmente em se tratando de sexualidade. Por isso a psicanálise e a psiquiatria, bem como a medicina, promoveram uma profusão dos discursos sobre as perversões sexuais, dando início a verdadeiro estado de classificação e de especificação dos sujeitos. O efeito de tais produções discursivas, ocasionaram em áreas como a pedagogia, a instauração de um estado de alerta e de uma “Polícia do Sexo”, que se aplicaram na tarefa de lançar uma série de medidas para garantir que uma norma de desenvolvimento sexual fosse aplicada à educação/formação das crianças e dos jovens segundo os objetivos de disciplinação do Estado, da medicina e da economia.

A emergência da nova tecnologia ou ciência do sexo que se instaurou não estava desvinculada totalmente da temática do pecado e moral pregada pelos valores cristãos, conforme veremos no item adiante, quando relatarmos o conflito e a disputa existente entre o saber-poder teológico e um médico, tendo como pano de fundo as transformações causadas pelo movimento do Iluminismo e de civilização na sociedade portuguesa, para determinação de que método de cura poderia ser considerado mais eficaz tanto para a cura como para a prevenção dos males causados pelos efeitos deletérios das paixões (amor como enfermidade), nos quais se incluíam todas as perversões e manifestações sexuais.

1.2 Os discursos, as transformações da intimidade e as políticas de Educação Sexual

Apresentamos no tópico anterior que confissão foi o grande tema que fez produzir uma série de verdades sobre sexo e que ajudou a compor uma infinidade de instrumentos e mecanismos de controle social que se construíram em torno da sexualidade.

As práticas da confissão influenciaram as “tecnologias do eu” e as práticas disciplinatórias disseminadas pelas instituições sociais modernas. O desejo das mesmas era estabelecer o controle social da sexualidade, tendo por principal veículo o discurso. Discurso esse de ordem teológica e/ou médico-científica que produziram argumentos que ajudaram a incutir nas mentes dos sujeitos a importância do cultivo de uma austeridade, de uma temperança e de um auto-domínio do corpo diante dos desejos e impulsos sexuais. A intenção primordial destes discursos era assegurar a canalização da energia sexual dos sujeitos para o progresso material (desenvolvimento e modernização).

Os discursos médicos ao fazerem uso das técnicas de confissão terminaram por justificar a necessidade de se implementar práticas disciplinatórias como meio para se efetuar a organização social e tomar a população saudável para as descendências futuras. Enfatizaram, para tanto, os valores da decência moral e os perigos dos hábitos considerados como sinais de perversão sexual ou “anormais” em relação a manifestação permitida da sexualidade: o coito realizado pela prática sexual do casal legítimo visando a condição reprodutiva (Foucault, 2003).

Tais argumentos marcaram os discursos disseminados e reproduzidos em todo corpo social, principalmente, nas relações do senso comum e nos processos de socialização desenvolvidos pela família e pela escola, que como instituições sociais que detém grande influência sobre a formação das identidades sexuais dos sujeitos, se tornaram alvos diretos das estratégias do discurso do poder para incutir nas populações uma visão da sexualidade como algo que deveria ser domesticado, e não compreendido e refletido.

A domesticação da sexualidade estava atrelada ao processo civilizatório e a modernização, pois as sociedades industriais comandadas pela burguesia imprimiram uma lógica de produtividade e da geração de lucro, onde o comportamento regado e controlado era essencial para organização e sistematização dos modos e estilos de vida

favoráveis à ideologia do progresso e da urbanização das cidades (Giddens, 1995) e Ferreira (2005).

Com este propósito o Estado Burguês concentrou esforços sobre a regulação da relação matrimonial, tendo em conta regras e normas morais rígidas para usufruto da sexualidade. O casal heterossexual foi eleito o ideal de conduta a ser seguido e a relação matrimonial assumiu uma configuração de “lei” e de referência para a educação sexual das gerações mais novas.

O casal unido pelo matrimônio e regrado segundo os princípios morais cristãos (habilmente aproveitados como princípios de base da sociedade burguesa) era a célula e, ao mesmo tempo, a variável fundamental para se atingir o crescimento ordenado e eficaz da produção e do lucro.

A sexualidade, deste modo, era a variável fundamental para se garantir a ordem e se promover uma população organizada, civilizada e racionalizada, biológica e economicamente (Foucault, 2002). Deste modo, a formação do sujeito moderno e consciente de sua condição de civilizado, de domesticado e de docilizado era um recurso para garantir a fecundidade legítima e colaboradora de uma geração sadia, apita e regulada.

Ao considerarmos tal fato nos detemos a discutir como a questão da disciplinarização²¹ (disciplinação) dos corpos nas escolas que se materializa na vigilância e no controle sobre os corpos com um dos efeitos mais fortes destes discursos e que implicou na instauração da “pedagogia do silêncio” para o tratamento das questões relativas à sexualidade, bem como das relações de saber e de poder sobre o tema, que tornou a sua discussão pedagógica uma questão problemática de ser trabalhada no contexto das práticas educativas.

Nessa conjuntura o bom aluno e, por conseguinte, o potencial bom cidadão era aquele que fosse disciplinado, obediente e submisso às regras impostas pelo professor; já o mau aluno, era aquele que se rebelava, e que não era obediente e demonstrava demasiada esperteza e ser praticante do que se consideravam os maus hábitos (hábitos

²¹ Aspecto essencial do uso do poder disciplinar, conforme defende Michel Foucault, que analise em sua obra *A História da Sexualidade I: a vontade de saber* um exame sobre como as diferentes formas de controle social foram alterando-se através das grandes mudanças sofridas pela sociedade com o advento da modernidade (2003).

funestos) hábitos solitários. A esses logo se atribuíam um conjunto de estereótipos com base nos pressupostos da teoria da degenerescência para explicar que a possível causa de sua má conduta estava ligada a ausência de referências disciplinares ou de uma estrutura familiar que fosse um modelo disciplinar.

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, este modelo disciplinar tanto de escola como sociedade sofre um abalo, por conta das mudanças encaminhadas após o conflito da Segunda Guerra Mundial que fez com que as pessoas repensassem os valores dos prazeres da vida em detrimento dos valores da guerra. Assim, os ideais de transgressão e quebra de tabus emergiram e culminaram na Revolução Sexual dos anos 60. Anos que demandaram rupturas na organização social até então vigente, desencadeando uma outra forma de lidar com a sexualidade que se intensifica após a introdução das tecnologias de contracepção anos 70, como a pílula anti-concepcional e a emergência dos valores do consumo e da mercadorização. Desta forma, o Estado, a família e a escola, antes instituições sólidas e cumpridoras dos ideais da normatização assentados no imperativo das interdições sexuais e, legitimados pelos saberes científicos instituídos, são atingidos pelas mudanças operadas a partir deste período e se vêem obrigadas a desfazerem muito dos valores e das verdades impostas pela antiga moral repressiva. Seus domínios foram invadidos e seus limites colocados em xeque, tornando cada vez mais estreitos os espaços entre os campos do público e do privado, entre interior e exterior e entre interdição e emancipação.

Sobre essas mudanças Foucault (2003) comenta que elas representaram uma espécie de afrouxamento dos códigos de repressão instituídos com a ascensão da *scientia sexualis*, para uma fase de tolerância com outras possibilidades de se vivenciar à sexualidade, daí este filósofo concordar com Marcuse de que a permissividade sexual não é o mesmo que liberalização; e, por sua vez, Giddens (1995) aponta que para ocorrer uma democratização sexual era preciso uma transformação universal muito ampla e em todos os setores da sociedade, pois em oposição que teríamos a transformação universal sustentada sob uma lógica de permissividade e não de liberdade sexual, que mantém restrito e num campo muito próximo das considerações sobre o ilícito, o erotismo. Ainda segundo Giddens nós estaríamos longe da lógica de erotismo vivida pela antiguidade greco-latina, na qual a liberdade sexual não era submissa de um carácter opressivo.

Diante disso, Foucault (2003) sustenta seus argumentos nas questões das relações de poder defendendo que a permissividade ou, como ele mesmo diz, “o afrouxamento das interdições imperativas” nada mais seria que um dos fenômenos do exercício do poder, que conforme acredita se transmuta; portanto não conduz a uma emancipação sexual da qual se anseia. No entanto, Giddens ao discordar desta proposição aponta que, embora, o que tenhamos hoje não seja um caminho para a emancipação no sentido lato do termo, ainda assim significa uma mudança e um rompimento, por menos que seja com os valores e os ideais da moral repressiva. Um exemplo disso é a liberdade que as mulheres passaram a desfrutar em relação à sexualidade, onde assuntos como a resposta sexual feminina e práticas da masturbação não são mais assuntos confinados ao campo estrito da ciência, pois flexibilizaram-se e passaram a fazer parte dos assuntos que se discute na vida corrente, antes alvo de silenciamento.

Desta forma, a rigidez nos comportamentos foi substituída pela flexibilização, criando novos parâmetros que implicam numa maior liberdade e exercício da sexualidade para homens e mulheres nos diversos circuitos sociais, como também se tornaram os imperativos da obtenção de prazer a qualquer custo, seja através do consumo e da mercantilização em torno das questões de uma sexualidade, seja por meio do investimento nas relações interpessoais e interssexuais que congreguem felicidade, amor, bem-estar pessoal e respeito pelos outros, como aspectos que parecem refletir esse novo tempo.

No entanto grande parte dos saberes sobre a sexualidade transmitidos na escola nos dias de hoje, ainda não se colocam no mesmo ritmo que estas mudanças no tocante às experiências de vida, segundo estudos realizados tanto no Brasil como em Portugal sobre este aspecto, ao contrário, permaneceram valorizando informações ligadas à fisiologia do aparelho reprodutor, trabalhando com sujeitos abstratos, teóricos e objetos de estudo das ciências, de forma desconexa aos problemas que se enfrenta na esfera da existência, alijando a história dos sujeitos dotada de experiência e atravessada pelo desejo e pelos afetos de um processo de significação e de ressignificação (ausentes de saberes vazios) para a realidade vivida pelos escolares em relação à sua sexualidade.

*Parte I – Educação, Sexualidade e Saúde: desafios para as políticas de
Educação no século XXI*

**Capítulo II – Educação, Sexualidade e Saúde: desafios para as políticas de
Educação no século XXI**

Abordamos no primeiro capítulo os aspectos históricos que enquadraram a conceitualização da sexualidade articulada com questão da moral e da austeridade com base em argumentos religiosos, médico-científicos e econômicos.

Neste capítulo, pretendemos traçar uma compreensão da educação sexual relacionando-a com a idéia de sexualidade. Apresentamos a definição dos conceitos de educação sexual, de sexualidade, de currículo, de saúde e de política, no sentido de mostrarmos como as mudanças que ocorreram em todos os setores da vida social a partir da segunda metade do século XX, impuseram transformações que implicaram novos posicionamentos, vivências e atitudes.

Em meio a estas transformações, a reflexão a respeito do que significava a construção de um bom plano de vida despontou e colocou em questão o que deveria orientar os modos de estar e de se comportar. Assim, os referenciais prioritários para os princípios de vida deixaram de ser prioritariamente os valores tradicionais conservadores para se permitir a flexibilização e a inserção dos aspectos relacionados com a filosofia da felicidade humana e da realização pessoal.

2.1 O conceito de sexualidade e suas relações com formação da identidade sexual

Para tratarmos especificamente da questão das políticas de Educação Sexual, é necessário que levemos em consideração os fatores fundamentais que incidem sobre a sua elaboração, implementação e inclusão como tema a ser incorporado no conjunto de conteúdos básicos e essenciais para aquisição de saberes e competências ligados ao exercício da sexualidade. Pois, mas que instrumentos, os saberes e as competências apreendidos devem habilitar e potencializar os sujeitos para compreender a sexualidade como uma componente essencial da vida, que está para além dos aspectos relacionados com a resposta sexual humana, e que reflete diretamente sobre o bem-estar no domínio individual e social.

Neste sentido destacamos a definição do conceito de sexualidade preconizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1973) que a considera como:

“[...] uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e intimidade, que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados, é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacções e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental”.

Ao pensarmos sobre o conceito de sexualidade defendido pela Organização Mundial da Saúde – OMS, observamos que no mesmo defende-se uma visão integrada de sexualidade, entendendo-a como uma componente fundamental da vida, na qual residem emoções como amor, paixão, desejo, atração, aceitação de si mesmo e do outro, assim como, a importância do cuidado com a saúde e com o próprio corpo, como fontes primordiais para manutenção do bem-estar no domínio individual e interpessoal.

Tal conceito trata ainda da importância da saúde mental e da compreensão do significado de intimidade numa perspectiva que valoriza a dignidade da pessoa humana e o desenvolvimento de sua personalidade. A formação da identidade sexual do sujeito, neste sentido, apresenta-se como o produto de interações, experiências e aprendizagens sociais que se dão em ambientes de partilha como a escola, a família, a religião, entre outros “lugares” promotores de referências.

As considerações abordados pelo conceito em questão, se comprazem do que (Giddens, 1998) designa por “transformação da intimidade nos contextos da vida quotidiana” (p.80) que segundo o autor seria uma transformação que se construiu por meio de mecanismos de confiança que se concentraram sobre a individualidade, ou seja, sobre o *self* com o intuito de imprimir um novo tipo de relação do sujeito consigo próprio. Melhor dizendo, uma “situação em que a construção do self se torna um projecto reflexivo” (p.81).

A perspectiva de compreensão da sexualidade defendida pela OMS marca a entrada de um novo paradigma educativo, nos quais os temas ligados à formação pessoal e social, se coadunam com as novas necessidades de educação e de formação solicitadas e requeridas pelos novos modos de viver e de conviver na sociedade ocidental do século XXI.

A OMS, como uma das organizações decisoras internacionais, possui um discurso que detém força e é reconhecido como parâmetro para o encaminhar as diretrizes a serem seguidas pelas políticas públicas nacionais elaboradas pelos países. Assim, em se tratando da questão da Educação Sexual, vem defendendo como modelo uma abordagem que enfatiza o entrelaçamento entre as vertentes: biológica, psicológica, social, ética, afetivo-emocional e política, no sentido de chamar a atenção para a importância da relação existente entre um estilo de vida mais responsável, equilibrado, coerente, crítico e socializador e a adoção de uma postura de não-violência, de não-discriminação, de não-estigmatização e de não-preconceitos como elementos chaves para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, justa e de paz.

Observarmos também na definição de sexualidade difundida pela OMS, que a idéia de cultura está presente neste conceito ao ser mencionado que: “ela influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacções e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental”.

No sentido de apresentar como as concepções de sexualidade defendidas pelos governos português e brasileiro nos documentos Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras [ESMELO, 2000], e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o

Ensino Fundamental no Brasil [PCN's, 1997;1998]²² acompanharam as idéias defendidas pela OMS, que sendo uma entidade internacionalmente reconhecida e creditada pela Organização das Nações Unidas – ONU, detém a capacidade de influenciar fortemente sobre as políticas públicas elaboradas em seus países membros ocasionando um fenômeno de internacionalização dos discursos dos centros decisores para as periferias (Teodoro, 2001).

Tomemos a concepção de sexualidade apresentada no referido documento português:

“Em primeiro lugar deve sublinhar-se que possuímos um corpo sexuado, preparado para responder a estímulos de natureza sexual e para procurar o prazer, a satisfação e o bem-estar”.

“Como dimensão humana eminentemente relacional e íntima, a sexualidade tem uma vertente emocional e é um elemento essencial na formação da identidade global, do autoconceito, da auto-estima [...] do bem-estar físico e emocional dos indivíduos”.

“Trata-se de uma dimensão da identidade pessoal e do relacionamento humano e que vai evoluindo no contexto do nosso desenvolvimento global [...]”.

“[...]A sexualidade é das características humanas mais determinadas e moldadas pelo processo de socialização” (Ministério da Educação, ESMELO, 2000, p.23).

Observamos que o documento em questão enfatiza a importância da satisfação pessoal, do auto-conhecimento e da componente cultural como elementos-chaves para construção da identidade sexual não cerceada por uma plataforma ética e moral inibidora dos desejos e das emoções ligadas à sexualidade como preconiza a OMS.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), por sua vez, acompanham as idéias da OMS, mas, tecem uma ênfase mais centrada nos processo de socialização ao considerarem que a sexualidade:

“[...] Tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. [...] Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade

²² O Ensino Fundamental no Brasil é o nível de ensino equivalente ao Ensino Básico em Portugal. Abrange do 1º ano de alfabetização à 4ª série (1º e 2º ciclos) e da 5ª a 8ª (3º e 4º ciclos) como é designado atualmente.

em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores [...] a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural”.

“Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas. Isso se dá num processo social que passa pelos interesses dos agrupamentos socialmente organizados e das classes sociais, que é mediado pela ciência, pela religião e pela mídia, e sua resultante é expressa tanto pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas, coordenadas pelo Estado” (PCN,1997; 1998, pp.78; 295).

É possível perceber que os PCN’s abordam mais a questão cultural e destacam especialmente a função dos processos de socialização. Pouco salientam a questão da saúde física e mental, entretanto, se debruçam sobre a importância das relações de poder e de saber promovidas pela disseminação de regras que se remetem à questão da sexualidade ao longo das aprendizagens sociais que se realizam em todos os círculos de vida.

No tocante a este aspecto, salientamos a perspectiva defendida por Foucault (2003) sobre a sexualidade, que segundo ele, foi e ainda hoje é alvo dos dispositivos de poder, e agrega sobre si relações entre o poder, o saber e os processos de subjetivação que “moldam” as identidades.

Entendendo a sexualidade em seu carácter social e como o resultado de uma elaboração histórica e política, Foucault (2003) realça que a mesma é apreendida e condicionada por um sistema de valores sociais e culturais oriundos de referenciais ideológicos que ressaltam a normatização como um instrumento de socialização. Normatização essa, que se manifesta nas aprendizagens formais (escola e religião, por exemplo) e informais (relação como os amigos e apreensão das informações advindas dos meios de comunicação social).

Deste modo, enfatiza-se a pluralidade e a diversidade que são intrínsecas a sexualidade e se traduzem na importância da componente cultural nela existente. Logo, justificam os traços dos comportamentos e dos valores adotados pelos sujeitos.

A perspectiva de Foucault, assim, não desconecta a sexualidade do contexto das relações de poder dada a sua relação com a cultura. A cultura se faz um elemento-chave, porque ela tanto pode ser utilizada para realização de estratégia de manobra e implementação de estratégias destinados à impor o controle social, como, pode ser

trabalhada pela positiva, exatamente por ter a capacidade de atuar na estrutura (formação da identidade) dos sujeitos, e partir da mesma operacionalizar a transformação social para imprimir um novo desenho de sociedade.

Diante de tais definições, observamos que a idéia base é difundir uma visão de sexualidade e de educação sexual que permita a reflexão, a compreensão e o respeito à diferença, de modo a romper com amarras sociais impostas pelas instituições modernas. Assim, defende-se uma perspectiva de sexualidade diferente das que foram constituídas de rigores e de instrumentalidades, especialmente organizadas para dar o tom das relações de poder entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre religiosos e leigos e, entre os centros de decisão política e a população, como destaca Foucault (2003), com o intuito de promover todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais e fazer funcionar os dispositivos disciplinares que caracterizam a conduta moral e o cuidado ético.

2.2 Política e Sexualidade

Para tratarmos deste tópico recorreremos às contribuições de Elisabeth Clément e et al., em sua obra *Dicionário Prático de Filosofia* (2007) e de António Teixeira Fernandes, em sua obra *Fenômenos Políticos: sociologia do poder* (1998) para abordar ainda que brevemente, como o conceito de política se constituiu a partir dos gregos e que considerações deste passado ainda hoje se afirmam na construção das políticas elaboradas para organização da vida social.

Com base nas considerações de Clément e et al., política seria tanto a arte de governar os povos²³ como a arte de dirigir o Estado. Política estaria ligada a *polis*, termo grego que significa cidade e tudo o que tem relação com a vida desta concentrado num sistema designado de sociedade. A organização da *polis* requereria uma racionalidade e uma visão holística sobre as preocupações condizentes aos propósito de vida dos cidadãos que partilham do sistema.

Nas bases do pensamento político formulado pela Antigüidade clássica, a política estaria associada à reflexão e à tendência dos homens de pensar sobre as inquietações que lhes afligem ou que se remetam à questões de utopia libertadora. A arte de governar dentro deste pensamento tem a função de ação e não de conhecimento. A conquista dos fins é levada em conta nesta concepção de política.

Para Fernandes (1998) o conceito de política ainda está longe de ser um consenso, e, portanto, um conceito unívoco, por ser “ainda usado em múltiplos sentidos”. Designam ação para uns, e também conhecimento a respeito dos fenômenos que se sucedem e orientam mudanças estruturais nos sistemas e nas relações dos homens com o mundo. Ou seja, é possível utilizar o termo para “indicar tanto realidades como seu conhecimento “, sendo por essa razão que Fernandes (1998) concorda com as considerações de Jürgen Habermas quando defende que “o sistema político adquire, no interior da sociedade, uma autonomia única no seu género” (p.16).

Embora indefinido, o conceito de política, se constitui da relação direta entre fenômenos sociais e as formas de organização da sociedade e, neste sentido, estaríamos nos restringindo ao aspecto sociológico e de evolução dos processos que se imbricam no campo das ações propriamente ditas, onde tal movimento tanto pertenceu a um passado longínquo, como também está colocado no tempo presente. Nesta perspectiva, podemos entender que a política é o resultado das dinâmicas que movimentam lógicas processuais que variam de acordo com necessidades e considerações do momento histórico em questão, que determina o que deve ser priorizado para receber a atenção dos fóruns de decisão responsáveis por organizar o conjunto de regras que estabelecem o controle social, a garantia de poder e os interesses das classes dirigentes (Fernandes, 1998 & Foucault, 2002).

A partir do século XVIII, a idéia de poder político se vinculou à idéia do poder do Estado para organização das pessoas no espaço comum (espaço público) de modo a submetê-las ao cumprimento de regras e deveres e, por outro lado, organizar por meio das instituições formas de lhes fornecer direitos como também de reforçar a importância do estabelecimento da ordem a partir de uma instituição central e a distribuição destas mesmas ordens entre suas instâncias sucursais. Temos assim, uma nova forma de organização social em que a política adquire um papel direto e assume uma postura de intervenção governativa, e não mais de valorização do domínio do soberano e de seu poder para fazer imperar sua vontade por meio do uso da força e assim fazer a manutenção de suas possessões.

Com esta mudança as políticas adquiriram um contexto mais voltado para a interpretação dos processos sociais de modo a articular as aplicações dos fóruns de decisão às ações da vida cotidiana, na qual a intervenção governativa passou à dimensão de lei utilizando como artifício a norma e a importância da regularidade para organizar e limitar as interações sociais, as orientações e os valores considerados pelas das lógicas do poder dominante, que em se tratando da questão da sexualidade, configurou-a como um dispositivo de aliança, que segundo Foucault (2003) se estruturou em torno de um sistema de regras e se fez funcionar apoiado em um conjunto de técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder, que definiam os limites entre o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito.

As políticas públicas, como vemos nesta breve revisita à histórica, resultam da integração entre as instâncias e os agentes que possuem autoridade para decidir sobre um grupo, de modo a caracterizar, organizar e orientar quais são as prioridades a serem consideradas como questões de bem-comum e que precisam ser tratadas como assunto de Estado no que diz respeito ao desenvolvimento da população no espaço social.

Deste modo, podemos entender que as políticas públicas se relacionam às dinâmicas sociais que, por sua vez, são constituídas de relações de poder que demandam práticas sociais. Sendo assim, estas procuram gerir a sociedade tanto para adoção de novos hábitos e modos de vida como procuram intervir na forma como esses interferem na organização do Estado como um todo. Neste ponto, nos referimos ao fenômeno da regulação, que, compreendido numa abordagem de sociologia política e como um modo de caracterizar as políticas públicas contemporâneas, ressalta a influência dos processos de modernização e de globalização, sobre a ação das políticas de regulação transnacionais.

Sendo o alvo principal deste trabalho as políticas educativas, mas precisamente as políticas educativas que foram elaboradas para o tratamento da sexualidade em ambiente escolar, julgamos pertinente trabalhar um pouco o conceito de regulação, se que seria se a visão que privilegia a dimensão incremental da ação pública e que tenha em conta a heterogeneidade dos interesses em presença, em função da complexidade da decisão política e das reinterpretações quando da sua concretização, bem como os feitos de retorno e os ajustamentos regulares das disposições iniciais (Van Zanten, 2004, citado em Barroso, 2006).

Em se tratando da questão da sexualidade entenderíamos que ela está imersa num feixe de relações de poder que exerce sobre a mesma efeitos diversos, que se afirmam tanto no sentido de controlá-la como no sentido de permitir sua atuação dentro de um espectro de liberdade. A liberdade propalada nos documentos oficiais só é tolerada se não transgredir o modelo de comportamento prescrito (norma) para regulação do sistema num padrão. Tal situação se tornou em nossos dias mais visível, se levarmos em conta a gama de problemas sociais existentes que se relacionam com a questão da sexualidade, tanto no que diz respeito aos direitos sexuais como no que se reporta aos problemas de saúde

pública ocasionados pelo risco de infecção por VIH/SIDA (HIV/AIDS) entre a população.

Ao tocar neste ponto, rememoramos os estilos de vida como questões que colocam em confronto dois tipos de éticas de existência: uma voltada para o aspecto funcionalista que coloca a questão sexual como prioridade diante das questões de saúde física e organização social, e uma outra que se remete à questão da saúde emocional e do bem-estar. A lógica do cuidado está presente em ambas, no entanto, a ordem de prioridade destas nos contextos sociais dependerá do modo como as relações políticas estão organizadas dentro do sistema, daí o modo como os limites impostos à questão dos prazeres sexuais se relacionam com o direito ao exercício da sexualidade com liberdade e ao respeito à dignidade humana.

Conscientes até aqui de que as políticas tanto demandam produção de conhecimento por determinarem legitimação de ideologias e por transformarem em norma os estilos de vida, como por demandarem significações específicas no que diz respeito às relações sociais, exploramos o conceito de política pública com o propósito de compreender de que modo as mudanças advindas da ordem econômica se aportaram sobre o setor social e impôs-lhe mudanças.

Um exemplo de tais mudanças foram as políticas de ajustes econômicos que se debruçaram sobre a vida cotidiana, como foi o caso da questão do planejamento familiar que tanto serviu para justificar a ação de medidas de controle social da sexualidade visando a superação de graves problemas sociais, como, por outro lado, serviu de política introdutória para inclusão do tema da sexualidade nos currículos escolares a partir dos anos 80 nos Sistemas Educativos Brasileiro e Português, onde a questão dos comportamentos e as práticas sexuais da população e, sobretudo da população jovem, passou a ser um tema tanto de saúde pública como de transformação da realidade social.

As mudanças se faziam necessárias porque os comportamentos e os pensamentos em relação à sexualidade em termos práticos haviam mudado e estavam a requerer uma série de novos estatutos. O comportamento sexual dos jovens nos anos 70 e 80, já marcava a influência dos movimentos de contra-cultura junto à população jovem. Nos anos 90 e 2000, essas mudanças se refletiram muito fortemente nas formas como as relações passaram a ocorrer. Um exemplo já constatado foi a redução da idade com que

os jovens passaram a iniciar a sua vida sexual, tanto na sociedade portuguesa como na brasileira.

Este exemplo marca como a tendência instaurada nos anos 60 e 70, provocaram transformações nos comportamentos e nas práticas sexuais, ao difundirem valores liberais e progressistas que se intensificaram com a emergência da sociedade do consumo. As referências sobre o significado da sexualidade foram influenciadas pelos interesses comerciais, e o valor do corpo sensualizado tornou-se parâmetro. Deste modo, o incentivo à experimentação de novas sensações e desejos no tocante à vida sexual foram associados à busca do prazer, da diversão e do bem-estar.

No entanto, uma preocupação ética e moral com a disseminação de valores informações relacionadas com a sexualidade que pudessem acarretar conflitos e contradições, nunca foram a preocupação central dos veículos comerciais, o que corroborou com a intensificação da erotização desvinculada de uma compreensão dos estímulos e das respostas sexuais constituídos por uma reflexão em torno das relações e dos sentimentos nos contextos de partilha da vida social. Deste modo, problemas sociais como a gravidez entre as jovens adolescentes, a violência sexual, o aumento das infecções por doenças sexualmente transmissíveis, incluindo a AIDS/SIDA e a recorrência ao uso do aborto clandestino, foram um dos muitos problemas ocasionados pela difusão de uma informação descomprometida com a formação e o desenvolvimento moral, tendo em conta articulação e o sentido de coerência entre liberdade, bem-estar, saúde e responsabilidade.

2.3 Currículo, Nova Dinâmica Curricular, Saberes e Competências

Concebendo o currículo como a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e do que se propõem a realizar com e para eles, entendemos que qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. Assim, o Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula, conforme preconizam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio [OCNEM] aplicadas à área de Humanidades e suas Tecnologias, publicadas no ano de 2006, em reforço ao Parecer n.º15/98 que convalida as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [DCNEM], o equivalente ao Ensino Secundário em Portugal.

De algum modo, isso tem sido invocado em documentos oficiais, mas não é claro quanto ao alcance de discussão pretendido. Considerando a política educacional no Brasil vemos que:

“ [...] A renovação perpassa pela política curricular e deve ser entendida como expressão de uma política cultural “ na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar”. Tratando-se de uma “ação de fôlego que envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas” (Brasil, OCNEM, Apresentação, 2006, p.8).

Com esta visão do currículo como uma componente política, a nova dinâmica curricular articula os saberes científicos às questões presentes na realidade social da própria escola e dos sujeitos que nela estão inseridos. A concepção que está enunciada é a de que os envolvidos diretamente com/e nas ações pedagógicas são sujeitos do conhecimento, e como tal, são constituídos de complexidade. Deste modo, a reflexão, o diálogo e o posicionamento crítico e democrático são elementos que precisam estar na base das interações, trocas e dinâmicas que ocorrem no ambiente escolar. O currículo deve propiciar que os conteúdos tratados nas atividades de ensino-aprendizagem sejam uma extensão do que se pretende implementar em termos de política educativa e de

formação pessoal e social; além disso, deve propiciar que se aproveite o potencial da escola enquanto “laboratório” para os desafios da vida contemporânea.

No sentido de trabalhar a articulação que deve existir entre os conteúdos (como saberes apoiados em referencial científico) e a aprendizagem significativa (utilização do conhecimento apreendido em habilidades, reflexões, competências e em mudança de pensamento e de atitude), trazemos para esta discussão a visão defendida por Perrenoud em sua obra *Construir as competências desde a escola* (1999) que discute uma nova perspectiva sobre o processo global de educação face aos novos desafios em termos individuais e relacionais da vida contemporânea.

Ele privilegia a questão dos valores e a das atitudes como elementos fundamentais para a construção de um novo modo de “preparar” o educando em suas habilidades técnicas, pessoais e sociais por meio da educação formal. Ao defender esta visão o autor fala da importância da harmonização de lógicas e da necessidade de convocar à ação coordenada do currículo e as práticas educativas, as aprendizagens, as orientações curriculares e as formas de avaliação.

Nesse sentido, Perrenoud²⁴, valoriza muito uma pedagogia centrada nas competências, que diz ele:

“Se defendo a abordagem por competências, é porque as críticas e as dúvidas me parecem ter respostas se nos dermos ao trabalho de as entender e debater. Mas é sobretudo porque vejo nesta abordagem um grande progresso, num triplo registo : a) no das finalidades, porque o projecto visa mais dar prioridade aos saberes úteis na vida das pessoas do que preparar uma minoria para os estudos mais selectivos; b) no do sentido do trabalho e dos saberes escolares, da relação com o saber e a acção; religar os saberes às práticas sociais é a mais segura maneira de conferir sentido aos olhos dos alunos [...] c) no registo didáctico e pedagógico, se as reformas curriculares cumprirem a sua lógica induzirão um desenvolvimento profissional dos professores no âmbito das visões construtivistas e activas da aprendizagem [...]. (Perrenoud, 2001, pp.12-15).

Independentemente da terminologia usada tal concepção coloca a atividade pedagógica diante da necessidade de dialogar com as práticas sociais e através dessa relação dialógica produzir mais conhecimentos mais inteligíveis para os atores envolvidos.

De algum modo, os Sistemas Educativos Português e Brasileiro, ao incluírem nos currículos os temas relacionados com a ordem social e a ética, no qual se encontra a

questão da sexualidade, procuraram apresentar propostas que seguindo esta perspectiva, abrem possibilidades de darem novos sentidos à educação sexual.

2.4 Educação para a Sexualidade

A sexualidade é uma área do desenvolvimento humano como tal implica aprendizagem (Vaz et al., 1996, p.15).

A compreensão da sexualidade atualmente, está muito relacionada como uma das componentes fundamentais para a definição da relação de cada pessoa consigo mesma e com os outros, no que diz respeito ao bem – estar, à auto-estima, à procura de amor, ao contacto e à intimidade. Podemos, assim dizer, que a sexualidade ultrapassa os limites biológicos e reprodutivos e está presente ao longo de toda a vida, desde que se nasce até que se morre, e enquanto dimensão humana relacional e íntima. Além disso, está relacionada com a formação da identidade global das pessoas, no que diz respeito ao seu auto-conceito, à sua auto-estima, ao bem-estar físico e emocional, ou seja, está intimamente relacionada com as interações que se estabelece com o outro, nomeadamente no domínio amoroso (Ministério da Educação, 2000).

A sexualidade segundo Giddens “é altamente influenciada pelas idéias, valores e críticas, circunstâncias culturais e modas, aprovação ou desaprovação pelos seus pares e pelos outros membros da sociedade”, desta forma se constitui não em uma, mas em variadas sexualidades. Daí “falarmos em Sexualidades e não apenas de Sexualidade” (1995, p.98).

Seguindo esta mesma idéia, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's - destacam que “a sexualidade é marcada pela história, pela cultura e pela ciência, pelos afetos e sentimentos que se expressam então com singularidade em cada sujeito” (Ministério da Educação, Brasil, PCN, 1997;1998, pp.79;295).

Falar de sexualidade e de uma Educação para a Sexualidade é reconhecer que além da formação de natureza informativa, na qual se faz necessária a transmissão de saberes das áreas do conhecimento científico, é preciso investir no entendimento pautado

numa formação valorativa, na qual os afectos, os sentimentos e as atitudes expressem a necessidade de uma compreensão da sexualidade em sua dimensão ética. O que significa reconhecer o dissenso e a valorização da diferença e não investimento em discursos e lógicas de homogeneização e de repressão próprias do campo da normalização, que viabilizam o “poder de fora”²⁵ e a instauração de um modelo impositivo e não compreensivo sobre a sexualidade e suas expressões.

É numa abordagem compreensiva que a Educação para a Sexualidade contribui para melhorar a qualidade de vida das pessoas e rompe com a herança de valores pautados na supremacia da lógica heterossexista. Mas, para tanto, é preciso que as amarras atadas com o pensamento conservador e moralista sejam desfeitas, pois a manutenção deste pensamento inibe que se concretize uma educação para a sexualidade que modifique e dilua preconceitos e estigmas. Se assim não o for, as diferentes manifestações da sexualidade permanecerão isoladas e cristalizadas no campo dos “desvios sexuais” (Foucault, 2003) e da falta de equidade entre as pessoas (Frade, 2003).

²⁵ Representa uma forma de enquadramento das práticas sexuais segundo a ideologia sustentada por um agente de estratificação que pode ser o Estado, a Família, a Religião, a Moral, a Produção, o Mercado e a própria Arte (Deleuze, 2005, p.104).

2.5 Sexualidade e Educação Sexual

A educação sexual está necessariamente ao conceito de sexualidade e expressa-se de muitas maneiras. Marca o modo como nos colocamos em sociedade como homem ou como mulher. Sua manifestação se faz por diversas atitudes e comportamentos, desde de um simples aperto de mão e conversas (presenciais ou virtuais) à carícias, beijos, abraços, relações sexuais, etc., que servem de veículo de comunicação para que se expressem amor, ternura, amizade, saúde, bem-estar, prazer e desejo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's - as dimensões da sexualidade são: biológica, psíquica e sociocultural. No entanto, Vaz et al., (1996) e López & Fuertes (2005) acrescentam a dimensão afetivo-relacional, organizando-as em: biológica, psicossocial e cultural e afetivo-relacional. Outros autores como Weber (1977, citado por Lourenço, 2007) consideram ainda a dimensão ética como um campo autónomo da dimensão cultural.

A dimensão biológica é a aquela que se remete ao corpo enquanto resposta sexual humana, ou seja, se alinha à concepção de corpo como um organismo vivo e sujeito a reações face a determinados estímulos. Como a espécie humana detém um alto desenvolvimento do córtex cerebral, a sua sexualidade deixa de ser uma pura necessidade física e passa a ser uma ação consciente sobre as manifestações do corpo em relação ao sexo, segundo Suplicy (1988).

Ao analisarmos a dimensão psicossocial e cultural percebemos que a mesma inclui as emoções, os pensamentos e o modo como se compõe a nossa personalidade. O nosso psiquismo e a organização social e cultural são partes integrantes do processo geral de socialização que envolve a identificação de gênero e a construção da identidade sexual, bem como o conjunto de valores e atitudes associados a normas, que o meio social considera como mais apropriadas para os sexos feminino e masculino (López & Fuertes, 2005).

A dimensão afectivo-relacional da sexualidade implica a existência de uma vertente emocional essencial na construção da identidade global, do auto-conceito e da auto-estima dos indivíduos, mas igualmente exige que leve em consideração o outro na mesma importância. Ora, tanto a vertente emocional quanto à importância do outro, não é

uma mera decorrência do desenvolvimento biológico. Sendo assim, é influenciada pela cultura e releva aspectos de componente ética em termos individuais e coletivos; portanto, traduz bem o tipo de relações interpessoais e de bem-estar. E é um importante indicador da fase atual da sexualidade nesta sociedade global e multifacetada (López & Fuertes, 2005).

Na verdade, sendo a sexualidade compreendida a partir de diferentes concepções de Educação Sexual não podia deixar de ser alvo de diversas leituras, principalmente no que condiz aos valores que orientam as práticas educativas, sejam elas parentais ou escolares. Sendo assim é um conceito não só sujeito a remodelações, como sujeito à lógicas e práticas diferentes de acordo com a concepção de sexualidade, designadamente com a importância dada à diferentes dimensões.

Todavia na literatura pedagógica sobre o assunto, está cada vez mais presente a conveniência da edificação de uma nova ética sexual, é aquele que considera a Educação Sexual em sua visão como uma educação para a sexualidade pautada num modelo de Desenvolvimento Pessoal e Social (Vaz et al., 1996).

A educação sexual tanto pode ser contributo para a formação pessoal e social dos indivíduos e permitir o desenvolvimento das capacidades individuais, aquisição de conhecimentos, reconhecimento dos sentimentos e adoção de atitudes necessárias ao desenvolvimento de uma personalidade equilibrada, como pode implicar conforme destaca Sampaio²⁶ (1987), a transmissão de informação sobre o funcionamento biológico do corpo humano, mas não se pode reduzir unicamente à dimensão fisiológica, uma vez que, a sexualidade engloba aspectos emocionais do ponto de vista individual e relacional, entre outros, e eles comportam elementos de natureza cultural.

No modelo de Desenvolvimento Pessoal e Social aspectos físicos sobre o funcionamento biológico do corpo humano e a valorização dos aspectos de saúde numa perspectiva salutogênica compõem um processo formativo global, que visa o desenvolvimento integral do Homem, podendo a Educação Sexual contribuir “ainda que parcialmente – para uma vivência informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade”, segundo defende o documento Educação Sexual em Meio

²⁶ Coordenador Geral do Grupo de Trabalho para Educação Sexual (GTES) desde de o ano de 2005, designado pelo Ministério da Educação da República Portuguesa.

Escolar - Linhas Orientadoras (2000, p.29). Esta perspectiva se coaduna com a que é defendida pela OMS (1973), como vimos, que estipula ser a Educação Sexual um espaço de “integração dos aspectos sociais, normativos, afectivos e intelectuais da sexualidade humana, a fim de enriquecer e de melhorar a personalidade, a comunicação com os outros, ampliando-a como conceito de autonomia e solidariedade do prazer”.

Deste modo, vale destacar que educação e informação sexual são complementares e que uma ação educativa deve dirigir-se tanto para aquisição de conhecimentos como de competências pessoais mais vastas, conforme destacou Navarro (2000) quando se referiu à questão da promoção de saúde, salientando que não se pode fazer uma formação apenas baseada na difusão da informação e distanciada de uma campanha compreensiva para adoção de comportamentos protetores da saúde.

Neste sentido, a Educação Sexual como aponta Marta Suplicy (1988) é um processo formal e informal, sistematizado que se propõe a preencher lacunas de informação e erradicar tabus e preconceitos, abrindo a discussão sobre as emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos, tendo como objetivo propiciar uma visão mais ampla, profunda e diversificada acerca da sexualidade” (p.199).

2.6 Modalidades e Instâncias de Educação Sexual

Educação Sexual possui três vertentes de acordo com o ambiente em que se processa: formal, não formal e informal e, acresce que ela se faz independentemente de sistemas pedagógicos ou classificações apriorísticas. Ela acontece independentemente da intencionalidade formal, ela acontece num processo de aprendizagem contínuo, progressivo, conflitual e não-linear conforme aponta Vaz et al., (1996).

A vertente formal está relacionada com a escola e faz parte de um processo educativo sistemático. Esta educação sexual deve envolver os demais agentes educativos, além dos professores, de modo intencional, consciente e planejado. Na vertente não-formal, pode ser realizada por agentes que não são necessariamente docentes, mas que também realizam uma ação educativa sobre aspectos relacionados com a sexualidade. Neste caso, podem envolver as instituições que atuam sobre a opinião pública e a

regulação dos comportamentos, como as instituições religiosas, as associações de militância social e política e até instituições de ensino.

A educação sexual informal constitui-se à volta de momentos de aprendizagem da sexualidade que ocorre de modo espontâneo, propiciando determinado desenvolvimento psicossocial e psicossocial muito associado aos contextos de vida e à influência de pessoas significativas. Trata-se de uma aprendizagem que ocorre por modelagem (observação de um comportamento modelo) e que expressa o conjunto de valores dominantes em relação à sexualidade que se apresentam nos contextos culturais mais imediatos e incidentais como as relações sociais ocorridas no âmbito familiar, as relações/interações com os pares e as influências exercidas pelos meios de comunicação, segundo Vaz et al., (1996). A vertente informal concentra todas as características gerais dos processos de aprendizagem social que envolvem as questões relativas à sexualidade, pois está interligada com a experiência de eventos próprios de nosso relógio social ou situações normativas; ou seja, se associa ao processo de crescimento global do indivíduo, no qual as relações interpessoais e intersexuais, além de se intensificarem, se tornam mais complexas (Pinheiro, 2003).

2.7. Escola

Embora seja diversa a influência dos agentes intervenientes no processo de educação sexual, o papel da escola é significativo, pois possibilita que a abordagem seja amparada por um programa, no qual estão dispostos objetivos pedagógicos específicos. O processo de ensino-aprendizagem se torna mais seguro por duas vantagens: pela abordagem científica e pelo enquadramento mais rigoroso dos aspectos sociais, culturais e éticos que envolvem a questão. Além disso, tende a processar-se a questão “de acordo com uma programação sistemática, coerente e complementar através dos diferentes níveis escolares”. A existência de uma educação sexual escolar tende também a mostrar a necessidade no seu investimento “que a aquisição de materiais pedagógicos, a reivindicação de formação e a colaboração dos pais” (Vaz et al., 1996, pp.23-24).

Estudos de Vaz et al., (1996), López e Fuertes (1999), Dias (2002), Vilar (2002;2003) e o Censo Escolar 2005 – Levantamento das ações em DST/Aids, Saúde

Sexual e Reprodutiva e Drogas (2007) nas escolas públicas do Brasil informam que experiências bem-sucedidas no âmbito da Educação Sexual contribuem para um aumento do rendimento escolar, bem como o aumento da solidariedade e do respeito entre os alunos. Os professores, nestes estudos, revelam que as manifestações da sexualidade consideradas “desviantes ou periféricas”, devem deixar de ser fonte de agressão, provocação, medo, angústia e agitação em sala de aula, para se tornar um assunto de reflexão, principalmente no caso dos adolescentes²⁷.

A educação sexual formal pode assumir uma forma disciplinar ou de uma forma interdisciplinar e operar de forma harmônica com o conceito multidimensional de sexualidade. Muito se tem discutido sob qualquer destas formas se deve privilegiar, mas elas podem conviver juntas. Se umas dão maior consistência à aquisição de conhecimentos, outras permitem dar mais sentido a conhecimentos interligando-os à vida experienciada.

O ambiente de contacto e partilha com colegas da mesma idade propicia um exercício das práticas de convivência, tolerância e solidariedade. A Educação Sexual Informal (oriunda dos processos educativos não-intencionais) deve corresponder aos saberes apresentados no contexto formal e intencional, pois é a falta de integração entre ambos que gera a incoerência na transmissão de valores, e, por sua vez, ajuda a propiciar um maior entrave à concretização da educação sexual em meio escolar, conforme aponta Vaz et al., (1996). No entanto, vale lembrar que ainda persiste no mesmo espaço escolar, resquícios de uma cultura que não encara a sexualidade como fonte de saúde, felicidade e prazer, o que dificulta o desenvolvimento de ações pedagógicas integradoras do tema à questão da saúde global (manutenção equilibrada do bem-estar físico, psicológico e social), como aportes da formação moral e de uma educação para a vida para crianças e jovens.

O papel da escola deve ser o de suprir a lacuna provocada pela falta de informação que existe em algumas famílias para tratar as questões relacionadas com a sexualidade. Por esta razão, a escola desempenha um papel complementar no processo

²⁷ Disponível em http://www.fn.de.gov.br/web/pcn/05_08_orientacao.pdf - acessado em 16 de Fevereiro de 2008.

educativo. O objetivo central desta é poder oferecer ao jovem as competências para torná-lo não só bem informado, mas, equilibrado e dotado de assertividade para fazer suas escolhas e opções sexuais, tendo em conta a responsabilidade e a liberdade.

Acreditamos que a escola através da figura dos professores, e a família refletida na figura dos pais, são fundamentais enquanto modelos educativos e, portanto, precisam estar preparados cientificamente para acompanhar e incidir positivamente sobre a formação da identidade sexual de seus alunos e filhos.

2.8 Os pais, a família e os responsáveis/encarregados de educação

As práticas educativas escolares e parentais exercitadas no mundo em mudanças contínuas concorrem com a informação que se processa nos meios de comunicação social, que muitas das vezes, é enviesada e distorcida. O diálogo e a atuação em sintonia entre escola e família é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem sobre as questões da sexualidade não se concretize por conta dos recursos de interação virtual (videojogos) e da televisão, que transmitem à criança e ao adolescente e, até mesmo, aos jovens-adultos, valores hedonistas e de consumismo que reduzem os afectos à erotização ligada aos interesses sexuais centrados na genitalidade e na satisfação das pulsões sexuais (Dias, 2002).

Vimos que a educação para a sexualidade pode ocorrer tanto num processo intencional e sistematizado, como pode ocorrer de modo espontâneo e incidental; de modo que, tanto uma quanto outra, tem como intenção a transmissão de normas e regras estabelecidas para a convivência social. Sendo assim, a família e, sobretudo, os pais «são das influências mais precoces e prevaletentes no desenvolvimento do ser sexuado» e, por isso, são figuras importantes de referência e de apego²⁸ e, nessa condição, exercem grande influência sobre a formação da identidade sexual e papel de gênero dos filhos. A forte ligação afetiva dos pais com a criança desde os primeiros anos de vida, permite que se construa uma imagem de segurança emocional e de proteção, bem como um

²⁸ Segundo escreve Vaz e tal., (1996, p.18) figuras de apego seriam aquelas com que a criança ou mesmo o adulto estabelece vínculos afetivos intensos, por serem oriundos dos progenitores, que garantem os cuidados da criança nos primeiros anos de vida e por isso matem com ela uma forte interação, caracterizada por disponibilidade constante e por contacto íntimo.

processamento de valores, atitudes²⁹ e comportamentos, inclusive, sexuais, por modelagem³⁰, que transmitem os fundamentos e as práticas do modelo de sexualidade dominante no meio social da família.

Apesar da grande influência dos pais sobre a formação da identidade dos filhos, uma vez que estes aprendem por modelagem, a atuação destes como informadores sexuais intencionais e interlocutores em conversas de sexualidade não é bem sucedida (Vaz, 1996) e López e Fuertes (1999) e Antunes (2008).

O apoio dos pais na formação da identidade sexual e na aquisição de informação de base científica e de “bem estar” moral e emocional, possui menos relevância se comparada à influência dos pares (amigos), dos meios de comunicação (televisão e internet) e da escola, bem como, a comunicação entre pais e filhos acontece de modo mais pontual que processual e é geralmente desencadeada por uma pergunta direta e de peso sobre a questão da sexualidade, segundo López e Fuertes (1999). A influência dos pais também pode ser positiva ou negativa e está condicionada a relação e a identidade de gênero. É mais frequente que seja a mãe a estabelecer uma relação com o filho (a) para discutir questões de sexualidade, do que o pai. E no caso de uma influência de carácter negativo, os sentimentos cultivados são de culpa, repressão e discriminação ligados à sexualidade em geral, segundo apontam Vaz e Antunes (1996 & 2008).

O trabalho de Educação Sexual com os pais (famílias) é fundamental, pois, eles são figuras essenciais para que se relativize critérios e atitudes dominantes em relação à sexualidade. Logo, desenvolver ações de intervenção e de interação com estes junto à escola, que ajudem a desenvolver o diálogo aberto e construtivo entre pais e filhos, deve ser uma das metas da escola, no sentido de investir em estratégias que possam superar gradualmente carências de informação e, por conseguinte, diminuir posturas “evitativas e anedóticas”³¹.

²⁹ Segundo Insko e Shopler (1980), citado por Lopes e Fuertes (1999, 22) «são disposições para avaliar favorável ou desfavoravelmente os objectos» e vão se formando a logo da vida como resultado de experiências e comportamentos aprendidos com os outros.

³⁰ Conforme, Vaz e et al., (1996) seria a forma de aprender por meio da observação do comportamento e que está muito presente no processo de aprendizagem informal que se configura nas relações parentais, na escola e nos meios de social, pois se constituem em modelos que são imitados, especialmente pela população jovem

³¹ São estratégias de socialização em relação à sexualidade que transmitem mensagem que oscilam entre o risível e o solene, pois fomentam a repressão e o silêncio. No que diz respeito a estratégia evitativa,

Envolver a família não é apenas colocá-las a par dos conteúdos a serem difundidos nas atividades escolares, é antes de tudo, chamar a atenção para uma importante etapa de crescimento global dos filhos, que está diretamente ligada ao seu processo individual e subjetivo de construção da personalidade e identidade social e sexual. Por isso, não deve ser encarada como uma simples ritualização e processo de reprodução de um duplo padrão sexual, no qual a atribuição e a expectativa organizada em torno do gênero, propicia que papéis sociais, características psicológicas e comportamentais do indivíduo em função do sexo sejam mais relevantes que as características de personalidade.

O entendimento da sexualidade pelos pais e pela família, deve estar para além da compreensão de que é uma fase pela qual todos nós passamos e deve ser entendida como um processo de amadurecimento, que mais que um evento próprio do relógio social, é um evento que possui singularidades de sujeito para sujeito, e requer apoios, partilhas e afetividades, para que se dê a superação de conflitos, bem como não acontecem traumas, desagregações e abalos em razão da valorização de modelos que limitem a expressão da sexualidade a papéis de gênero mais voltados para a genitalidade que para valorização da pessoa e da felicidade humana.

2.9 Os pares (os amigos e colegas)

Os amigos são considerados a principal fonte de informação sexual, principalmente na adolescência, quando os pais deixam de ser ícones para os jovens e ocorre o fenômeno de desvinculação dos ímago parentais como conceptualiza (Vaz, 1996).

Os jovens se encontram na fase de curiosidade e de expectativa pela iniciação sexual. A influência dos amigos é benéfica, uma vez que a aprendizagem ocorre numa relação horizontal e de forma recíproca, pois os modelos sexuais são reais e estão

a utilização do silenciamento (mutismos e interdição do verbo) e da desconsideração da existência (esvaziamentos), conforme Foucault (2002;2003) atribui à sexualidade o sentido de proibição, e, por sua vez, propicia que os termos próprios da sexualidade sejam introjectados como figuras ficcionais e tenham palavras de substituição que distorcem a realidade da sexualidade e de sua expressão apresentada no corpo humano (função anedótica). Vaz (1996).

inseridos nos processos de identificação e associação de interesses, o que caracteriza uma aprendizagem incidental das questões de sexualidade. A experiência de desenvolvimento partilhada entre os sujeitos de mesma idade, é ao mesmo tempo singular e comum, assim como o processo de testar as referências adquiridas dos pais e o ensaio de alternativas para resolução de conflitos conforme Vaz (1996) e (López e Fuertes,1999).

Mas nem só de aspectos positivos é composta a aprendizagem das questões sobre a sexualidade através dos pares.

Como vimos a informação transmitida é de carácter incidental e não intencional, logo, não é sistematizada, o que muitas vezes pode vir a propiciar falhas para um processo de desenvolvimento sexual saudável. Como é incidental, a aprendizagem ocorre através da imitação e do desejo de pertença ao grupo, o que inibe a reflexão crítica e promove a difusão de uma informação imprecisa e composta por mitos (Vaz, 1996; Dias, 2002).

A postura exercida pelo grupo é de pressão. Pressão essa, que se efetua pela experimentação e que pode levar “à descoberta da sexualidade, muitas vezes sem preparação e desrespeitando ritmos pessoais”, além disso, o “riso acompanha regularmente os conteúdos sexuais”, assim como as piadas, estigmatizações e discriminações àqueles que possuam um comportamento diferente do convencional para ser o padrão (Vaz, 1996, p.19).

Todas as vivências entre pares podem resultar numa aquisição de valores, atitudes e comportamentos tanto positivos como negativos sobre a sexualidade. À medida que se complexificam as experiências, mais necessárias se tornam as referências positivas não só de informação sobre saúde, mas de suporte social para manutenção de tais hábitos no contexto das relações de afinidade e de intimidade. Por esse motivo, as intervenções com jovens devem estar alinhadas aos contextos reais para conseguirem combater os efeitos negativos e contribuir para a formação e exercício da sexualidade de modo saudável.

Nesse sentido, importa muito que as atividades formais nomeadamente em contexto escolar, sejam suficientemente apelativas direcionadas às vivências e às problemáticas dos jovens. Elas devem articular-se entre as propostas curriculares e as inquietações dos alunos. Não se pode ignorar que eles são portadores de conhecimentos, emoções, compreensões de mundo que, bem ou mal, estruturam as suas personalidades e

potenciam valores que introjectam nas mentes preconceitos, estereótipos e crenças sobre a sexualidade que podem gerar perturbações ou insatisfações desagregadoras nefastas para toda a vida.

2.10 Os meios de comunicação

Nas últimas três décadas mais expressivamente, os meios de comunicação assumiram um papel preponderante na formação dos sujeitos no que se reporta à sexualidade. A televisão em especial, assumiu essa dianteira “tanto nos países referenciados como desenvolvidos como nos países e vias de desenvolvimento, não só pelas características audiovisuais que facilitam a atracção e a assimilação, mas por transmitir de modo preponderante conteúdos sexuais do tipo comercial e estereotipado (Vaz, 1996, p.19). Um exemplo muito claro é a força que as campanhas de publicidade exercem sobre o imaginário social no que diz respeito ao comportamento de homens e mulheres e dos papéis que cabem a um e a outro.

A influência da televisão ainda é forte apesar da entrada dos recursos digitais e virtuais. De qualquer modo, ambos, são instrumentos de fomento ao consumo, nos quais os modelos de sexualidade dominantes são, em sua maior parte, hedonistas e desarticulados dos afetos. Além disso, não difundem uma ideia de respeito às diferenças e de valorização dos aspectos éticos relacionados com a questão da sexualidade. Pelo contrário, na maior parte das produções audiovisuais os valores transmitidos no *script* das produções são de: aceleração ou “queima de etapas” nas relações interpessoais e interssexuais; desqualificação da condição do ser feminino em relação ao ser masculino; e de desvio ou defeito das sexualidades polimorfos.

A educação por modelagem realizada por intermédio dos recursos audiovisuais que se aplicam à televisão, à internet e aos demais equipamentos eletro-eletrônicos é muito poderosa. Detém a seu favor a emoção propiciada pela capacidade de fazer interagir com modelos (personagens) reais que são compostos por algumas características muito próximas da realidade, conforme se verifica nos modelos idealizados em produtos como os videojogos (Teixeira, 2008). O poder de influência destes produtos sobre os sujeitos, no que diz respeito aos aspectos da sexualidade humana é tão ou mais forte que

o processo de ensino-aprendizagem informal transmitido pela família, amigos e meio social de origem.

Por outro lado, se os meios de comunicação social, sobretudo os produtos elaborados para TV, equipamentos eletrônicos e internet, foram aproveitados para favorecer um processo educativo sistemático e intencional para transmissão de idéias positivas sobre a sexualidade humana, dotado de consciência de responsabilidade, da importância da saúde individual e coletiva e do respeito à diferença, podem também tornar-se importantes instrumentos de reversão capazes de promover mudanças de valores, atitudes e comportamentos. Uma reversão que é essencial nos tempos de hoje, dada a existência de alternativas para a constituição das relações de intimidade, que incide sobre o conceito tradicional de formação de família (rearranjo familiar). Além disso, permite que se rompa com preconceitos e idéias anti-sexuais fomentadoras de culpas, que impedem que se aceite à condição humana de possuir um corpo sexuado em todas as etapas do desenvolvimento psicosssexual, e biológico.

A importância de se programar a TV, os equipamentos eletrônicos e a internet para transmissão de uma postura compreensiva e não repressiva em relação aos comportamentos sexuais, se constitui segundo Dias (2002) numa das mais eficazes estratégias educativas. Através desses recursos poderão efetivar propostas educativas que contribuam para formar condutas dotadas de assertividade, responsabilidade e liberdade quanto ao exercício sexual independente dos preconceitos sexistas.

2.11 A Sexualidade e a Educação para a Saúde

Nos anos 70, a questão do “amor livre” pregado pelos movimentos de contracultura e feministas concorreu para além de mudanças na vida social e formas de encarar a sexualidade, para a questão das doenças sexualmente transmissíveis, tanto mais que pois a cultura predominante, conservadora e aderente aos costumes modernos trazidos com a urbanização e modernização nos séculos anteriores.

As dificuldades em termos de debates sobre a sexualidade eram muito grandes e a relação entre a informação e a aquisição de uma postura positiva em termos de conservação da saúde também porque os aspectos culturais eram preponderantes e consagraram a cultura patriarcal e machista.

Embora a saúde sexual fosse um ponto importante a considerar no que diz respeito ao exercício da sexualidade segundo uma ética libertadora, era difícil ver integrada numa política de saúde fora da que se associava às práticas legitimadas pela moral conservadora.

No Brasil, os anos 70 foram anos de repressão por conta da ditadura militar, mas a onda da Revolução Sexual atuou de maneira forte no que diz respeito a formatação de novos valores e costumes que se edificaram no imaginário social por conta da influência dos meios de comunicação de massa. A sociedade brasileira, encarou o processo de industrialização e urbanização tardiamente e, por esta razão, “recebeu os produtos” da intensificação das interações comerciais, políticas, culturais e sociais de uma forma avassaladora que impulsionou uma mudança no modo de se encarar a sexualidade e as relações sociais muito diferentes do pensamento patriarcal e machista que comandava a ética da família. Os valores que contornavam esta última, passaram a concorrer os valores ditados pela urbanização e pelo consumo, que acarretou como consequência o inchaço das cidades, o êxodo rural crescente seguido da formação de uma camada popular constituída por excluídos das novas regras do sistema capitalista e da globalização da produção.

As repercussões sobre a escola também foram sentidas pois como afirma Alferes (2002) os objetivos educativos não eram destituídos de uma matriz ideológica, que na altura era a concepção de repressão e de uma instituição de identidade tradicional para

manutenção do controle social e serviço dos interesses do Estado e das classes dirigentes. Nesta perspectiva, a sugestão de tratar a questão da sexualidade em sala de aula foram impedidas pelas influências das instâncias doutrinárias, que julgava o tema impróprio de ser abordado na escola, porque poderia ocasionar um “despertamento” antecipado para as questões sexuais pelos mais jovens, assim como colocá-los mais próximos dos valores consumistas que estavam sendo exaltados pelas ideais transmitidas pela televisão especificamente. Além disso, consideravam que o assunto deveria caber somente às famílias e que o professor não poderia abordar tal assunto por não estar preparado, sem falar no reforço em associar direito à liberdade sexual com libertinagem e insubordinação aos padrões morais tradicionais.

No caso de Portugal, nos anos 70, transformações econômicas e políticas principalmente foram aceleradas. A década foi marcada pelo fim do regime de ditadura, intensa movimentação dos grupos pelo controle político, luta dos movimentos em defesa dos direitos sociais e pela busca por ajustamentos estruturais que pudessem propiciar a integração à Comunidade Européia. Sendo assim, as mudanças se deram em todos os setores da vida social e sobretudo em relação à sexualidade alteraram-se profundamente desde os anos finais do regime em que a insatisfação social era um fator relevante. A divulgação do resultado estatístico dos estudos sobre a saúde e os índices de desenvolvimento social da sociedade portuguesa, associado ao número de adolescentes grávidas e o aparecimento do risco de epidemia de HIV/Sida na população portuguesa de doenças sexualmente transmissíveis contribuíram para que a questão da saúde numa dimensão que contemplasse saúde física, mental e mudança de hábitos culturais que pudessem afastar os sujeitos de se colocarem em situações de comportamento de risco.

Com o aparecimento da SIDA/AIDS nos primeiros anos da década de 80, a problemática da sexualidade intensificou-se como assunto de saúde pública. As preocupações com os hábitos sexuais tornaram-se obrigatórios e a uma onda de retração em relação a proliferação das sexualidades num sentido de uma ética libertadora recuaram pela ameaça de uma doença letal e incurável. A moral baseada no medo e na discriminação se intensificaram por associar a doença a uma espécie de castigo aos que

tinham práticas sexuais consideradas anormais, sobretudo entre os homossexuais onde a doença se manifestou primeiramente³².

2.12 A Promoção de Saúde

O conceito de saúde modificou-se ao longo do século XX e se dividiu basicamente entre duas correntes de pensamento uma que, ainda na primeira metade do século, entendia a saúde como uma componente presente nas fases de desenvolvimento e de transformação do corpo e que também já expressava que a condição primordial para a conservação do estado de saúde era da responsabilidade do indivíduo; outra que considerava que considerava a saúde como “estado de ausência de doença”. A disputa por tais considerações a respeito do conceito de saúde foi resolvido durante a Primeira Conferência Internacional sobre Cuidados de Saúde Primários, que se realizou em 1978, e resultou na Declaração de Alma-Ata, que passou a definir em termos positivos, a saúde como o “estado de completo bem-estar físico, mental e social (e espiritual – que foi acrescentado mais tarde) e não apenas a ausência de afecções ou doenças” (Navarro, 2000, p. 17)

As preocupações com a saúde se intensificaram no fim dos anos 70 quando surgiram o *stress*, as perturbações psicológicas e mentais, como novos componentes da vida moderna e globalizada. O ritmo acelerado da produção e das tarefas no mundo do trabalho, associado ao desenvolvimento estrutural estavam a comprometer o bem-estar dos indivíduos e colocava em jogo o futuro da geração de riqueza. O aparecimento da SIDA/AIDS acarretou um recrudescimento dessa incerteza, o que contribuiu para que as preocupações com aquisição de hábitos saudáveis fossem intensificadas e consequentemente exigisse mudanças nos costumes e hábitos em relação às práticas sexuais³³.

³² A SIDA/AIDS se manifestou pela primeira vez em 1981 nos estados unidos numa população homossexual. (recuperado de [www.aids.gov.br/programa saúde e prevenção na escolas](http://www.aids.gov.br/programa_saude_e_prevencao_na_escolas), em 11 de Agosto de 2008)

³³ Semelhante ao que ocorreu no século XIX em relação às campanhas médico-sanitárias para aquisições de hábitos de higiene e de regulação moral para combate do mal venéreo, a Saúde Pública do Estado-Nação no século XIX foi considerada primordial para que o processo de civilização se tornasse uma aquisição definitiva na estrutura social dos países centrais e semi-periféricos. Os hábitos de saúde foram reforçados pelo discurso da higienização que respaldou as ações da medicina sanitária, que, por sua vez,

No entanto, o caso da SIDA/AIDS era mais grave porque a medicina ainda não tinha resposta (cura) para sua manifestação, sendo a única prevenção a alteração ou a manutenção de comportamentos adequados para o exercício da sexualidade como sinônimo de aquisição da consciência da responsabilidade individual para conservação da saúde.

No entanto, o entendimento de saúde como um estado de conservação de um bem-estar físico, emocional e social, mostrou-se um tanto vulnerável aos fenômenos ocasionados pela globalização. Essa terá fornecido a desigualdade de distribuição dos rendimentos entre os países centrais, semi-periféricos periféricos, e estes para seguirem o receituário neoliberal ditado pelo consenso dos primeiros, aplicaram políticas em benefício da estabilidade econômica que sacrificaram o repasse de verba para o setor social, nomeadamente para a saúde³⁴ e educação (Castels, 2003 & Santos 2007).

Essa realidade associada ao risco de infecção por SIDA/AIDS, impulsionaram para que o conceito de saúde fosse revisto e passasse a considerar a influência dos fatores econômicos das políticas neoliberais como fatores de impedimento à concretização de uma aquisição e manutenção de hábitos saudáveis, dados os diversos problemas existentes nas realidades sociais dos países periféricos e semi-periféricos. Assim, em 1986 a Carta de Ottawa como o apoio da Organização Mundial de Saúde [OMS] transforma o conceito de saúde em conceito de Promoção à Saúde, que segundo Navarro, é um “processo que visa criar as condições para que os indivíduos se responsabilizem pela sua saúde e pela da sua família, dos seus vizinhos e da comunidade a que pertencem”.

Percebemos com esta resolução oficial e internacional que o conceito de Promoção de Saúde anuncia e enuncia a importância do espírito participativo e de

concretizou ações que representavam políticas públicas para o ajustamento econômico não tão ostensivas como a política de globalização da produção que se assistiu no século XX, mas, que exigia a aquisição de novos hábitos em relação ao corpo e, sobretudo em relação às práticas e condutas sexuais. (Navarro, 2000, p. 18 & Santos, 2007, p. 41).

³⁴ A qualidade de saúde das populações passou a variar de acordo com a posição que o país ocupava no contexto da globalização neoliberal. Aos mais pobres dos países periféricos e semi-periféricos os efeitos foram drásticos e o aumento das doenças endêmicas proliferou-se, pois o acesso aos serviços de saúde e saneamento básicos não receberam investimentos para dar conta das necessidades das pessoas e doenças como malária, tuberculose e diarreia associadas ao estado de pobreza e cuidados básicos com a saúde assumiram percentuais altos no decorrer de 90. (Santos, 2007)

cooperação que a Carta de Ottawa defende como alternativa aos imperativos econômicos que ocasionaram retração no desenvolvimento das políticas de saúde como políticas devem ser essenciais e ter prioridade na distribuição do orçamento. Dentro desta visão a Carta de Ottawa e a [OMS] assinalam, as seguintes necessidades de quatro patamares de intervenção³⁵ para que se pudesse concretizar uma política mínima de saúde: a) a ação governamental e ambiental; b) a implicação dos serviços; c) participação da comunidade, incluindo a capacitação das pessoas para atuarem como agentes modificadores de si próprios e de seus pares; d) comprometimento dos profissionais de saúde com a comunidade assistida.

A visão da Carta de Ottawa implica compromisso político e responsabilidade social, logo, traz como referência a elaboração de políticas que Navarro (2000) destaca como imprescindíveis para que um país tenha sucesso em termos de Promoção de Saúde, oferecendo o bem-estar das populações, propiciando que serviços que sejam de fato instrumentos de mediação entre estas e o poder central, uma vez que entende a saúde como algo vivido pelas pessoas em todos os setores da vida social cotidiana: nos locais onde se aprende, se trabalha, se brinca e se ama.

³⁵ A [OMS] baseada nas prerrogativas da Carta de Ottawa criou três grandes programas de intervenção e de responsabilização que foram implementados na modalidade de parceria entre os governos e os representantes da sociedade civil organizada no contexto português: o Programa Cidades Saudáveis, da responsabilidade dos Municípios, os Hospitais Saudáveis e o Programa Escolas Promotoras de Saúde [EPS]. Ressaltamos que tais Programas também se aplicaram no Brasil e na América Latina. No Brasil, o EPS, atualmente suporta o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas como uma das suas principais expressões e é promovido em parceria entre o Ministério da Saúde [MS], da Educação [ME], Fundo da Organização das Nações Unidas para a Infância – [UNICEF] e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – [UNESCO] (Navarro, 2000, p. 18 & Hertz e Hoffman, 2004, p. 17).

2.13 A Promoção de Saúde para além do significado de prevenção

Ao levar em conta a questão do organismo humano como um organismo vivo sujeito as intempéries do ambiente e ao processo de envelhecimento e degradação, a questão da Promoção de Saúde caminha por duas vertentes: uma tradicional que o entende como máquina perfeita, mas que é sujeita a agressões internas e externas que causam doenças, como escreve (Navarro, 2000 & Antunes, 2008), e uma outra, mais socializadora, que entende a condição de saúde como um trabalho de reforço das capacidades individuais conquistadas a partir do investimento nas competências das pessoas e das populações na busca do que Antonovsky salientou como *recursos gerais de resistências e sentido de coerência* (1983, citado por Navarro, 2000, p. 20).

Nesse sentido, falamos de duas perspectivas, sendo, de acordo com mesmo Antonovsky: uma de “Orientação Patogénica” e uma de “Orientação Salutogénica”. As diferenças existentes em ambas se pautam nos modos como concebem a relação com a doença. Na primeira, as questões das práticas tradicionais são os pressupostos que apoiam o trabalho e o ponto de vista defendido para a Promoção de Saúde e está centrado na dicotomia existência ou ausência de doença. Na segunda, o que é considerado é a forma como os indivíduos interpretam os riscos de virem a contrair uma doença e de que modo estabelecem o grau de esclarecimento para que possam lidar com as situações que oferecem ameaça ou instabilidade à manutenção dos comportamentos adequados que possam existir nos contextos culturais e de socialização, bem como nas situações eventuais.

Em se tratando de Educação para a Saúde, a distinção entre tais perspectivas torna-se importante para se compreender que tipo de orientação está sendo considerada no contexto de educação/formação da população escolar, face às novas exigências dos modos de vida contemporâneos. Tecendo um recorte para a questão da educação para sexualidade em ambiente escolar, tal distinção se faz necessária para que se possa entender como o fluxo das transformações sociais obrigaram que a compreensão de Promoção de Saúde em termos de documento oficial se comprometesse a ir além de um compromisso com a divulgação da informação estritamente, e investisse numa abordagem pautada no exercício efetivo de participação mútua entre os profissionais de saúde, educação e as populações. Visto deste modo, a Promoção da Saúde é aquela dá

mais atenção às pessoas que a doença. Seu objetivo geral, atualmente, é identificar e elencar os fatores que propiciam que as pessoas fiquem doentes, como principal forma de se construir um “sentido de coerência” nas pessoas que as afastem deste risco.

Os processos educativos são a principal estratégia de promoção para aquisição de hábitos saudáveis conforme escreve Andrade ao dizer que “hoje, a promoção da saúde é considerada como um processo educativo, onde a dimensão participativa das pessoas envolvidas é primordial” (1995, p. 8).

Entendendo por este prisma destacaríamos que dentre os objetivos elencados como principais para a conquista de saúde/bem-estar, a educação enquanto processo que tem função o desenvolvimento das capacidades e das competências que possam ser úteis para enfrentar a vida e seus desafios, o espírito de lutar pelo próprio projeto de vida interpretado sob uma perspectiva de saúde, possibilitaria a formação de sujeitos responsáveis e interessados na conquista e manutenção progressiva deste bem-estar. Seguindo Rodrigues (2005) podemos definir como objetivos da Educação para a Saúde nos seguintes:

- Contribuir para a melhoria da saúde de toda a população, prevenindo a doença, informando e promovendo a saúde;
- Facilitar a mudança voluntária dos estilos de vida; o que é possível fazer-se dando informação e conhecimento, para que cada indivíduo possa aumentar o seu grau consciência sobre a saúde e o bem-estar;
- Atingir a responsabilização de todos e de cada um pelas questões de saúde; ora para que os estes objetivos sejam alcançados, é fundamental, segundo Rodrigues, determinadas condições entre as quais figuram;
- Intervenções estruturadas para a população-alvo a que se destinam;
- Satisfação das necessidades sentidas pela população-alvo;
- Participação ativa dos sujeitos de modo a terem um papel ativo, tanto na elaboração como na prestação de cuidados de saúde para seus pares;
- Investimento em relações sociais e no exercício das competências sociais e emocionais.

Segundo a Carta de Ottawa, estas intervenções podem enquadrar-se em cinco grandes vertentes:

- Definição de políticas públicas saudáveis;
- Criação de condições ambientais favoráveis à saúde;
- Reforço da ação comunitária;
- Desenvolvimento de competências individuais;
- Reorganização dos serviços de saúde.

Ao elencar o item Desenvolvimento de Competências Pessoais, o referido documento deixa expresso o papel fundamental da educação para a saúde para a conquista de boas condições de saúde pelos indivíduos e pela sociedade como um todo, por a considerar:

“Uma forma de apoio do desenvolvimento pessoal e social que se obtém através da divulgação de informação, educação para a saúde e intensificação das habilidades vitais...sendo essencial capacitar as pessoas para aprender durante toda a vida, preparando-as para as diversas fases de existência, o que inclui o enfrentamento das doenças crônicas e causas externas. Esta tarefa deve ser realizada nas escolas, nos lares, nos locais de trabalho e em outros espaços comunitários. As ações devem se realizar através de organizações educacionais, profissionais, comerciais e voluntárias, bem como pelas instituições governamentais” (1986, p.4).

Ao lermos tal definição como a expressão de uma opinião defendida pela ONU, através da OMS, percebemos que a implicação da componente educativa é o ponto central para que a aquisição dos hábitos de saúde que não se restrinjam às ações tradicionais de natureza informativa. Ao contrário, é enfatizado o investimento na componente de envolvimento para geração de mobilização, como forma de se atingir o sentido de coerência, que por sua vez, perpassa pela disposição das pessoas de se envolverem com a modificação dos comportamentos das pessoas estando a par dos contextos em que elas vivem.

A OMS apostando que a melhor fase para se investir na aquisição de bons hábitos de saúde seja na infância, investiu num programa de saúde a nível mundial: o Programa Escolas Promotoras de Saúde. A característica principal de tal programa era buscar meios de transformar em política pública as intenções expostas na Carta de Ottawa e, ao mesmo

tempo, fazer com que a escola viesse a transpor a sua própria imagem de instituição tradicional do Estado que não se envolvia na vida, para alargar a sua ação a um aspecto que mais implicava com a qualidade de vida de cada um.

Desta maneira, novas correntes de pensamento sobre a Promoção de Saúde e Educação para a Saúde propuseram que as ações dirigidas para tais fins fossem construídas tendo em conta a importância de aspectos de dimensão curricular, ecológica, comunitária, psico-social e organizacional para que pudessem realizar um movimento progressivo, inovador e, na medida do possível, alinhado a uma perspectiva de autonomia.

A dimensão curricular contempla, sobretudo, os conteúdos de natureza informativa; a dimensão ecológica envolve os espaços onde acontecem ações de exemplo para serem reproduzidas nas demais instâncias de socialização. Nessa dimensão comunitária, prende-se com o incentivo à participação e à colaboração dos demais agentes educativos não escolares no apoio à gestão e à elaboração de projetos construídos de forma participativa; a dimensão psico-social, inclui o trabalho sobre a percepção do sujeito sobre si e suas atitudes quando inserido no ambiente de partilha, no sentido de buscar as significações positivas para o seu desempenho, bem como cultivar um ambiente de solidariedade e ajuda mútua, que sirvam como instrumentos de melhoria para as ações e estratégias de mediação de conflitos; a dimensão organizacional prende-se com a consciência da importância da organização e coesão entre as equipes das escolas e os colaboradores (parceiros) externos.

Para Navarro o investimento em só uma das dimensões expostas já seria bastante proveitoso, sendo que o ideal era que se promovesse na comunidade educativa a ação combinada das referidas dimensões. Para autora, o cerne de uma Escola Promotora de Saúde seria a preocupação em potencializar o sentido da coerência através de esforços conjuntos entre pessoas, ONG's, organizações voluntárias, governos, OMS, instituições educativas e de saúde para que o alcance da meta de Saúde Para Todos fosse possível (Carta de Ottawa, 1986, p.6 & Navarro, 2000, p.26)³⁶.

³⁶ Recuperado de <http://www.ptacs.pt/Document/Carta%20de%20Ottawa.pdf>, em 10 de Julho de 2008.

*Parte I – Educação, Sexualidade e Saúde: desafios para as políticas de
Educação no século XXI*

Capítulo III - Políticas de Educação Sexual em Portugal e no Brasil – 1984 e 2007

3.1 As Políticas de Educação Sexual em Portugal

Tudo começa ainda antes do 25 de Abril com a criação da Comissão interministerial em 1971 no âmbito da Reforma Veiga Simão para o estudo da educação e da sexualidade no contexto da mesma. O grande resultado desta Comissão foi a restituição do ensino misto³⁷ pelo Decreto-Lei n.º.482/72, o que significou um claro movimento de abertura para o desmonte do regime. O trabalho da Comissão deu origem a outras mudanças que foram introduzidas ao longo das décadas de 70 e 80 no Sistema Educativo Português. Entretanto, a temática da educação sexual, embora tivesse o respaldo e a ênfase da Comissão, permaneceu relegada para segundo plano no sistema educativo. O que culminou por fortalecer os objetivos das forças contrárias à sua implementação.

Nos anos de 1982/83 uma forte discussão sobre a questão da legalização do aborto colocavam visibilidade sobre e a valorização ruptura de tabus conservadores a respeito do direito de gozar de uma sexualidade livre e responsável em oposição ao pensamento sustentado pelas correntes políticas conservadoras que se alinhavam a opinião da ala mais tradicional da Igreja Católica e da sociedade civil organizada. Esses defendiam a manutenção de valores afinados aos discursos da moral puritana como os referenciais “corretos” a serem transmitidos aos jovens em relação ao exercício da sexualidade e a saúde reprodutiva. No entanto, o fluxo das transformações sociais

³⁷ Forma de convívio escolar entre rapazes e raparigas/moças nas escolas públicas, que na história da educação portuguesa foi interrompido por medida institucional no período de ditadura entre 1926 e 1972, o que contrariava a conquista pelo mesmo em 1919, ainda no período republicano. (Guinote, 2006, 113-126).

desencadeadas pelas questões econômicas, pelas conquistas dos movimentos sociais em favor da superação das discriminações sobre a mulher e das sexualidades diferenciadas (gays, lésbicas e bissexuais) associado ao discurso do “amor livre” pregado pelo movimento *hippie* e a “Revolução Sexual” muito potenciado pela difusão da pílula anti-concepcional, contribuíram para que a discussão sobre os assuntos relacionados com a sexualidade não fossem mais adiados.

No ano seguinte é elaborada a Lei n.3/84³⁸, que se coadunava com as pretensões já expressas na Lei n.23/80³⁹ concebida em reflexo ao discurso pela igualdade representativa que foi o principal tema da Convenção da ONU de 18 de Dezembro de 1979 que tratou sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres (Saavedra, 2001, p.268).

Em Janeiro de 1985⁴⁰ o governo ratifica a necessidade atendimento aos jovens em idade fértil e aos casais que buscassem nos serviços públicos de saúde as orientações fundamentais para execução do planeamento familiar e um exercício da sexualidade de uma forma responsável. No entanto, no mesmo documento deixa claro que o atendimento se remeteria à transmissão de informação sexual alinhada aos temas da fisiologia da reprodução e à anatomia e somente em situações que representassem situações de risco haveria o fornecimento de contraceptivos. Além disso, ficou claro uma intencionalidade de marcar que dentre as sexualidades diferenciadas que estavam em curso pela influência da ética de consumo e da Revolução Sexual, era preciso que o jovens tivessem acesso a uma “preparação para a vivência correcta da sua sexualidade” (Frade et al., 2003, p. 141).

³⁸ A Lei n.º3/84 de 24 de Março de 1984 que dispõe sobre o direito à educação sexual e ao acesso ao planeamento familiar, bem como sobre as orientações para o tratamento da Educação Sexual dos jovens através da escola, das organizações sanitárias e dos meios de comunicação social. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/Portal/>

³⁹ Lei n.º23/80, de 26 de Julho, 1980 (1980). Dispõe sobre a igualdade representativa, o direito ao planeamento familiar e a eliminação da concepção estereotipada do papel dos homens e das mulheres nos diversos ramos da vida social, investindo sobre a informação e sobre carácter educativo para o estabelecimento da igualdade de oportunidades. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/Portal>

⁴⁰ Portaria n.º 52/85, de 26 de Janeiro, 1985 (1985). Dispõe sobre os Centros de Atendimento para Jovens em suas condições de atendimento e de acesso. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/Portal>

Em 1986 é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo⁴¹ – LBSE, que anuncia uma grande reforma no sistema educativo, onde se verifica para uma concepção de educação alinhada à importância do estabelecimento de um equilíbrio entre conteúdos tradicionais e as demandas sociais que estavam em curso nos países mais desenvolvidos. Assim, a inclusão da área de formação pessoal e social representava a adequação à fase da modernização e desenvolvimento do país alcançado pelo investimento prioritário nas bases da educação e da cultura como formas de mobilizar a sociedade e potenciar a formação da população jovem. Na verdade havia muito de retórica liberal que se declarava mais explicitamente em outros documentos do governo constitucional e que está bem presente na declaração do então Ministro da Educação, João de Deus Pinheiro: “o futuro de Portugal como nação dependia da aposta que fossem capazes de fazer no homem português” (Ferreira & Seixas, 2006, p.266).

As contradições das forças em presença se evidenciam quando a Igreja Católica em Portugal orquestrou um movimento de resistência e de esvaziamento das propostas de inovação presentes no texto da LBSE/86, no que se referia ao tratamento da sexualidade em contexto educativo. A nova vertente designada de formação pessoal e social, se propunha a trabalhar o tema da sexualidade no âmbito dos assuntos que estavam emergindo como decorrentes das grandes transformações da sociedade contemporânea. No entanto, as alas mais tradicionais da Igreja Católica e dos partidos políticos conservadores, que não queriam perder o seu poder de transmitir os seus valores às crianças e aos jovens, fosse através das aulas de Educação Moral Religiosa Católica⁴² (EMRC), fosse por meio de suas prédicas em favor da ética da família, uniram forças no sentido de dissuadir as intenções de governo e de reafirmar os valores da moral tradicional em relação à sexualidade.

⁴¹ Lei n.º46/86, 14 de Outubro de 1986. (1986). Dispõe sobre a reforma global no sistema educativo português no plano pedagógico, científico e administrativo-financeiro. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/Portal>

⁴² Segundo Lourenço, antes da entrada do Ministro Veiga Simão as aulas de Educação Moral Religiosa Católica (EMRC) eram obrigatórias e o ensino misto não era realidade nas escolas públicas portuguesas. O controle sobre a manifestação da sexualidade se expressava num controle rigoroso para evitar que moças e rapazes convivessem. Nas aulas das disciplinas de Ciências Naturais a informação sobre o corpo e a resposta sexual humana eram feitas de forma superficial e tomando por analogia a fisiologia da reprodução das plantas, e nos manuais escolares, os mapas do corpo humano não apresentavam os órgãos genitais. (Lourenço, 2007).

Todavia, vale rememorar que dentro da mesma Igreja Católica passou a existir, desde o fim dos anos 60, uma ala progressista que vinha desenvolvendo uma prática educativa em relação à sexualidade diferente de uma visão erotofóbica e repressiva defendida pela ala tradicional. A visão dos progressistas procurava colocar a Igreja próxima das questões atuais que envolviam a compreensão da sexualidade na vida moderna comandada pelos valores da industrialização e dos mercados financeiros, que, por sua vez, saiu como pensamento vencedor no Concílio do Vaticano II que decidiu que a Igreja Católica apoiaria a planificação da família como uma importante questão no contexto da revolução econômica, social e sexual. Por essa razão, a corrente mais progressista procurou abordar nas aulas de Religião Moral, mesmo antes da LBSE/86, os aspectos relacionados com a sexualidade⁴³ numa perspectiva de preparação para um futuro casamento saudável e duradouro (Roberts, 1972; Roque, 2005).

Como produto da aliança entre os setores mais conservadores da Igreja Católica e dos partidos políticos, o Ministério da Educação, promulgou o Decreto-Lei n.º 286/89⁴⁴, que criou a Área-Escola na qual o tema da sexualidade se inseriria a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social - DPS, mas se colocaria em alternativa à Educação Religiosa. No entanto a disciplina DPS ficou dependente da vontade do professor, que decidia se desenvolveria ou não estas temáticas, o que fragilizava os propósitos da disciplina, e dificultava que o corpo docente adquirisse o devido estímulo para lidar com tal temática em suas práticas educativas.

O DL 286/89 ao mencionar em seu artigo 7º que: “sem prejuízo do disposto no n.º 4 do presente artigo, é criada, para todos os alunos dos ensinos básico e secundário, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, onde se concretizam de modo especial as matérias enunciadas no n.º 2 do artigo 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo”, estabeleceu as orientações gerais da reforma curricular para os ensinos básico e

⁴³ Os aspectos abordados eram: como as relações sexuais entre os jovens, a masturbação, a frequência das relações sexuais entre os casados, a defesa dos métodos naturais para realização da planificação familiar ou mesmo sobre a sexualidade segundo os pressupostos teológicos (Lourenço, 2007).

⁴⁴ Decreto-Lei de 29 de Agosto, 1989 (1989). Dispõe sobre os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos Ensino Básicos e Secundário e aprova os respectivos planos de estudo e cria a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social onde concretizam de modo especial as matérias enunciadas no n.º 2 do artigo 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e cria também a Área-Escola que privilegiaria as atividades de educação sexual e promoveria o seu carácter inter e transdisciplinar.

secundário, no qual a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), deveria propiciar a operacionalização dos temas citados no n.º 2 do artigo 47º da LBSE/86.

O n.º 4 contraria a LBSE, pois na mesma não está previsto a criação de uma disciplina de formação pessoal e social, mas sim, a difusão interdisciplinarizada dos temas ligados à formação pessoal e social nos planos curriculares das turmas. A idéia era construir uma dinâmica educativa que acompanhasse o desenvolvimento de ordem biológica, subjetiva, cognitiva, emocional, psicológica e social dos educandos e tornasse o percurso educativo formal significativo e articulado aos assuntos latentes na sociedade.

No entanto, o DL 286/89 ao afirmar em seu n.º 4 do artigo 7º que “em alternativa à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, os alunos poderão optar pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões”, acarretou o não desenvolvimento da DPS em termos disciplinares, como também, o não entendimento da mesma como uma área que atravessaria transversalmente todas as disciplinas e atividades de complemento curricular.

Deste modo, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social foi esvaziada, por que os pais e os encarregados de educação estando muito socializados com os valores da Igreja Católica, associaram que para seus filhos e para a geração mais nova em processo de desenvolvimento moral, a escolha mais acertada seria pela disciplina de EMRC, já que o assunto da Educação Sexual era algo que gerava receios e resistências, conforme escreve o Dr. Fernando Roque (1994;1998; 2001) em seu texto *Educação Sexual* publicado no endereço eletrônico da Associação dos Professores de Viseu⁴⁵:

“A Igreja Católica impôs, uma vez mais, o seu poder e fez pressão para que a disciplina criada fosse opção às aulas de Religião e Moral Católicas.

⁴⁵ Roque, F.(1994;1998; 2001). A Educação Sexual. Educadores de Infância e de 10 Ciclo. Acessado em 1 de Novembro de 2008. Disponível em <http://profviseu.com/pessoal/FRoque/EduSexual/default.htm>

Nas regiões mais conservadoras do nosso país, em que a maioria das pessoas são católicas, os encarregados de educação obrigavam os seus educandos a optarem pelas aulas de Religião e Moral Católicas, em detrimento da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social que, por falta de alunos, deixou de fazer parte das disciplinas leccionadas nas escolas, principalmente, nessas regiões mais do interior de Portugal. Deste modo, podemos afirmar que foram dados alguns passos na tentativa de se introduzir a Educação Sexual nas escolas públicas, mas esses passos foram, na nossa opinião, manifestamente insuficientes”(Roque, 2001).

Não sendo tão incisivos quanto Roque, consideramos que a opção de pela Educação Moral Religiosa Católica em destaque entre as outras doutrinas confessionais é o reflexo de uma política de Estado que se construiu como o apoio da Igreja Católica. Não nos esqueçamos do lema: *Deus, Pátria e Família!* Disseminado pelo regime de ditadura de 1926 a 1974, onde os valores de uma moral sexual austera, devoção à religião e obediência em termos de participação cívica, eram princípios de uma “boa educação” e de preservação dos bons costumes, tanto no âmbito formal como no informal.

E não nos esqueçamos que muitos pais e encarregados de educação foram formados sob o referido lema como um princípio orientador do comportamento em sociedade, que serviu para estabelecer o controle social e a disciplinação dos corpos, sobretudo, o controle sobre a sexualidade da população portuguesa (Sampaio, 1987).

Assim, este episódio é crucial para entendermos porque o desenvolvimento do trabalho com a temática da sexualidade só se desenvolveu, novamente, conforme às recomendações da LBSE após 1995 quando foi implementado o Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES), em 1995, com o Projecto Experimental de “Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas” (Teixeira, 2005, p.8).

Tecendo uma leitura mais analítica deste fato percebemos a ação do que chama de “táticas locais de dominação em atuação sobre o aparelho escolar”, transformado nesta situação em campo de disputa pelo poder/saber e afirmação de regimes de verdade, segundo os interesses dos grupos (Foucault, 2002, p.52).

No sentido de dar continuidade ao espírito da LBSE/86 e aos intentos do DL 286/89, o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde lançaram grupos de trabalho Interministeriais e associações, como a Associação para o Planeamento da Família – APF, elaboram propostas de programas de educação sexual voltadas para o contexto escolar.

Neste bojo, o Ministério da Saúde lança o Programa de Estudo das necessidades e das competências em educação sexual dos adolescentes, executado pelo Núcleo de Saúde Escolar – Direção-Geral dos Cuidados de Saúde Primários, que continuava a integrar uma vertente de sexualidade e relações interpessoais nos currículos escolares e colocava o país em consonância com as considerações que a Comunidade Económica Europeia – CEE, por sua vez, salientava como conteúdos essenciais para englobarem uma educação básica de carácter progressista: o ambiente, os direitos humanos, a educação para saúde, a educação para segurança rodoviária, a educação sexual e a Europa (Vaz, 1996, pp. 60-126).

Assim, percebemos que a disputa pelo controle da educação sexual passava pela afirmação dos valores mais progressistas, pois a CEE, sendo composta composta em sua maioria pelos países centrais que detinham o poder de negociação e de influência não só sobre as questões de carácter económico, mas também, de carácter social que estivessem diretamente ligadas à sustentabilidade da nova ordem de regulação económica e social, já estavam mais abertos a novas perspectivas, conforme está preconizado no artigo 47.º da LBSE/86.

Com a intenção de reverter os efeitos dos fatores impeditivos e das fragilizações de carácter pedagógico ao desenvolvimento da DPS, entre os anos de 1995 e 1998 desenvolveu-se um projeto piloto de educação para a sexualidade e promoção da saúde na escola realizado em parceria entre a Direção- geral de Saúde, a APF e Programa de Promoção e Educação para Saúde (PPES). Esse projeto foi experimental e atuou em apenas cinco escolas do país. Suas ações acompanharam o que já vinha sendo desenvolvido pelos Programas PPES⁴⁶ e Programa de Educação Para Todos – PEPT. (Frade, 2003)

Em Junho de 1998 é realizado um referendo sobre a despenalização do aborto, que dividiu a sociedade entre aqueles que eram a favor da despenalização e os que eram contra. O resultado final favoreceu aos que eram contra à despenalização, mas não foram

⁴⁶ O PPES inicialmente se centrou na questão da prevenção Primária da Toxicodependência em meio escolar que veio a constituir-se no Projeto “Viva a Escola”, e que depois incorporou a questão da prevenção da SIDA/AIDS e da educação para a sexualidade. (Vaz et al., 1996, pp.60-62).

inócuos os debates em torno da questão, porque uma nova onda de debates públicos sobre o mesmo propiciou que os debates sobre a educação sexual em contexto escolar também se intensificasse e assumisse um lugar de destaque na agenda política do governo ao ser contemplado no Relatório Interministerial⁴⁷, que resultou na Resolução do Conselho de Ministros n.º124/98, que aprovou o Plano de Ação para a Educação Sexual em contexto escolar e Planeamento Familiar, conforme o seguinte excerto abaixo:

“A realização do referendo sobre a despenalização da interrupção voluntária da gravidez evidenciou na sociedade portuguesa um amplo consenso sobre a necessidade de se dar cabal cumprimento aos princípios consignados na Lei n.º 3/84, de 24 de Março [...]. No sentido de dar cumprimento a esses princípios, decidiu o Governo identificar as acções já em curso, com o objectivo de as potenciar e desenvolver, numa perspectiva de articulação e cooperação intersectorial, bem como definir todas aquelas que permitam melhor alcançar os objectivos em causa.

Para o efeito, foi criada uma comissão interministerial, composta por representantes dos Ministérios da Justiça, da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade e da Secretaria de Estado da Juventude, que apresentou no seu relatório um plano de acção integrado para a educação sexual e planeamento familiar.” (Portugal, Resolução do Conselho de Ministros n.º124/98).

No sentido de intensificar as políticas destinadas a combater os problemas sociais relacionados com a sexualidade, em 1999, a Assembléia da República aprova a Lei n.º120/99.

A referida lei é regulamentada através do Decreto-lei n.º 259/2000, de 17 de Outubro, que estabelece que cada escola em seu projeto educativo contemple obrigatoriamente a abordagem da promoção da saúde sexual e da sexualidade humana, quer numa perspectiva interdisciplinar, quer integrada em disciplinas curriculares cujos programas incluem a temática (artº 1º, n.º 1).

No cumprimento dos números dois e três do mesmo artigo é reforçado o aspecto da intervenção e da abordagem educativa de forma interdisciplinar e integrada tanto no

⁴⁷ A comissão do Relatório Interministerial foi formada por elementos dos Ministérios da Educação, Saúde, Justiça, Trabalho e Solidariedade e das Secretarias de Estado da Juventude e da Habitação, que entenderam a educação para a sexualidade como uma componente essencial da educação e da promoção da saúde. (Lourenço, 2007, 35).

contexto curricular como na organização das atividades de enriquecimento curricular, bem como a importância de se incluir obrigatoriamente a Educação Sexual no projeto educativo e plano de trabalho de turma conforme os termos do artigo 3.º e 36.º do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, disposto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e no n.º 4 do artigo 2.º da Lei n.º 120/99, no sentido de viabilizar a articulação escola-família e a participação de entidades externas à escola para construção de parcerias (DL n.º 259/2000).

No artigo 5.º que versa sobre a formação de professores, delega a responsabilidade às estruturas do Ministério da Educação para “concessão de apoios à realização de acções de formação contínua no domínio da promoção da saúde e da educação sexual” (GTES, 2005, pp.28-29).

No âmbito dos pressupostos da Lei n.º 120/99 o governo implementou uma série de protocolos oficiais (convênios, parcerias) com diversas associações entre as quais a APF, a Associação do Movimento em Defesa da Vida e a Fundação Comunidade Contra a Sida.

No em fins de Outubro do ano 2000 foi lançado o documento Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras (ESMELO) pelo Ministério da Educação (Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde - CCPES), Ministério da Saúde (Direção-Geral da Saúde), Secretária de Estado da Educação e Inovação e pela Coordenadora Nacional do Centro de Apoio Nacional (CAN), Redes de Escolas Promotoras de Saúde (RNEPS) e pela Associação para Planeamento da Família - APF, que representou o primeiro documento que explicitou as intenções, os objetivos, a concepção e a forma como o estado português encarava a questão da educação para a sexualidade em ambiente escolar, que no capítulo 4 será analisado como um dos documentos que foram criados para fornecer as orientações do governo para o trabalho sistematizado de ação pedagógica.

Em Janeiro de 2001 houve a criação de três Áreas Curriculares não Disciplinares (ACND) com a publicação do DL n.º 6/2001, em desdobramento aos DL 259/2000 e DL 115-A/98. No contexto do decreto de 2001 ficaram estabelecidos os princípios para diferenciação e flexibilização curricular para o ensino básico e secundário.

Neste mesmo contexto, em 2003 houve a extinção da CCPES⁴⁸ e a não nomeação de um responsável pela promoção e educação para a saúde nas escolas como até então acontecia desde o início dos anos 90, acarretou questões graves, que tiveram como consequência a ausência de interlocutores a nível central para interagirem com as escolas, provocando um efeito de desconexão e uma diminuição do envolvimento das mesmas nesta temática. (GTES, 2005, p.27)

Para melhor explicarmos como a Educação Sexual se reforçou como um tema transversal pertinente a área de formação pessoal e social, resolvemos destacar as reformas implementadas nos currículos dos ensinos básico e secundário com os Decretos-Lei nº6/2001 e nº74/2004.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º6/2001 que determina os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, tendo por lema central a educação de base para todos com maior qualidade, pretendeu-se propiciar a aprendizagem de temas cruciais para todo o indivíduo no sentido de viabilizar a promoção de conhecimentos para serem exercitados ao longo da vida.

Para atingir o objetivo de tal lema o documento destaca “a criação de três áreas curriculares não disciplinares - área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica” (DL n.º6/2001), consagrando a importância de se trabalhar os temas transversais através da promoção da integração e da interdisciplinaridade, além de salientar a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o investimento na aprendizagem nas línguas modernas e o reforço da aprendizagem estrutural da língua portuguesa e da matemática, bem como da educação artística e da educação para a cidadania.

Um outro ponto que se destaca do referido decreto é a disposição sobre a autonomia das escolas como um componente importante para produção de propostas curriculares que possam expressar formas de aprendizagens significativas e de formação integral para a vida cotidiana dos educandos, ainda que muito deste enunciado nunca se tenha cumprido.

⁴⁸ Em 1999, por conta de tais medidas foi criada a Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde (CCPES), por meio do Despacho nº15 587 (2ª série) com o objetivo de dar sequência aos projetos e atividades do PPES. A Comissão atuou em conjunto com a Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde – RNEPS, desde de 1994. (GTES, 2005, p.30)

Deste documento ressaltamos os artigos 3º, 5º,6º,18º por tratarem da questão da cidadania como elemento central da nova proposta curricular, da transdisciplinaridade, da autonomia das escolas para criarem projetos e atividades que contribuam tanto para o enriquecimento curricular, como para a formação pessoal e social dos educandos, e da formação de professores nas dinamizações, conforme às disposições previstas no documento. Assim destacamos a alínea “d” do artigo 3º, o n. 5 do artigo 5º, o n.1 do artigo 6º, e o n.3 do artigo 18º.

No ano de 2004 é noticiada a intenção do Ministro da Educação de criar uma área curricular autónoma de Formação e Desenvolvimento Pessoal, sujeita a avaliação para alunos do 3º ao 9º ano. A reforma teve como propósito marcar a necessidade de formação e qualificação dos jovens portugueses para enfrentarem os desafios da contemporaneidade no que diz respeito à formação pessoal e social visando, como no ensino básico, a formação para as aprendizagens que se sucederam ao longo da vida.

As principais medidas de destaque que de algum modo se alinham ao nosso estudo, são a diversificação da oferta educativa tendo em conta as exigências de desenvolvimento econômico e social do país, a articulação entre os saberes e as metodologias de aprendizagem implementadas no nível anterior e a transversalidade e transdisciplinaridade da educação para a cidadania, que abrange os temas da área de Formação Pessoal e Social.

Mas, interessa-nos especialmente a alínea “c” do artigo 8º, por destacar que a questão da Educação Sexual como uma das componentes da Educação para a Saúde, sendo tido isto como fundamental para a promoção do sucesso escolar, ao integrar-se aos projetos curriculares “ações de apoio ao crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco” (DL n. 74/2004, p.8).

No ano de 2005 é publicada a seguinte manchete de primeira página do Jornal Expresso de 14 de Maio: “Educação Sexual polémica”, e no título da notícia “Programa sem controlo”⁴⁹. Este artigo acarretou grande embaraço e polémica a respeito do trabalho

⁴⁹ O Jornal Expresso publicou uma notícia sobre educação sexual nas escolas, com chamada de primeira página “Educação sexual polémica”, e título “Programa sem controlo” (edição nº 1698, de 14 de Maio de 2005). Recuperado de <http://www.liberdade->

de promoção da saúde e educação para a sexualidade que estava sendo implementado nas escolas, pois eram referidas situações consideradas ridículas e patéticas propostas como atividades pedagógicas.

A reportagem do Portugal Diário do dia 19 de Maio de 2005 relatou que alguns manuais escolares elaborados em consonância com as novas orientações dos ministérios da Educação e da Saúde, propunham aos professores exercícios, para crianças de 10 e 11 anos tais como: colorir "partes do corpo que gostam que sejam tocadas". No jornal contava-se um outro exemplo de sugestão de atividade pedagógica referida na notícia do Expresso, que era pedir aos alunos que indicassem “manifestações sexuais”, dando como exemplos a “manipulação dos órgãos genitais, beijos entre namorados e relação sexual”⁵⁰.

A notícia do Expresso expunha figuras e escrevia que se tratava de um teatro sugerido para o 2.º e 3.º ciclos no qual “5 alunos fazem uma viagem de avião e chegam a uma terra onde a maioria da população é homossexual”. De acordo com o texto do jornal, dever-se-ia improvisar diálogos entre os viajantes e a população. Improvisam-se diálogos entre viajantes e população, sendo que o debate deveria ser orientado para questões como: “um comportamento é saudável ou normal porque é maioritário?”

Outro exercício pensado para o 1.º ciclo, implicava falar sobre os diversos tipos de família a partir de um desenho. As propostas de atividades (fichas) sugeriam que o

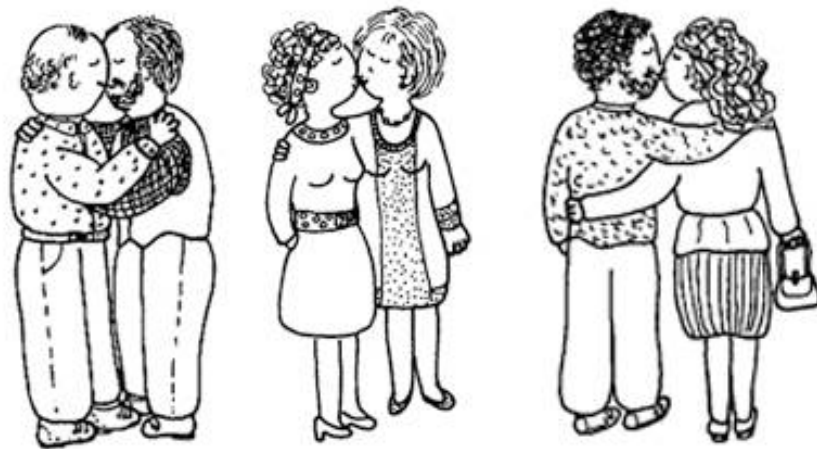
ducacao.org/doc_curriculos/educacaosexualpolemica.htm e de http://osabordacereja.blogspot.com/2005_05_01_archive.html, em 9 de Julho de 2008.

⁵⁰ Portugal Diário (2005). «Ministério não controla educação sexual nas escolas, de 19 de Maio de 2005». Recuperado em 9 de Janeiro de 2008, de <http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?id=539315>)

professor fizesse perguntas que se relacionassem com a masturbação e com as diferenças com as formas de orientação sexual com base na observação das figuras abaixo:



(Fonte: http://www.liberdade-educacao.org/doc_curriculos/educacaosexualpolemica.htm, em 9 de Julho de 2008).



(Fonte: http://www.liberdade-educacao.org/doc_curriculos/educacaosexualpolemica.htm, em 9 de Julho de 2008).

A repercussão de tal notícia foi enorme e considerada um escândalo dadas as tais sugestões e ilustrações. As figuras faziam parte dos Documentos Didáticos do Programa Espanhol Haramiguada⁵¹ sugerido pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Salamanca e era uma das referências bibliográficas recomendadas no documento Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras (ESMELO).

Perante tais documentos acontecimentos o Ministério da Educação, do XVII Governo Constitucional, em resposta à sociedade civil, aos pais e aos professores, cria, por meio do Despacho Ministerial n.º 19737/ 2005 (2.ª série) o Grupo de Trabalho de Educação Sexual - GTES para propor os parâmetros gerais dos programas de Educação Sexual em Meio Escolar nas escolas públicas do país. O grupo atuou entre os meses de Junho e Outubro de 2005. Ao final deste período foi publicado em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Relatório Preliminar de 31 de Outubro, que descreveu qual era a situação do processo de integração da educação sexual em meio escolar naquele momento (GTES, 2005, p.5).

Em 24 de Novembro de 2005 o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica o Parecer n.º 6/2005. Esse, realiza uma análise dos resultados da avaliação feita pelo GTES (2005) no sistema educativo português sobre o modelo de Educação Sexual que estava em curso nas escolas desde o ano de 2000, tendo por documento referencial o *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*”. Para levantar essa análise o Parecer n.º6/2005 elegeu cinco tomos: *contextualização; olhares críticos; modelos de organização curricular da Educação Sexual; apreciação global e recomendações*.

A análise que suporta o Parecer n.º6 /2005, contribuiu para a continuidade do trabalho do GTES pelo ano de 2006 não só com a intenção de aprofundar o levantamento sobre o modelo de Educação Sexual em vigor nas escolas, mas, com a intenção de executar a segunda prerrogativa do referido Despacho Ministerial, que consistia não só na criação de parâmetros para organização da ação pedagógica com o tema da Educação Sexual, também, a criação de instrumentos que pudessem submeter os materiais didáticos

⁵¹ Espanha, Programa Harimaguada– Educación sexual en la escuela Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1988. Educación afectivo-sexual en la etapa infantil: experiencias ejemplificadoras. (1993). Canárias, Gobierno, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (Carpeta Didáctica Educación Afectivo-Sexual).

e manuais escolares utilizados nas dinâmicas de Educação Sexual a um estudo científico sobre o seu grau de fiabilidade, pertinência, comunicação, aprendizagem e adequação destes como recursos de apoio às referidas dinâmicas.

No mesmo ano de 2006, o XVII Governo Constitucional pública em 26 de Setembro um Despacho que determina que os agrupamentos e as escolas devem incluir no Projeto Educativo da Escola (PEE) as seguintes temáticas prioritárias para a promoção e a educação para a saúde: a) alimentação e atividade física; b) consumo de substâncias psico-ativas (tabaco, álcool e drogas); c) sexualidade e doenças infeções sexualmente transmissíveis, especialmente o VIH-SIDA/HIVAIDS; e) violência em meio escolar-/Saúde Mental⁵².

Em 10 de Setembro de 2007 o Grupo Trabalho de Educação Sexual (GTES) apresenta o Relatório Final, no qual divulga as directrizes em relação à Educação para a Saúde/Educação para a Sexualidade, bem como reafirma as seguintes prerrogativas já dispostas na Lei n.º120/99 e DL n.º259/00:

- Educação para a Saúde/Educação para a Sexualidade deve ser de carácter obrigatório e integrada no Projecto Educativo da escola dentro das quatro áreas fundamentais acima referidas, do 1º ao 12º ano;
- A articulação com as estruturas de saúde;
- A participação ativa dos estudantes, bem como a colaboração dos responsáveis (encarregados) de educação como aspecto fundamental para a concretização das ações propostas no programa;
- Os conteúdos mínimos definidos para melhorar a informação sobre a sexualidade e, por conseguinte, promover uma sexualidade saudável.

Para o ano letivo de 2007/2008 e 2008/2009, o Relatório Final do GTES, anunciou não só o protocolo firmado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, mas também, as medidas de reforço que deveriam ser aplicadas para resultar em ações de concretização da educação para a saúde nas escolas:

⁵²

Recuperado de <http://www.min-educ.pt/np3/pesquisa?txt=GTES>, em 9 de Julho de 2008.

- A elaboração de um programa mínimo e obrigatório sobre a área temática da educação para a saúde no PEE que contenha a avaliação dos conhecimentos apreendidos nas ações destinadas a todos os alunos;
- A obrigatoriedade de trabalhar as quatro abordagens específicas das temáticas prioritárias, com o mínimo de oito sessões específicas ao tema da educação sexual (educação para a sexualidade) com formatos adequados ao perfil e ao projeto educativo elaborado por cada escola;
- Utilização do referencial de base, publicado no Relatório da Subcomissão para a Avaliação de Manuais, para classificar e selecionar quais os manuais mais adequados para o trabalho sistematizado. Em função dessa avaliação o documento Educação Sexual em Meio Escolar (2000)⁵³ será reeditado e atualizado para que possa ser novamente utilizado como elemento de referência para as ações de educação para a sexualidade nas escolas;
- A designação de um Professor-Coordenador⁵⁴ da área temática da educação para a saúde para dinamizar as ações para o 2º e 3º e secundário, que tenha como características pessoais, a motivação e a capacidade mobilizar as pessoas e de as incentivar a adquirir o devido “sentido de coerência” para que possam melhor cuidar do seu corpo, em termos de bem-estar, auto-estima, auto-conceito e de responsabilidade com a saúde sexual e reprodutiva. Além de deter de formação específica na área da Educação Sexual;
- A promoção de um programa de formação com duração de 50 horas destinado a todos os Professores-Coordenadores no segundo semestre de 2008;
- A criação do Núcleo para a Educação para a Saúde e Acção Social Escolar (NESASE), como unidade orgânica da Divisão Geral de Inovação Didática e

⁵³ De acordo com o texto da *Nota de Imprensa publicada em 6 de Fevereiro*: Escolas com mais apoios para a educação sexual, o referido documento **deixa de valer como elemento de referência para apoiar as atividades de educação sexual nas escolas**, em função dos resultados divulgados pela Subcomissão para a Avaliação dos Manuais em 10 de Setembro de 2007. Ministério da Educação (2008). Recuperado de <http://www.portugal.gov.pt/Portal/Print.aspx>, em 10 de Junho de 2008).

⁵⁴ Trata-se de uma deliberação recente do Ministério da Educação para a matéria como base no Relatório de Progresso e Final do GTES (2007) que determina que cada agrupamento escola ou escola não integrada a um agrupamento elabore e execute um programa de promoção e Educação para a Saúde e designe um professor com formação específica em Educação para a Saúde para exercer a função de Professor-Coordenador. (Ministério da Educação (2008). Recuperado de <http://www.portugal.gov.pt/Portal/Print.aspx>, em 20 de Maio de 2008).

Curricular (DGIDC) para acompanhar, monitorizar e coordenar, a nível nacional, a área da educação para a saúde e meio escolar⁵⁵ (Portal do Ministério da Educação, Nota de Imprensa de 6 Fevereiro de 2008).

Com essas medidas percebemos que o Estado português está procurando realizar esforços para viabilizar a concretização da educação para a sexualidade em contexto escolar. No entanto, deixa explícito a sua característica centralizadora ao organizar uma Subcomissão para Avaliação dos Manuais para “classificar e anotar” os materiais e destacá-los numa lista.

Para “classificar e anotar” os recursos didáticos foram submetidos a uma fórmula designada por índice de concordância⁵⁶, assim esquematizada, segundo o Relatório de Avaliação dos Manuais da Subcomissão, a constar do Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual - GTES (2007):

“ $IC = [Acordos/Acordos + Desacordos] \times 100$ foi utilizada para emitir uma classificação geral aos manuais avaliados pela Subcomissão composta por três analistas, que estabeleceram os seguintes critérios para avaliação do material quanto à sua apreciação/nível: informação; organização e método; comunicação e público-alvo. Em cada item (aspecto de análise) foram considerados situações classificadas como “Insatisfatórias”, Satisfatórias” ou “Boas” para consideração dos conteúdos dos materiais em cada um dos critérios ou aspectos de análise (pp.4-6).

A fórmula e os critérios acima referidos classificaram os materiais e os consideraram “adequados” e “não-adequados” para o trabalho educativo em contexto escolar com o tema da sexualidade segundo os critérios de avaliação e de valores tomados como parâmetros pelos analistas nomeados pelo Ministério da Educação” (Portugal, GTES Relatório da Subcomissão de Avaliação dos Manuais, 2007, pp.14-15).

⁵⁵ Consultar *Nota de Imprensa publicada em 6 de Fevereiro de 2008*: Escolas com mais apoios para a Educação Sexual. Ministério da Educação. Recuperado de <http://www.portugal.gov.pt/Portal/Print.aspx>, em 10 de Junho de 2008).

⁵⁶ Ver em Relatório da Subcomissão para Avaliação de Manuais, em anexo ao Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES, 2007). Disponível em <http://www.min-educ.pt/np3/pesquisa?txt=GTES>, acedido em 9 de Julho de 2008.

3.2 Reformas nas Políticas Educativas no Brasil e a questão da Educação Sexual

As reformas educativas no Brasil são reflexos dos movimentos de luta em defesa dos direitos sociais, assim como, os movimentos em favor da redemocratização política do país. No entanto, a participação do Brasil na ciranda econômica já estava determinada pela posição que ocupava no sistema econômico mundial. À medida em que foram evoluindo as políticas de transnacionalização econômica e os sistemas de trocas o país foi recebendo designações diferentes e passou da classificação de país subdesenvolvido e semi-periférico na década de 80, para país economia de transição ou de país em vias de desenvolvimento na década de 90, e nos primeiros anos desta década passar a ser considerado um país de economia emergente, conforme as teorias de globalização (Santos, 2001).

Os imperativos neoliberais exerceram ação maciça sobre o país após o rompimento com o regime militar. A economia neste período já era aberta a entrada de capital estrangeiro, embora fosse em menor escala se comprado entre o fim dos anos 80 e toda a década de 90, quando a aplicação do receituário neoliberal foi implementado com mais intensidade com a finalidade exclusiva de promover a estabilidade econômica, por meio da política do Estado mínimo.

A implementação das medidas de ajustamento estrutural se fizeram sentir principalmente por meio dos pacotes econômicos aplicados com base nas determinações de agências financeiras como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial em troca de ajuda ao país. Este último merece destaque por ter sido o principal financiador dos programas sociais e educativos colocados em prática ao longo da década de 90. As políticas públicas eram elaboradas conforme o «tom» ditado por esta instituição financeira como um importante grupo de pressão. Nenhum assunto incluído nas políticas estava desagregado dos propósitos neoliberais, embora o apelo dos textos fosse de carácter social, como foi o caso da inclusão de temas como a educação sexual (tratada da no Brasil por orientação sexual) e do gênero (identidade de gênero como atualmente o termo é tratado) no contexto das reformas educativas que desencadearam a elaboração de documentos específicos como os PCN's, (1997) para orientação e sistematização do

trabalho pedagógico conforme a visão da política de governo à época que era claramente alinhada aos ditames neoliberais (Vianna. C. P. & Unbehuan, 2004).

Uma orientação que desencadeou para o campo da educação a intervenção direta do Banco Mundial, não só como entidade que forneceu empréstimos, mas também, como entidade que forneceu a sua consultoria para implementação de pacotes e de programas institucionais que refletissem um projeto educativo centrado na quantificação, na estandardização da qualidade e na disseminação forma do ensino, mas não na aprendizagem voltada para a compreensão e para a crítica com autonomia. Deste modo, era um projeto educativo que não rompia com a predominância dos valores e dos conceitos normativos referentes às regras do campo científico, político e jurídico, que acentuavam as dicotomias existentes entre os sujeitos na sociedade. Por isso, era um projeto educativo que se caracterizava pela busca da qualidade uniformizada e não na produção de conhecimento em todas as suas dimensões (Gadotti, 2003).

No contraponto desta situação, a organização dos movimentos sociais e, sobretudo, do movimento feminista se intensificou e passou a contestar o projeto educativo implementado pelo governo brasileiro, que se alinhava com as orientações do Banco Mundial e, de certo modo, desalinhava com os princípios e pressupostos da Constituição Federal de 1988⁵⁷ quanto à promoção da educação em todas as suas dimensões, como um direito social subjetivo e inalienável.

Um movimento de contestação que se fundamentava no reflexo que as transformações sociais haviam trazido para as relações sociais e para organização social, que se traduziram na valorização do espírito de participação, na militância e na mobilização para reivindicações dos direitos que cabiam/cabem à promoção de um Estado de Direito Democrático.

Como reflexo dessas transformações, a sexualidade passou a ocupar um lugar privilegiado nas rodas de discussão dos ambientes científicos e não científicos, como os

⁵⁷ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã por contemplar os diversos assuntos que eram bandeira de luta dos movimentos em defesa dos direitos sociais. Brasília. Recuperado em 10 abril 2008, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

media (mídia), principalmente na programação televisiva, e também, nas publicações informais de entretenimento como as revistas populares.

Apesar de tal avanço e conquista de espaço social, os assuntos referentes à sexualidade em sua totalidade, ainda hoje estão sujeitos aos mecanismos de interdição e aos “rituais de circunstância” (Foucault, 2003a, p.9), porque não se discute em ambientes como a escola, as implicações que existem entre os sentimentos, as crenças e os valores junto à formação da identidade sexual e à formação de uma consciência de cuidados com a saúde sexual e reprodutiva. Os assuntos ainda hoje são tratados de um modo desarticulado e não fazem o aproveitamento das estratégias e das metodologias participativas e ativas, como da metodologia da Educação pelos Pares e da Formação dos Sujeitos Multiplicadores das informações. Pois, as mesmas podem propiciar a compreensão significativa dos assuntos que se remetem à questão dos relacionamentos amorosos e da constituição da identidade sexual individual, porque se concentram na conquista da participação e no envolvimento dos sujeitos em compreender os conhecimentos transmitidos para difundi-los com os colegas e com as pessoas com quem mantém um ambiente de partilha.

Do contrário, o que os estudos sobre a qualidade das ações de formação em educação sexual têm mostrado, é que o uso de metodologias tradicionais e expositivas como as palestras e conferências, não têm conseguido inibir o aumento dos comportamentos de risco dos jovens, conforme expressam a seguinte matéria da *Revista Isto É* em 2005:

“[...] bem-informados, os adolescentes estão cansados do discurso sobre prevenção. Querem falar de sentimentos e sensações. No Brasil, a primeira relação sexual da garotada acontece cada vez mais cedo. Dados do Ministério da Saúde indicam que entre os meninos a idade média para a primeira vez é de 15,1 anos, enquanto para as meninas é de 14,4 anos que eles querem saber exatamente é o que se passa no coração, no corpo e na mente antes, durante e depois da transa. Eles querem falar de sentimentos e sensações» – (*Revista Isto É*, em 04/05/2005).⁵⁸

⁵⁸ Retirado de www.isexp.com.br/si/site/0628?idioma=portugues - acessado em 20 de Agosto de 2008.

Embora não existam estatísticas precisas no Brasil, os estudos estimam que, de 2 milhões e 600 mil novos casos de IST's/DST's que surgem todos os anos, mais ou menos, metade deles correspondem à gonorreia e à sífilis⁵⁹

3.3 As políticas de Educação Sexual no Brasil

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações, interações e tanto a saúde física como a mental.

Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada com um direito humano básico (Parâmetro Curriculares Nacionais – PCN's, 1997;1998, Temas Transversais de Orientação Sexual - Volumes 10.2; 10.5, 1ª Parte, pp. 78; 295)

No século XIX, as questões relativas à sexualidade eram contempladas nas políticas de Saúde Pública e nos manuais escolares apresentadas de modo indireto nas disciplinas de Higiene e Puericultura, que eram especializadas em reforçar um conjunto de prescrições sobre a prática de hábitos saudáveis que pudessem evitar doenças e a prática de costumes considerados perversos.

Com a Lei n.º 5.692/71, o tema da saúde passou a fazer parte do currículo escolar, mas as questões da sexualidade ainda estavam muito submetidas a uma compreensão biológica. O parecer n.º 2.264/74 do Conselho Federal de Educação Nacional – (CFEN), promulgou a implementação dos Programas de Saúde com base nas prerrogativas da referida lei, com o objetivo de expressar as intenções de governo com ação pedagógica de tais Programas, que era “levar à criança e ao adolescente o desenvolvimento de hábitos saudáveis quanto à higiene pessoal, prática desportiva, ao trabalho e ao lazer, permitindo-lhes a sua utilização imediata no sentido de preservar a saúde pessoal e a dos outros” (Valadão, M. M., 2007).

⁵⁹

Idem ao 56.

As políticas públicas exclusivas relativas à questão da sexualidade só passaram a existir na sociedade brasileira a partir da última década do século XX, com publicação dos PCN's (1997), quando as instâncias responsáveis pelas decisões sobre setor educativo assumem uma compreensão sobre o conceito de sexualidade.

Esse novo conceito, pautado no ideário do individualismo social, expressou-se em consonância com os valores de uma nova ética sexual que veio sendo edificada a partir das transformações desencadeadas pela globalização (econômica, cultural, social, política ...) que se refletiram sobre o social e modificaram as atitudes e os comportamentos, tornando-os mais adeptos da experimentação e também, mais tolerantes quanto aos preconceitos relativos às manifestações sexuais diferenciadas. O que abriu caminho para que as experiências sexuais pré-matrimoniais se tornassem um comportamento legítimo como é em nossos dias, e não mais tolerante apenas para os homens, mas também para as mulheres⁶⁰.

Pela ação de tal controle, que, vale dizer, não era exercido somente pelo regime militar, mas era fortemente sustentado pelas correntes conservadoras da sociedade civil e da Igreja Católica, pairava a manutenção do *status quo* que sustentava uma política de privilégios aos homens e as mulheres das classes mais abastadas que podiam arcar com as exigências de uma emancipação sexual, pois os direitos sociais no âmbito da sexualidade ainda não é algo amplamente democratizado para todas as classes, principalmente as mais populares (Reis, 1992).

Assim, a inclusão do tema da sexualidade no contexto escolar foi de todas as formas contido, adiado e diluído nos conteúdos das disciplinas de Ciências Naturais e de Biologia e, vinculados à perspectiva da saúde numa orientação patogênica e anátomo-fisiológica (Reis, 1992 e Navarro, 2000).

⁶⁰ Mudança de comportamento impulsionada pela chamada com o advento da Revolução da Pílula anticoncepcional, porque fez emergir como um comportamento sexual as relações sexuais fugazes ou as uniões coabitacionais nas décadas seguintes de 80 e 90, e que em nossos dias é muito comum e deixaram de ser entendidos como comportamentos marginais (Valadão, M.M, 2007).

3.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN's, 1997 e 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/ Parecer n.º15/98) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006).

Os PCN's e as DCNEM/PCNEM representam uma reformulação em termos de direcionamento e propósitos educativos, assim como, de concepção no que diz respeito ao processo global de educação.

O tema da sexualidade concentrou-se no Volume 10.2 dos Temas Transversais na publicação dedicada ao 1º e 2º ciclos, do ano de 1997, e no Volume 10.5, dos mesmos temas, dedicado ao 3º e 4º ciclos, saído em 1998.

O currículo, considerado como elemento-chave da proposta educativa é, visto também, como a chave-mestra ou a pedra-de-toque para desencadear uma mudança de paradigma. Como podemos verificar na leitura do excerto da seção de “Apresentação” do Volume dedicado à Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais:

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros. O propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade” (PCN, 1997, 1º e 2º ciclos, pp.10-11).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, existem duas grandes partes. A primeira se divide em três grandes seções: o “Trabalho de Orientação Sexual na Escola”, “A Orientação Sexual como Tema Transversal” e os “Objetivos Gerais”. A seção que se refere ao modo como deve ser o trabalho de orientação na escola, é a que mais se destaca, porque se subdivide em três subtópicos: Manifestações da sexualidade na escola, Postura dos educadores e Relação escola-família.

A segunda parte composta pelos tópicos: “Conteúdos de Orientação Sexual para o 1º e 2º ciclos e para o 3º e 4º ciclos” e o “Trabalho com Orientação Sexual em Espaço Específico”, que, por sua vez, se subdivide em quatro sub-tópicos: Blocos de conteúdo; Corpo matriz da sexualidade; Relações de gênero e Prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids, que segundo os excertos da secção designada de “Apresentação” seriam:

“A primeira parte deste documento justifica a importância de se incluir Orientação Sexual como tema transversal nos currículos, isto é, discorre sobre o papel e a postura do educador e da escola, descrevendo, para tanto, as referências necessárias a melhor atuação educacional” (Brasil, PCN, 1997;1998, pp.73;311).

“A segunda parte, constituída pelos blocos de conteúdos, critérios de avaliação e orientação didática geral, refere-se à especificação do trabalho direcionada às primeiras quatro séries do ensino fundamental, que é de natureza bastante distinta das demais séries. O tratamento da sexualidade nas séries iniciais visa permitir ao aluno encontrar na escola um espaço de informação e de formação” (Brasil, PCN, 1997, p.73).

“A segunda parte, constituída pelos blocos de conteúdo e por orientações para trabalhos com Orientação Sexual em espaço específico, refere-se à abordagem da sexualidade no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Além das informações, destaca-se o estímulo à reflexão dos jovens a partir da problematização e debate das diversas temáticas atuais da sexualidade” (Brasil, PCN, 1998, p.311).

Em se tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o governo brasileiro considera que:

“As diretrizes da educação nacional e de seus currículos estabelecidas na LDB/96 correspondem à linha reguladora do traçado que indica a direção mais próxima da ação pedagógica”(DCNEM/Parecer n.º15/98, p.12).

Vemos que a proposta do governo brasileiro exposta nos documentos acima, por um lado, é bem clara quanto ao que se pretende em termos de processo global de educação e no que diz respeito ao propósito de transformação social por meio do investimento em educação como estrutura para construção do Estado Democrático de Direito preconizados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), mas, por outro lado, deixa claro também, a intenção de valorizar mais a uniformização e o procedimento dos agentes educativos, que investir

sobre a formação destes mesmos agentes, para que se possam então, realizar, em termos efetivos uma abordagem crítica e problematizadora das diversas temáticas da sexualidade, principalmente no que se refere aos sentimentos e sensações que se apresentam na fase da juventude.

Tendo em conta essa falha, aproveitamos para ressaltar uma crítica sobre um aspecto, considerado por nós investigadores, bastante pertinente em relação à designação do termo Orientação Sexual para se referir ao Programa Nacional de orientação para o trabalho com o tema da Educação Sexual nas escolas brasileiras, pois o uso de tal termo ocasiona dúvidas quando referido no âmbito das discussões sobre as políticas públicas. De facto, gera uma certa indefinição e inadequação nos fóruns públicos de discussão, e obriga à adoção de explicações para estabelecer a distinção com o significado do conceito de orientação sexual vulgarmente utilizado pela literatura sobre a sexualidade humana. Além disso, parece que o termo usado para designar o trabalho de formação sobre a sexualidade pelos referidos documentos não está devidamente fundamentado.

Independentemente das políticas de educação sexual, o curioso é que o Brasil é um dos países que mais participa ativamente dos fóruns de discussão sobre os direitos sexuais e reprodutivos, sendo o mais recente a reunião de especialistas, realizada na Universidade Gadjah Mada, em Yogyakarta, Indonésia, que ocorreu em 9 de novembro de 2006 e na qual foram adotados os Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero.

Salientamos exatamente esta reunião porque o uso do termo orientação sexual foi definido internacionalmente para ser compreendido como “uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” (Princípios de Yogyakarta, 2007, p.6)⁶¹.

Parece, portanto, que importa discutir a denominação de Orientação Sexual para um Programa de Educação Sexual, já que ele causa alguma confusão no que concerne à diferenciação entre parâmetros e orientação para o trabalho docente com o tema da

⁶¹ Ver website <http://www.yogyakartaprinciples.org>

sexualidade. A utilização do termo, conforme apresentamos anteriormente, está centrada tanto na dimensão do desenvolvimento psicosssexual humano, como nos aspectos fundamentais dos direitos sociais relacionados com a sexualidade.

Referimo-nos a esta situação, por termos percebido que, entre a grande maioria dos países do Continente Americano e Europeu, nenhum dos programas organizados pelos governos receberam a denominação de Orientação Sexual, embora o Ministério da Educação do Brasil argumente que a mesma não está restrita ao país. É certo que em nota de nota de roda pé dos Volumes 10.2 e 10.5 referentes à Orientação Sexual dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conta que: “trabalhos similares ao proposto por este documento recebem diferentes denominações, como Educação Sexual, Educação em Sexualidade, Educação Afetivo-Sexual, entre outras no Brasil e no Exterior” (PCN, 1997; p. 75 e 1998, p.299).

A crítica a esta denominação se desenvolve porque julgamos que após dez anos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (ano de 1997) a utilização do termo Orientação Sexual para se referir aos Programas e Ações Oficiais, ainda permaneça quando já poderia ter sido alterada antes, por ocasião do lançamento das Diretrizes do Programa Nacional de Saúde e Prevenção nas Escolas: atitudes para curtir a vida (2007).

Ao verificarmos a literatura e os documentos oficiais percebemos que o sentido utilizado, na maior parte das vezes, é aquele que se coaduna com o tipo de atração física e sexual que uma pessoa sente ao expressar a sua sexualidade. Isso mesmo está exposto em documento pelo próprio Ministério da Educação do Brasil, ou seja, no Relatório do Censo Escolar 2005 – Levantamento das Ações em DST/AIDS, Saúde Sexual e Reprodutiva e Drogas, publicado em 2007, no qual a orientação sexual está também relacionada às “diversas condutas, preferências e a capacidade de desenvolver mecanismos de tolerância e de aceitação do outro, do reconhecimento daquilo que se percebe como diferente” (Brasil, 2007, p.7).

Por outro lado, também há estudos que revelam que a orientação sexual não é considerada uma opção, como é geralmente difundido pelo senso comum. Uma pessoa não escolhe ser hetero ou homossexual, o que ocorre é que no caso da homossexualidade, a pessoa pode tomar a decisão de assumir-se ou não perante a família, amigos e sociedade em si, conforme a publicação designada de “Perguntas e Respostas sobre Orientação

Sexual e Identidade de Gênero (2005)” da Associação de Jovens Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Simpatizantes (Rede Ex Aequo, 2005) ⁶².

Recentemente, Teixeira (2007) ressalta na sua abordagem sobre a “Educação para e em Sexualidade” que os autores podem utilizar outros termos para fazer referência ou designar a Educação Sexual. Assim como fez Cortesão (1989), que utilizou o termo “Educação Sexualizada”, Rocha (1996) que utilizou “Educação da Sexualidade”, Pacheco e Sampaio (1998) e (2002) que utilizaram a “Educação para a Sexualidade” e Zapiain (2000) utilizou o termo “Educação Afectivo- sexual”.

Vemos portanto, que existe várias designações para esta problemática. Assim, sendo, até parecer normal que também se possa usar o termo Orientação Sexual.

Diante de tais considerações reiteramos a nossa crítica ao uso do termo orientação sexual para denominação de um Programa de Educação para a Sexualidade, porque não é compreensível, por nós investigadores, que o Brasil que vem investindo em programas que contemplam e articulam diretamente à questão da sexualidade aos direitos humanos e a importância de um sentido de coerência em termos de saúde e de fatores de proteção, possa persistir com a denominação de Orientação Sexual para se referir a Educação Sexual.

A seguir prosseguimos em nosso levantamento histórico sobre as políticas educativas para organização da educação sexual a partir do ano de 2001 que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE).

⁶² Rede Ex Aequo – associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e simpatizantes (2005). *Perguntas e Respostas sobre Orientação Sexual e Identidade de Gênero*. Recuperado em 20 julho, 2008, de <http://www.rea.pt/arquivo/perguntas.pdf>

O Plano Nacional de Educação (PNE)

Dentre as políticas educativas brasileiras para a organização da educação sexual traçadas na transição do século XX para o século XXI, como o Plano Decenal Nacional de Educação (1993-2003) resultou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, realizada em 1990 na Tailândia, onde se discutiram os rumos da universalização da educação fundamental como medida para garantir o aumento das condições de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, uma vez que os novos desafios para o *viver* e o *conviver* no século XXI exigiam a melhoria urgente das condições de acesso à educação e a informação, tanto no que diz respeito às novas tecnologias como em relação aos cuidados com o corpo, com a saúde e com princípios de valorização da dignidade humana.

A contribuição deste referido Plano foi ratificar a importância da elaboração de parâmetros claros no campo curricular para orientar as ações educativas da educação escolar obrigatória⁶³, visando a busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Dois anos antes do término da vigência deste documento foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE)⁶⁴ que novamente salientando o que estabelece a Constituição Brasileira de 1988, assim como, a LDB/1996, os PCN's (1997;1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/Parecer n.º15/98), o Plano deveria ter “o compromisso de realizar a elaboração dos planos estaduais e municipais, expressando em cada ente federado os objetivos e metas que lhe correspondem no conjunto e em vista de sua realidade, para que o País alcance o patamar educacional proposto no Plano Nacional no horizonte dos dez anos de sua vigência” (Ministério da Educação, PNE, p.14).

⁶³ Refere-se à Educação Básica que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante. Ver em www.mec.gov.br, Portal do Ministério da Educação do Brasil.

⁶⁴ Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001 (1994;1998; 2001). Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – [PNE] que traça as metas e as diretrizes para a Educação Nacional até o ano de 2011. Brasília. Recuperado em 10 abril 2008, de <http://www.mec.gov.br/>

Vale destacar que a orientação política deste documento apesar de realçar os pressupostos constitucionais da educação escolar assente sobre os princípios democráticos para concretização de uma educação para o exercício da cidadania conforme preconizam a LDB e os PCN's, obedecem aos pressupostos estabelecidas por entidades como o Banco Mundial. Esse, por expressar o posicionamento político neoliberal impôs que os objetivos econômicos estivessem a frente dos objetivos de base humanística na reorganização do Estado para a transformação social.

Deste modo, as políticas públicas de investimento sobre a educação passaram a focalizar a questão da gestão, da infra-estrutura e da formação de professores como fatores essenciais para tornar o sistema educativo eficiente e promotor de valores de deveres e direitos em relação ao exercício da cidadania que articulassem a questão do desenvolvimento humano à valorização das aprendizagens diretamente relacionadas com a qualificação para o trabalho.

Esta determinação se apresenta explícita nas secções *Objetivos e Metas* para o Ensino Fundamental e Médio do PNE, nas quais se estabelecia que os projetos educativos das escolas teriam um prazo de três a cinco anos para inserir na estrutura curricular e nas práticas educativas dos referidos níveis de ensino, as novas concepções curriculares difundidas nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo Conselho Nacional de Educação, com o intuito de promover a uma oferta educativa o mais abrangente possível no que concerne à aquisição de competências para compreender e refletir sobre as situações da vida cotidiana e os processos produtivos, que segundo os referidos itens seria:

- “8) Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
- 2) Implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação”. (PNE, 2001, pp.51;59)

CAPÍTULO 04

ESTUDO EMPÍRICO

4.1 Metodologia e percurso metodológico

Os avanços cada vez mais rápidos das tecnologias, sobretudo as de comunicação e as transformações contínuas e, ao mesmo tempo, intensas no que diz respeito ao *viver* e ao *conviver* em sociedade, tem desencadeado, como já trabalhamos nos capítulos anteriores, uma constante necessidade de reflexões, adaptações e aprendizagens a situações novas que não prescindiram da emergência de novos saberes e da exigência. Todo esse conjunto de novidades requisitou novos saberes e exigiram novas competências.

Os processos decorrentes da intensificação da globalização e dos determinantes neoliberais exigiram, para além da consolidação de Estados democráticos e da implementação de reformas para atender aos propósitos da descentralização e da modernização, que setores como a educação fossem transformados para arcar com a responsabilidade de fornecer mais qualidade na formação da população escolar como estratégia para melhoria dos índices de desenvolvimento. Tal pensamento, como já comentamos, estava alinhado aos pressupostos da teoria do capital humano, em que a qualidade do sistema de ensino significava uma plataforma essencial para qualificação da mão-de-obra, expansão da produção e sustentabilidade das tecnologias de modernização.

Decorrentes deste investimento no desenvolvimento e nas transformações sociais por ele desencadeadas emergiram dinâmicas culturais que incidiram sobre os costumes com amplos desdobramentos no âmbito da sexualidade.

Nesse sentido, a sexualidade não poderia continuar submetida às mesmas lógicas discursivas que haviam sido consagradas por instituições de poder e/ou de formulação de saber ainda demasiado arraigadas a modelos culturais que suportaram a construção da modernidade.

Como é evidente, Portugal e Brasil estiveram sujeitos a um processo civilizatório influenciado pelos discursos destas instituições, tendo elas, contribuído decisivamente para a compreensão da sexualidade e, em particular, para legitimação de princípios orientadores do pensamento em relação ao tema em estudo.

Todavia, quando este assunto da sexualidade é abordado entre brasileiros e portugueses comuns, surge com frequência a idéia de que os dois países se regem por padrões diferenciados. Por outro lado, há também, a representação de que traços culturais comuns que permeiam ambas as sociedades e estando inseridos no mesmo período civilizatório, deveriam conservar as mesmas formas de ver de viver a sexualidade.

Em face disso, achamos pertinente avançarmos para um estudo sobre as políticas de Educação Sexual em Portugal e no Brasil, de modo atingirmos uma melhor compreensão dos discursos dos documentos oficiais que têm sido produzidos para orientar a política de educação sexual no contexto escolar em ambos os países. Nesse sentido, sobressai a importância do conteúdo das fontes em análise e isso nos obriga a levar em consideração o caminho a percorrer para que possamos realçar os aspectos que nos esclareçam sobre a existência de dispositivos regularizadores e se eles se colocam de igual modo para as duas realidades.

Entendemos que o conteúdo de um discurso é frequentemente tomado pela sua interpretação linear e impressiva. Há mesmo formas de abusar dessa forma de apropriação da mensagem de modo que se pode vir a naturalizar formas discursivas mais controversas ou divergentes. Assim pensando se reconhece que o conteúdo de um discurso é muito mais do que está expresso e, por isso mesmo, este não deve ser alvo de uma análise linear, tornando-se indispensável respeitar o que está dito para se poder alcançar o que se pretende dizer, entendendo-se que todo um processo de análise do conteúdo é interativo e depende muito dos contextos, dos propósitos, da disponibilidade e da capacidade de quem realiza a sua análise.

Além disso, e para os usos de nossas análises, torna-se importante compreender que um discurso é também um texto sujeito a interpelações de diferentes atores e que entre a dialética dos que o produziram e dos que o manipulam há espaços para interpretações e gestão de subjectividades que os tornam singulares em sua apropriação. Todavia, neste tipo de trabalhos de investigação devemos procurar proceder de modo a

diminuir a incompreensão da análise em causa por esse motivo, necessitamos levar em consideração a organização de todo processo analítico do tema, segundo critérios que nos auxiliassem na consecução de nossos objetivos e respostas ao problema colocado, recorrendo inclusivamente a quadros esquemáticos capazes de melhor evidenciar os aspectos que sustentaram o sentido de nossas indagações.

Entretanto, não obstante se trate de uma abordagem qualitativa, o nosso estudo traz em si uma dimensão comparativa, o que nos exigiu trazer ao debate os documentos oficiais dos países sinalizados e que demandam políticas públicas que referendam a importância da educação sexual nos contextos da educação formal e não-formal. Se por um lado, tais políticas situam-se sobre contextos políticos e educativos diferenciados, por outro lado, se inscrevem na mesma contemporaneidade e, até, na mesma conjunturalidade econômico-política internacional.

Diante do exposto, nosso estudo, ainda que tímido face à complexidade do problema, trata de compreender de que modo as estratégias de disciplinação presentes nas políticas de Educação Sexual podem acarretar dificuldades para a concretização das mesmas em contexto escolar, tomando por base o desvelamento destas estratégias que se foram evidenciando em cada etapa das análises à medida em que o mapa dos dados se foi construindo e nos aproximando passo a passo do conteúdo a ser estudado.

O trabalho desenvolvido, sem pretender esgotar o tema, pautou-se especificamente na interpretação dos dados “encaixados” no sistema de categorização construído, partindo do pressuposto que a interpretação está para além do sentido semântico que se apreende e se concentra no desvelamento da mensagem ou enunciação que está latente, ou seja, no “modo de expressão” do conteúdo, conforme destaca Hiernaux (2005) ao afirmar que o propósito de uma análise do conteúdo dos documentos nos deve remeter a apresentação de novas “maneiras de ver” ou o “sentido” que está implícito e candente nos discursos dos documentos estudados.

Desenvolvemos nosso sistema de categorização em um processo que resultou do entrelaçamento de conceitos que se movimentaram entre os discursos do poder, das estratégias disciplinares e controlistas em torno dos corpos e dos efeitos da globalização e da internacionalização crescente do capital sobre a construção de uma nova ética sexual, como eixos formuladores das concepções de educação e da construção das identidades

sexuais. Ao refinarmos nosso processo de leitura fomos percebendo que novos elementos surgiam e que, com alguma frequência se repetiam, materializados sob a forma dos elementos do sistema de categorização (temas-eixo, unidades de registro, categorias, subcategorias e indicadores) decorrentes das asserções que se inscreviam em nosso posicionamento ideológico e conhecimentos prévios à esta investigação.

Em função de nosso problema e do trabalho de análise do conteúdo dos documentos que designamos de documentos de “apoio” e de “específicos”, retiramos temas-eixos e definimos um conjunto de categorias, subcategorias e indicadores, com o intuito de viabilizar a operacionalização com as unidades de registro, representadas pelos excertos dos documentos oficiais que selecionamos para este estudo (o *corpus* documental) e as unidades de significação (frases sublinhas) que marcam as idéias e palavras que dão sentido a nomeação das mesmas, com base na frequência e na ênfase com que aparecem nos documentos analisados.

De modo para não correremos o risco de comprometermos a consistência e a fiabilidade da investigação, decidimos distinguir o processo geral de análise em duas grandes fases: uma de análise dos documentos que designamos de “apoio” e uma outra dos documentos também designados por nós de “específicos”. Ambos, apresentam os códigos que identificam o grupo de documentos que pertence a cada uma das fases. Os documentos de “apoio” estão ordenados pelos números de 1 a 4 e os documentos “específicos” por letras de A a D, conforme os quadros que se seguem:

| Quadro 1 - Código dos Documentos de “Apoio” em relação às dimensões: “Tipos de Documentos”, “País” e “Décadas” | | | | |
|---|---|-------------|---------------|----------------------------|
| Identificação do Documento | Tipo | País | Década | Código do documento |
| Constituição Portuguesa de 1976 ⁶⁵ | Constituição | Portugal | 70 | 1 |
| Constituição Brasileira de 1988 | Constituição | Brasil | 80 | 2 |
| Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo Português [LBSE] | Lei Fundamental do Sistema Educativo Português | Portugal | 80 | 3 |
| Lei Federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB/LDBN] | Lei Fundamental do Sistema Educativo Brasileiro | Brasil | 90 | 4 |

⁶⁵ Considera-se para esta análise a Lei Constitucional nº 1/ 2005, de 12 de agosto, Sétima revisão constitucional disponível em [http:// www.dre.pt/comum/html/crp.html](http://www.dre.pt/comum/html/crp.html)

| Quadro 2 - Código dos Documentos Específicos em relação às dimensões: “Tipos de Documentos”, “País” e “Décadas” | | | | |
|--|--------------------------------------|-------------|---------------|----------------------------|
| Identificação do Documento | Tipo | País | Década | Código do documento |
| Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Temas Transversais sobre Orientação Sexual, Volumes 10.2 para o 1º e 2º ciclos (1997) e o Volume 10.5 para o 3º e 4º ciclos (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais, presentes no Parecer nº15/98/DCNEM ⁶⁶ . | Parâmetros/ Referenciais | Brasil | 90 | A |
| Documento Educação Sexual em Meio Escolar Linhas Orientadoras - ESMELO (2000) | Referencial | Portugal | 2000 | B |
| Relatórios do Grupo de Trabalho de Educação Sexual [GTES] (2005; 2007) | Relatório de Avaliação e Monitoração | Portugal | 2005 e 2007 | C |
| Censo Escolar 2005 – Levantamento das ações em DST/AIDS, Saúde Sexual e Reprodutiva e Drogas (2007) | Relatório de Avaliação e Monitoração | Brasil | 2007 | D |

⁶⁶ As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Volume dedicado às Ciências Humanas e suas Tecnologias - OCNEM (2006), correspondem a uma espécie de aditamento das DCNEM publicadas pelo Parecer n.º15/98. Como não diferem substancialmente das DCNEM sobre o que está preconizado para a abordagem do tema da sexualidade nas disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Geografia para o Ensino Médio de modo interdisciplinarizado e também trabalhado num contexto extracurricular, não selecionamos as referidas OCNEM com um documento a ser analisado neste estudo.

Numa primeira fase, realizamos uma análise dos documentos “de apoio” (Constituições Portuguesa e Brasileira e as Leis Fundamentais da Educação Nacional – LBSE e LDB), que não sendo específicos sobre o tratamento da Educação Sexual nas escolas, são importantes para salientar a adoção de uma nova dinâmica curricular e a inclusão da sexualidade como uma tema de caráter transversal nos *curricula* como veremos nas análises dos temas 2 e 3 (Quadros 4 e 5) por ser entendida dentro de uma visão mais integrada de formação⁶⁷ e de educação para a saúde, em que a aquisição de competências técnicas, cognitivas e, também, pessoais e sociais são permeadas de questões sociais do campo da ética, da cultura, da educação ambiental e da educação para o consumo, entre outros, que se interpenetram nos processos de socialização que formam e constantemente influenciam as subjetividades, por estarem subjacentes aos valores e às atitudes que os sujeitos estabelecem com o mundo exterior.

Na segunda fase, realizamos a análise dos documentos que designamos de “específicos”, por serem estes os documentos que expressam as orientações quanto à ideológica e a sistematização que as ações pedagógicas com o tema da Educação Sexual nas escolas devem assumir. Nestes documentos se desdobram as mudanças na função educativa e também dos seus paradigmas, de uma perspectiva tradicional de metodologias e de currículo, para adoção de uma perspectiva centrada no trabalho interdisciplinarizado e promotor do diálogo entre os campos disciplinares, bem como no trabalho pedagógico emancipado do domínio disciplinar para abordagem dos temas e assuntos importantes nas relações estabelecidas no cotidiano de alunos e professores enquanto sujeitos sociais de conhecimento.

Na fase em questão trabalhamos com os documentos produzidos entre os anos de 1997 e 2007 (Ver quadro nº 2) que apresentam as propostas governamentais para orientação e regulação das ações pedagógicas com o tema da Educação Sexual tendo por base os princípios e os pressupostos anunciados nas Constituições Nacionais, na LBSE e na LDB para a construção de uma sociedade democrática e de um Estado promotor de

⁶⁷ Segundo Pires o alargamento da perspectiva tradicional de educação e de formação para além dos espaços/tempos formais coincidiu com a atribuição de maior relevância ao conceito de aprendizagem ao longo da vida e também com a mudança de paradigma sobre as linhas de formação e de educação. Tais idéias se relacionam ao novo modo de compreender os processos de educação /formação dada as influências de forças externas à pessoa (o meio social) como elementos ativos ao longo do desenvolvimento (2005, pp.28-31).

direitos sociais, assim como, com os documentos que foram implementados pelos próprios governos português e brasileiro para avaliar como estavam/estão ocorrendo as práticas educativas com o tema em questão face ao que é recomendado nos documentos oficiais orientadores, em termos de metodologia, de estratégias de intervenção, de recursos didáticos utilizados nas ações de dinamização e de formação propiciada aos agentes educativos.

Deste modo, realizamos, sempre timidamente, o que Pais (2003) considera como “o estilhaçar do encadeamento discursivo sobre a sexualidade”, constante explicitamente nestes documentos que designamos como específicos sobre o tema em tela, mesmo que não tenhamos realizado uma análise profunda dos mesmos, dada a complexidade e a quantidade de discussões e de críticas que podem ser travadas, a partir do que Foucault (2003) considera como a “invenção social” dos discursos de controle sobre a sexualidade, que formados pelo entrelaçamento entre os múltiplos discursos produzidos sobre o sexo com a intenção de regulá-lo, normalizá-lo e instaurar sobre o mesmo hierarquias e qualificações a respeito dos saberes e dos poderes que conduzem a “produção de verdades” para serem incutidas como elementos estruturantes das identidades dos sujeitos e dos grupos sociais.

Assim, nos foi possível desvendar alguns dos sentidos presentes nas mensagens e a “intencionalidade latente” dos discursos dos governos exposta através dos documentos que tratamos, a medida em que fomos tecendo nossas interpretações com o auxílio do referencial teórico que elegemos, acrescido do referencial que pudemos tomar por empréstimo para colocarmos em evidência as mensagens e as relações implícitas entre a Educação Sexual e o controle social da sexualidade como fatores que impulsionam e justificam a lógica, a dinâmica e as práticas discursivas face ao funcionamento da sociedade democrática em função dos propósitos do capital.

4.2 Análise do conteúdo dos documentos

Neste capítulo apresentamos a operacionalização do sistema de categorização presente em cada um dos quadros esquemáticos de modo a responder às questões que formulamos na introdução e em relação ao problema que nos propomos desenvolver. Ou seja, buscamos as contradições existentes entre os discursos das políticas públicas educacionais de Portugal e Brasil, em relação à sexualidade e, tomados segundo a perspectiva da autonomia, da responsabilização, da aquisição de competências pessoais e sociais, para melhor entender os mecanismos facilitadores e/ou impeditivos da efetivação da educação sexual nas práticas educativas.

Neste sentido, procuramos compreender qual o fundo ideológico que sustenta a elaboração e a implementação de tais políticas públicas em relação à temática proposta, tendo em conta que a preocupação dos governos português e brasileiro é com o tipo de formação pela qual os cidadãos estabelecem o seu auto-governo frente às circunstâncias que se apresentam e, como a educação em meio escolar responde a essa demanda.

Nosso estudo, também, procurou indicar como os documentos de uma maneira sutil apresentam concepções gerais que ficam implícitas aos discursos, deixando falhas e lacunas à transposição das ações a serem empreendidas do campo das idéias para o das práticas, principalmente quando destacam a formação de cidadãos autônomos, críticos, responsáveis, saudáveis, conscientes de sua postura cívica, pessoal, social e profissional sem indicar em seus outros desdobramentos “o como fazer”.

Considerando a necessidade de uma melhor compreensão dos procedimentos analíticos aqui empreendidos, apresentamos a seguir novos quadros esquemáticos situados como sínteses descritivas dos excertos dos documentos anteriormente mencionados e que se constituíram como demarcadores dos elementos (tema-eixo, categorias e subcategorias, indicadores e unidades de registro) do sistema de categorização adotado. Ressaltamos que distinguimos cinco (04) temas-eixo como detonadores de todo processo de descrição e a partir deles, a seleção das categorias e subcategorias originárias da escolha das unidades de registro (aparecem sublinhadas nos quadros) advindas da leitura atenta dos textos dos documentos.

A seguir, apresentamos o estudo analítico dos documentos, destacando os temas e as categorias e subcategorias relativas à cada um deles de modo a permitir uma melhor organização e compreensão das reflexões aqui suscitadas.

4.3 Tema 1: “*Construção de um Estado democrático promotor de direitos, de desenvolvimento técnico-científico e do desenvolvimento da personalidade humana*”

No Quadro nº 3 (apresentado a seguir) tratamos das Constituições Portuguesa e Brasileira, e também, da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB ou LDBEN). Salientamos esses documentos porque mesmo não abordando de modo específico e explícito o tema da Educação Sexual nas escolas, eles concentram e orientam os principais pressupostos ideológicos que compõem o arquétipo dos documentos que tratam em específico da dinâmica curricular e da regulação das práticas educativas relacionadas com o tema em questão.

Tais documentos expressam princípios e pressupostos ideológicos que orientam as políticas públicas dos governos sobre a educação no plano nacional com base nas recomendações advindas do exterior, dado o estatuto de legitimidade destas últimas, por serem consideradas a “voz democrática” das discussões travadas no âmbito global. Deste modo, os documentos analisados para o tema 1 demonstram como as políticas educativas se configuram para responder às exigências e aos protocolos firmados nos fóruns de discussão e de decisão supranacionais sobre os assuntos considerados comuns e de interesse internacionalizado, como são as questões relacionadas com a formação do cidadão face às necessidades de progresso social e econômico.

Pautados em tais considerações, nos servimos da categoria “Democracia, pluralidade, igualdade e promoção dos direitos sociais e culturais” e de suas subcategorias: “cidadania e dignidade humana”; “desenvolvimento da personalidade humana, qualidade de vida e bem-estar social” e “planejamento (planeamento) familiar e educação sexual”, para apresentar como a questão da sexualidade nestes textos oficiais, ainda que de forma implícita, é anunciada como uma estratégia fundamental a ser considerada no processo de formação global dos educandos e como o discurso dos

governos revela que a intenção é preparar a futura geração para atuar de forma adequada e coerente com os pressupostos do funcionamento do sistema capitalista, numa sociedade que se anuncia democrática e, por isso, preocupada em estar coordenada com as transformações sociais ocorridas no âmbito da sexualidade nos últimos trinta anos.

Construímos a seguinte legenda para o Quadro n.º3:

Categoria: Democracia, Pluralidade, Igualdade e Promoção dos direitos sociais e culturais ■

Subcategorias: Cidadania e a dignidade da pessoa humana ■

Planejamento (Planeamento) Familiar Educação Sexual ■

| <p>Quadro3 - Categorias e Subcategorias relativas à Construção de um Estado democrático, Promotor de direitos, de Desenvolvimento Técnico-Científico e do Desenvolvimento da Personalidade Humana (Grupo dos Documentos de Apoio).</p> | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Tema 1 - Construção de um Estado democrático, Estado Promotor de direitos, de Desenvolvimento Técnico-Científico e do Desenvolvimento da Personalidade Humana</p> | | | |
| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Unidades de Registro |
| <p>Democracia, Pluralidade, Igualdade e Promoção dos direitos sociais e culturais</p> | <p>Cidadania e a dignidade da pessoa humana</p> | <p>Os requisitos necessários para concretização de uma sociedade democrática promotora do exercício da cidadania comprometida com o justiça social, com a valorização da pluralidade e eliminação de todas as formas de preconceitos discriminação e violência.</p> | <p>Preâmbulo</p> <p>[...] assegurar o primado do Estado de Direito Democrático e [...] a construção de um país, mais livre, mais justo e mais fraterno. (Constituição da República Portuguesa, 1976, grifos nossos) (1).</p> <p>Preâmbulo</p> <p>[...] instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...] (Constituição Federal do Brasil, 1988, grifos nossos) (2).</p> <p>Princípios Fundamentais</p> <p>Artigo 1º (República Portuguesa)</p> <p>Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária (grifos nossos) (1).</p> <p>Artigo 2º (Estado de direito democrático)</p> <p>A República Portuguesa é um Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização políticas democráticas, no respeito e na garantia de efectivação dos direitos e liberdades fundamentais e na separação e na interdependência de poderes, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa (grifos nossos) (1)</p> |

| | | | |
|-------------|-------------|-------------|---|
| <p>IDEM</p> | <p>IDEM</p> | <p>IDEM</p> | <p>Capítulo I, Direitos e Garantias Fundamentais</p> <p>Artigo 1º Princípios e Fundamentos Gerais</p> <p>A República Federativa do Brasil [...] constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:</p> <p>II - A cidadania;</p> <p>III - A dignidade da pessoa humana [...] (grifos nossos) (2).</p> <p>LBSE nº46/ 86 e LDB nº 9.394/96</p> <p>LBSE nº46/86</p> <p>Capítulo I – Âmbitos e princípios</p> <p>Artigo 2.º (Princípios gerais)</p> <p>4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (grifos nossos) (3).</p> <p>LDB nº 9.394/96</p> <p>Princípios e Fins da Educação Nacional</p> <p>Artigo 2.º</p> <p>A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifos nossos) (4).</p> <p>Art. 35º (Seção IV Do Ensino Médio)</p> <p>III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (grifos nossos) (4).</p> |
|-------------|-------------|-------------|---|

| | | |
|-------------|--|---|
| <p>IDEM</p> | | <p>Princípios Fundamentais</p> <p>Artigo 9º (Tarefas Fundamentais do Estado)</p> <p>São tarefas do Estado:</p> <p>a) Promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses [...] (grifos nossos) (1).</p> <p>b) Promover a igualdade entre homens e mulheres; (grifos nossos) (1)</p> <p>Título I, Princípios gerais</p> <p>Capítulo I, Direitos e Garantias Fundamentais</p> <p>Artigo 3º Princípios e Fundamentos Gerais</p> <p>Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:</p> <p>I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; (2)</p> <p>IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...] (grifos nossos) (2).</p> <p>Artigo 5º</p> <p>Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:</p> <p>I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; (grifos nossos) (2)</p> <p>Artigo 6º</p> <p>I - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (grifos nossos) (2).</p> <p>Princípios Fundamentais (Constituição Portuguesa)</p> <p>Artigo 13º - Princípio da Igualdade, nº 2:</p> <p>Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções política ou ideológicas, instrução, situação econômica, condição social ou orientação sexual.(grifos nossos) (1).</p> |
|-------------|--|---|

| | | | |
|------|------|------|---|
| IDEM | IDEM | IDEM | <p>Título II - Direitos, liberdades e garantias – Capítulo I - Direitos, liberdades e garantias pessoais</p> <p>Artigo 26.º - Outros direitos pessoais</p> <p>A todos são reconhecidos os direitos à identidade pessoal, ao desenvolvimento da personalidade, a capacidade civil, à cidadania [...], à reserva da intimidade da vida privada e familiar e a quaisquer formas de discriminação (grifos nossos) (1).</p> <p>Artigo 3.º (Princípios organizativos) (LBSE)</p> <p>b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; (grifos nossos) (3).</p> <p>5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (grifos nossos) (3).</p> <p>LDB n.º 9.394/96</p> <p>Princípios e Fins da Educação Nacional</p> <p>Artigo 2.º</p> <p>III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;</p> <p>IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;</p> <p>XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (grifos nossos) (4).</p> <p>Artigo 22.º</p> <p>A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (grifos nossos) (4).</p> <p>Artigo 27.º</p> <p>Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:</p> <p>I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;</p> <p>III - orientação para o trabalho; (grifos nossos) (4).</p> |
|------|------|------|---|

| | | | |
|-------------|--|---|---|
| <p>IDEM</p> | <p>Planejamento (Planeamento) Familiar Educação Sexual</p> | <p>Entendidos como um direito social inalienável e subjetivo para a promoção de uma maternidade e uma paternidade conscientes</p> | <p>Título III, Direitos e deveres económicos, sociais e culturais</p> <p>Capítulo II – Direitos e Deveres Sociais</p> <p>Artigo 67.º - Família;</p> <p>1. A família, como elemento fundamental da sociedade, tem direito à protecção [...] a efectivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros (grifos nossos) (1).</p> <p>d) Promover, pelos meios necessários, a divulgação dos métodos, de planeamento familiar e organizar as estruturas jurídicas e técnicas que permitam o exercício de uma paternidade e maternidade consciente [...] (grifos nossos) (1).</p> <p>Capítulo III – Direitos e deveres culturais (Constituição Portuguesa)</p> <p>Artigo 73.º (Educação, cultura e ciência)</p> <p>1. Todos têm direito à educação e a cultura; (grifos nossos) (1).</p> <p>2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (grifos nossos) (1).</p> <p>Da Ordem Social (Constituição Brasileira)</p> <p>Artigo 205.º (Educação)</p> <p>A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifos nossos) (2).</p> |
|-------------|--|---|---|

| | | |
|------|------|---|
| IDEM | IDEM | <p>Artigo 226.º (Família)</p> <p>A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.</p> <p>§ 7º - Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito [...] (grifos nossos) (2).</p> <p>Artigo 227.º</p> <p>É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, [...] à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade [...] além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência [...] (grifos nossos) (2)</p> <p>Artigo 3.º (Princípios Organizativos) (LBSE)</p> <p>c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;</p> <p>d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas; (grifos nossos) (3).</p> <p>j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de co-educação e da orientação escolar e profissional [...] (grifos nossos) (3).</p> <p>Artigo 47.º (Desenvolvimento curricular)</p> <p>Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual [...], a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos [...] (grifos nossos) (3).</p> <p>Da Educação Básica, Seção I, Disposições Gerais</p> <p>Artigo 32.º (Seção III Do Ensino Fundamental)</p> <p>II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;</p> <p>III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;</p> <p>IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (grifos nossos) (4).</p> |
|------|------|---|

4.3.1 Categoria: “Democracia, pluralidade, igualdade e promoção dos direitos sociais e culturais”

Considerando que a Constituição, que também pode ser designada de Lei Fundamental, é definida como a organização jurídica fundamental de um Estado⁶⁸ sendo composta por normas e princípios que devem ser vividos no dia-a-dia pela comunidade de cidadãos no sentido de imprimir uma forma de organização de Estado pautado sobre regras gerais que limitam a ação dos poderes executivo, legislativo e judiciário no que diz respeito às garantias, aos direitos fundamentais e aos elementos sociológicos que fundamentam a sua orientação política segundo Henriques et al. (1999), procuramos realçar o encaminhamento político-ideológico ou as grandes linhas de orientação defendidas pelas Constituições selecionadas, sem contudo, nos predispor a analisá-las tecnicamente quanto aos aspectos de conteúdo, forma, modo de elaboração, origem ou processo de positivação, de estabilidade ou de mutabilidade e de função, pois não nos dedicamos a realizar uma identificação da existência de coerência entre normas constitucionais e a realidade política⁶⁹ de modo aprofundado.

Começamos nossas análises destacando do excerto do preâmbulo e dos artigos 1.º e 2.º da Constituição Portuguesa em seus princípios fundamentais, e também, o preâmbulo e os artigos 1.º e 3.º da Constituição Brasileira sob os mesmos princípios (Ver quadro nº 3), a afirmação que ambos têm como regime de governação o *Estado Democrático de Direito baseado na dignidade da pessoa humana*.

Mas, pelo o que se caracterizaria esse regime? Se caracteriza por defender os princípios que garantem o cumprimento de direitos públicos subjetivos e inalienáveis (como os direitos da pessoa, os direitos políticos e os direitos sociais e culturais) que devem assistir às necessidades fundamentais das pessoas através da prestação de serviços públicos de qualidade para o exercício de cidadania, segundo Henriques (1999) e que Canotilho (1997) afirma ser o Estado que tem como princípio básico a eliminação do

⁶⁸ Consultado em <http://civilex.vilabol.uol.com.br/pagina51.htm>, acessado em 16 de outubro de 2008.

⁶⁹ Idem ao 6.

arbítrio no exercício dos poderes públicos com a conseqüente garantia dos direitos individuais perante esses poderes, pois os limita juridicamente pelo sentido amplo do termo direito.

Com esta afirmação nos deparamos com uma importante similitude entre as formas de estabelecer a governação entre Portugal e Brasil, uma vez que, em ambos os países promulgam suas Constituições assentes em princípios democráticos e de isonomia, para reorientar os rumos das políticas de desenvolvimento social e para o progresso técnico-científico e econômico, após as experiências com regimes de Estado autoritários implementados em Portugal de 1926 a 1974 e no Brasil de 1964 a 1985.

Canotilho afirma que o projeto de construção do *Estado Democrático de Direito* é uma condição fundamental para a democracia e existe sem a afirmação da cidadania e da autodeterminação individual baseada em dois lemas fundamentais: o do indivíduo autónomo perante o poder, lema do Estado de direito, e o lema da democracia: o indivíduo livre através da participação autónoma na cidade.

As Constituições em questão primam por uma ordem jurídica pautada na justiça social e a na paz concretizadas através dos valores de fraternidade, liberdade e solidariedade para que os direitos que competem à harmonia, qualidade de vida e o bem estar social possam se instaurar, daí que ratifiquem a importância dos valores pluralistas e a eliminação de preconceitos e que quaisquer formas de discriminação e de violência.

Segundo autores como Canotilho (1997) Silva (1998), Louro (2004) e Henriques (1999) o sentido de democracia e de cidadania presente nas Constituições aqui estudadas se enquadram numa função de providência do Estado como executor de políticas públicas que se traduzissem em direitos sociais e culturais, logo, num sentido tradicional dos mesmos, em que o elemento jurídico deve ser capaz de garantir a execução do direito proclamado e não permitir que os poderes realizem ações a revelia deste.

No entanto, com a intensificação da globalização e a entrada do projeto neoliberal na organização político-econômica das sociedades ocidentais contemporâneas, um novo sentido de Estado se configurou para atender às exigências de ajustes impostos pelas pressões econômicas, que produzira efeitos como a descaracterização do que havia sido proclamado como Estado de Democrático de Direito.

No contexto das economias dependentes como a portuguesa e a brasileira⁷⁰, os direitos sociais passaram a ser considerados em segundo plano para dar lugar aos “direitos” que viabilizassem o crescimento econômico. O conceito de cidadania como o resultado da afirmação de direitos conquistados através de lutas e de reflexões a respeito da realidade social em prol do bem comum dos cidadãos, destituídos dos interesses das classes dirigentes sofreu sérios abalos por ser a democracia a dimensão principal do Estado de direito, e estando este submetido às regras de ajustes econômicos que eclodiram com a conjunção dos objetivos da globalização com os da economia de mercado sob a lógica do Estado neoliberal, que levaram a acentuação das desigualdades econômicas e sociais e a desconsideração da valorização da dignidade da pessoa humana previstas nas Constituições Portuguesa e Brasileira (Ver quadro nº3). Deste modo, como poderia se concretizar a promoção “da democracia econômica, social e cultural” (Constituição Portuguesa, Princípios Fundamentais, Art. 2.º) e a construção de uma “sociedade justa, livre e solidária” (Constituição Brasileira, Princípios Fundamentais, Art.3.º) se para a existir democracia, pluralidade e igualdade era preciso que ocorresse a *igualdade na lei* e a *igualdade perante a lei*? E ainda, se a componente da democracia econômica não se efetivava para uma parcela da população?

No bojo destas idéias e em se tratado da educação, em especial, destacamos as considerações presentes na Lei de Bases da Educação de Portugal (LBSE/86) e na Lei de Bases da Educação Nacional do Brasil (LDB/96), que apesar da distância temporal que existe entre elas, assim como, com a que existe entre as Constituições, não invalida que ambas guardem similitudes quanto ao delineamento de linhas mestras para organização dos sistemas educativos. Vale mencionar que encontramos tanto numa com em outra a mesma orientação quanto aos princípios de valorização da personalidade da pessoa humana, às exigências impostas pelo projeto neoliberal do organização dos Estado-nação para viabilização das condições de desenvolvimento, superação de problemas sociais e o crescimento econômico, o que nos chamou a atenção para a existência da componente de internacionalização da educação que Teodoro se refere em suas considerações sobre a educação das massas que passou a ocorrer com mais força após a intensificação dos

⁷⁰ Informação consultada retirada da obra *Globalização: fatalidade ou utopia?* de Boaventura de Sousa Santos (2001).

processos de globalização e de reformas de Estado pautadas nas orientações da ideologia de tal projeto.

Ao observarmos o artigo 2.º para a LBSE e o artigo 2.º da LDB, como um dos exemplos que destacamos no Quadro nº 3, identificamos uma tendência que passou a fazer parte das orientações das políticas públicas para o setor social: articulação dos valores de caráter humanístico nos quais se inserem as questões de ética e de direitos sociais aos objetivos da formação dos sujeitos para a sua qualificação para o trabalho. Uma tendência que transformou a política, e em especial a política voltada para a formação educativa num condicionamento ou numa tarefa de fazer o ajustamento da realidade, segundo uma ordem imposta, se configurando no que Silva (1998) destaca como “política que se reduz a uma questão técnica, política que se torna definitivamente substituída pela gerência”.

Embora os artigos referidos não atribuam explicitamente uma referência às ordens internacionais, conseguimos observar que existe esta relação pois ambas salientam a articulação entre a educação escolar, a aquisição de valores éticos, morais e estéticos que tenham como horizonte a importância destes para a dimensão humana do trabalho e para as práticas sociais que orientam participação social, que se enquadrariam no que Foucault (2003) salienta como a intenção de impor a disciplina dos corpos por meios sutis para garantir os objetivos da racionalização econômica.

Chamamos à atenção que os propósitos do “vetor de individualização” que é o sentido da lógica de consumo que “alimenta” a economia de mercado, conforme destaca Magalhães (2001), nos ajuda a articular o que há no conteúdo dos artigos da LBSE e da LDB destacados no Quadro n.º3 que se remete diretamente às implicações da sexualidade com a formação do cidadão seja no domínio individual seja no domínio coletivo, a partir das duas leis que tem a função de orientar “como deve ser” a educação em suas linhas mestras e como a formação deve ser capaz de propiciar aos alunos conhecimentos e competências que os habilite a atuar na vida em sociedade, conforme defende a OCDE na avaliação do estudo internacional do PISA⁷¹.

⁷¹ O PISA é um estudo internacional que por meio de uma avaliação do nível literacia, entendida como a capacidade dos alunos de 15 anos que tenham concluído o nível de escolaridade obrigatória

Ao tecermos a leitura dos artigos das referidas leis, identificamos que os pressupostos de democracia, pluralidade, igualdade para a promoção dos direitos sociais e culturais estão presentes em cada um deles de forma inalienável por se remeterem à formação pessoal e social que contempla a perspectiva do exercício da cidadania para participação social ativa, o que caracteriza o discurso da escola cidadã no contexto da globalização que se caracteriza segundo Silva (1998) como a escola que se propõem a trabalhar os conteúdos pedagógicos de forma crítica no sentido de promover nos educandos e nos agentes educativos diretos (educadores e demais profissionais da ação educativa) e indiretos (pais e outros profissionais não educadores) o sentido de uma educação mobilizadora e capaz de promover a transformação social. Um discurso que para Silva (1998) é elaborado com a intenção de convencer de que os direitos sociais e culturais, e até mesmo a democracia econômica podem emergir em todo o seu potencial estando articulado aos propósitos do funcionamento do capital (ideologia neoliberal) para a educação.

A perspectiva de tal autor nos chamou a atenção para esse detalhe curioso, e de fato o caracterizamos nos excertos dos artigos da LBSE e da LDB que destacamos como fundamentais para compreensão do tipo de formação de carácter cívico, moral e ético, as políticas educativas traçadas no plano nacional de Portugal e Brasil, como os países de economia dependente ou semi-periféricos, desejam que sejam promovidas em relação ao controle social da sexualidade como uma das componentes do desenvolvimento da personalidade humana. Vimos que a ênfase dos discursos oficiais produzidos no plano

(Educação Básica em Portugal e Educação Fundamental no Brasil) sejam capazes de fazer o uso dos conhecimentos que adquiriram através da escola para atuar de forma ativa na sociedade e em relação aos contextos de sua vida pessoal, social e global ao aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência seus pensamentos e argumentos, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações concretas (OCDE, 1999 e 2003) e GAVE, 2001). O PISA foi realizados em três ciclos 2000, 2003 e 2006. Portugal como país membro da OCDE participa deste estudo e o Brasil, embora não seja membro da OCDE, também á participante na condição de país parceiro. O PISA de 2000 e de 2003 se concentraram sobre a avaliação da leitura e da matemática, respectivamente, e o PISA de 2006 sobre as ciências, especialmente, consultado em [http:// www.gave.min-edu.pt](http://www.gave.min-edu.pt) em março de 2009.

nacional, são pautados sobre os valores democráticos e sobre os pressupostos de cidadania pela ótica do Estado social, utilizados habilmente como recursos para justificar a implementação de políticas de ajuste para o melhoramento da organização social. Um artifício que Foucault (2003) caracterizaria como uma das muitas estratégias dos discursos múltiplos que constituem o poder hegemónico. Poder esse, que compõem a ideologia de funcionamento do capital e para se manter no topo e defender-se das críticas que o caracterizam como perverso, lança-mão de tal estratégia para desfazer a idéia de que o mesmo não se preocupa com a promoção dos direitos sociais para aquisição de qualidade de vida e do bem-estar dos cidadãos perante os efeitos provocados pela intensificação da globalização e pelos avanços tecnológicos e científicos.

Assim, defende-se que a educação promovida pela família e pelo Estado através da escola, essencialmente, contribua para o pleno desenvolvimento da pessoa em sua personalidade, formação do carácter, capacidade civil e exercício da cidadania e desenvolvimento do espírito crítico para julgar a realidade social que o insere, tendo em conta os valores democráticos, pluralistas de equidade de modo que os sujeitos em formação apreendam o significado dos direitos sociais e culturais, conforme o artigo 3.º da LBSE (em todas as suas alíneas) e especialmente em seu nº5 ao destacar que a educação “promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (LBSE, Princípios organizativos, art.º 3) e os artigos 2.º, 22.º, 27.º e especialmente o 32.º que salienta em seu parágrafo II que a educação deve propiciar a “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (LDB, Disposições gerais da Educação Básica).

Vimos que a educação sexual libertadora, valorizadora do respeito à diferença, comprometida com a realização pessoal e com participação social no discurso da escola cidadã (em termos burocráticos) tem condições de acontecer ainda que os instrumentos que marcam a ação da regulação, da normalização e da imposição de saberes que produzem “verdades” sobre a sexualidade que Louro (2004) chama de “invenção social” com base nas teses de Foucault 2003) sobre a história da sexualidade e os instrumentos

de disciplinação dos corpos que se constr iram para tornar a sexualidade alvo de dispositivo.

No entanto, consideramos que   importante realçar que o discurso propalado da escola cidadã só faz sentido se os problemas de justiça social e de desigualdade econ mica forem na mesma medida alvo de interven es para supera o dos mesmos. De outro modo, o que se realiza   o discurso de “como dever ser conjugado com o que não acontece”.

4.3.1.1 Subcategoria “cidadania e a dignidade da pessoa humana”

Nos propomos a buscar os aspectos mais centrados na questão da sexualidade, na disciplina o dos corpos e na influência que a globaliza o acarretou a organiza o jurídica das sociedades e as formas de se estabelecer o controle social.

O sentido de democracia presente nas Constitui es traduz-se um conjunto de inten es e projetos de “como deve ser”, e neste raciocínio,   um projeto que exige a existência da flexibilidade e da componente da participa o. A participa o para ser efetiva, ela deve primar não só pela organiza o das estruturas de representatividade, mas, pelo controle das a es desta representatividade para exigir a qualidade dos serviços e dos recursos públicos para o exercício dos direitos sociais (Canotilho, 1997).

Começamos por destacar o conceito de democracia e de cidadania posto nas Constitui es de Portugal e do Brasil   luz do pensamento de Louro (2004) que destaca que embora esses documentos estejam fundamentadas nos pressupostos da Declara o dos Direitos do Homem de 1948, em se tratando da questão da sexualidade não conseguiram ultrapassar a trincheira presente no imaginário social que caracteriza as oposi es próprias da “inven o social” como a pouco nos referimos. A autora nos chamou a aten o para as marcas da normaliza o sobre as identidades de g nero balizadas pelo determinante biológico presentes nas referidas Constitui es. Na portuguesa tal traço se apresenta essencialmente no artigo 67.  que se refere   família, e na brasileira nos artigos 226.  e 227.  que se referem ao mesmo assunto.

Nos artigos referidos acima, verificamos de modo mais contundente as considera es de Louro (2004) por enfatizarem a preocupa o dos Estados com a

organização e formação das famílias no sentido de sua formação tradicional, excluindo deste domínio das demais formas de constituição de família. Essa é vista pela visão de Estado articulada aos objetivos do funcionamento do capital como um “elemento” de base da sociedade e da formação do Estado Democrático de Direito.

O sentido do Estado Democrático de Direito no que concerne às questões da sexualidade e do gênero defendem uma visão dos princípios de isonomia muito restrita aos homens e às mulheres, como a co-educação, o direito à educação sexual para uma maternidade e paternidade conscientes e do direito à proteção à maternidade à mulher e à família tradicional, como direitos públicos subjetivos, conforme os artigos 9º, 13.º, 26.º da Constituição Portuguesa e os artigos 1.º, 3.º, 5.º e 6.º da Constituição Brasileira (Ver Quadro n.3º).

As questões da democracia, da cidadania, do desenvolvimento da personalidade e do respeito à dignidade humana vistas fora deste enquadramento não são abordadas e contempladas. A menção a tais questões são feitas de modo muito tímido e transmitem implicitamente o que Louro (2004) com base nas teses de Foucault (2003) destaca como uma estratégia de disciplinação dos corpos, ao concentrarem o sentido de democracia, pluralidade, igualdade e de direito à cidadania e à dignidade da pessoa humana à configuração tradicional de gênero - feminino ou masculino - conservadoramente construídas pelas sociedades modernas para estabelecer a coesão e a organização dos grupos sociais.

Tal estratégia se constitui num artifício das políticas de orientação neoliberal que começaram a atuar no cenário das sociedades capitalistas ocidentais a partir dos anos 80, no sentido de atuar sobre o controle dos comportamentos dos sujeitos gerados pelas transformações ocorridas no campo da sexualidade, fomentadas pelos movimentos de lutas dos interesses sociais como o feminista, o dos direitos da pessoa homossexual e o movimento contra o racismo, que ao reivindicarem a sua voz e o seu “lugar” na organização social que não fosse o da marginalização e da guetização, representaram ameaças de desestruturção ao *status quo* que servia ao *modus operandi* de funcionamento do capital desde a emergência das sociedades modernas. Sendo assim, era preciso fortalecer a ação do Estado e sua organização jurídica, principalmente através da

educação e da família para assegurar um desenvolvimento da personalidade humana, e em especial de sua sexualidade que se coadune a formação de uma sociedade coesa.

Por essa razão a autora caracteriza o conceito tradicional de democracia e de cidadania como insuficientes em seu significado, por não conseguirem aniquilar as principais fontes de desigualdades que sustentam e reforçam valores conservadores e sexistas que apoiam a instituição da “norma” ao salientar a família tradicional como um pilar da sociedade e do poder hegemônico.

Porque ser cidadão e viver sob o regime da democracia e de cidadania para a autora é abarcar os princípios de isonomia e uma condição de acesso à cidadania e à dignidade humana a todos e a todas ultrapassando a fronteira das oposições normalizadoras por razões de gênero.

4.3.1.2 Subcategoria Planejamento (Planeamento) Familiar Educação Sexual

No artigo 67.º da Constituição Portuguesa e no artigo 226.º da Constituição Brasileira a família é considerada “como o elemento fundamental da sociedade” e por tal estatuto tem direito à proteção do Estado e da própria sociedade para que possa educar e promover a plena realização de seus membros, como destacamos anteriormente. No entanto, estatísticas do Relatório do PNUD e da UNICEF para Portugal e Brasil do ano de 2006, mostram que problemas sociais relacionados com a condição de vida das famílias, principalmente as das classes mais pobres, revelam que os pressupostos das Constituições que repudiam e proibem o trabalho infantil e a exclusão de crianças e jovens da escola como formas de negligência e desamparo, bem como de descompromimento das orientações da OMS e da ONU para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, contradizem o que primam as Constituições.

Um outro aspecto que se destaca em relação à família é a ênfase sobre a promoção do planejamento (planeamento) familiar, considerado um direito social inalienável e fundamental, assim como a educação, saúde e a cultura. A preocupação com o controle social da sexualidade se desvela através do anúncio da importância da adoção de métodos contraceptivos, tendo o apoio do Estado para tal direito se cumpra, como

podemos observar no excerto do artigo 67.º alínea “d” da Constituição Portuguesa, que destaca que “pelos meios necessários” o Estado fará a “divulgação dos métodos, de planeamento familiar e irá “organizar as estruturas jurídicas e técnicas que permitam o exercício de uma paternidade e maternidade consciente [...]”, e em se tratando da Constituição Brasileira e no excerto do artigo 226.º ao destacar que o planeamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito [...]”.

Nestes trechos estão implícitos instrumentos de disciplinação e de controle dos corpos como destaca Foucault (2003), como estão veladas as intenções de manter as famílias sobre o controle do Estado e dos grupos sociais que detêm o poder hegemônico sobre as populações na medida em que são contraditórias muitas medidas propostas pelas políticas que atendem à promoção do planeamento familiar no Brasil e em Portugal.

O excerto do artigo 226.º, apesar de ter institucionalizado o Planeamento (Planeamento) Familiar antes da promulgação da Constituição Nacional em abril de 1976, integrando-os aos serviços de saúde de materno-infantil⁷² e ter aprovado a despenalização do aborto no referendo público de Fevereiro de 2007, que estabeleceu que as mulheres com mais de 16 anos têm o direito de realizar a intervenção voluntária da gravidez até o limite de dez semanas de evolução, em uma unidade do serviço público de saúde ou em uma instituição de serviço de saúde privado devidamente creditados pelo Ministério da Saúde⁷³, ainda é considerado o segundo país, após o Reino Unido em casos de gravidez na adolescência, e o que mais casos de infecção por ITS, além das dificuldades no desenvolvimento do tema da Educação Sexual.

No caso do Brasil, a questão do planeamento familiar apesar de ter sido contemplada na Constituição de 1988, como vimos no artigo 226.º, só define enquanto política pública efetivamente após a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento do Cairo, realizada em 1994 e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher de Beijing (Pequim) realizada em 1995, segundo Corrêa, Januzzi e Alves (2003), pois o governo brasileiro até a participação em tais encontros ainda sustentava uma

⁷² Remoaldo, P.C. (2001). O passado, o presente e o futuro do planeamento familiar em Portugal. *Revista de Demografia Histórica*, XIX, I, pp. 139-155.

⁷³ Consultado em <http://www.dgs.pt> em Setembro de 2008.

postura ambígua quanto ao entendimento de tal política. Por um lado, a corrente influenciada pelo movimento feminista via a questão como um direito da pessoa humana que caracterizava a autonomia e o seu de decidir sobre a sua fecundidade, não restrito às mulheres e incluindo os homens em suas responsabilidades no processo de reprodução e regulação da mesma, além do direito ao acesso à saúde neste âmbito como um direito inalienável. Outra corrente, exercia pressão sobre o governo por considerar a política de planejamento familiar uma questão demográfica e de segurança nacional, uma clara demonstração do discurso controlista, que Foucault (2003) destaca como dispositivo da sexualidade que transforma a mesma em um “negócio de Estado”.

Chamamos mais uma vez à atenção que a ênfase sobre a família, não é despropositual ou desinteressada no que diz respeito à construção de Estado Democrático de Direito. Existe toda uma tradição e um conjunto de valores morais e também do capital que orientam esta focalização sobre a família. Não podemos nos esquecer que a mesma foi tida como a “célula-mater” da sociedade burguesa em formação, a partir do século XVIII e, essa herança percorreu a formação das sociedades contemporâneas e, ainda hoje, se faz presente no cotidiano de vidas das pessoas apesar da emergência de novos pensamentos e de visões de mundo a respeito da sexualidade.

O sexo do casal, segundo a herança referida foi orientado para formação e conservação da família. Interessava às classes dirigentes romper com os velhos costumes que propiciavam práticas sexuais pouco seguras e propiciadoras de riscos para a população em termos de propagação de doenças e de explosão demográfica. Por essa razão o plano e o controle sobre os nascimentos deveriam ser prioridades para organizar a sociedade, não apenas mais sob o domínio da pastoral cristã, mas por meio do poder do Estado e da burguesia que necessitava de uma população devidamente regulada, principalmente em relação ao uso de seu sexo, para que a sua energia vital não fosse dissipada em energias sexuais que não servissem aos propósitos da produtividade e da regulação das condutas sexuais (Foucault, 2003).

Ressalte-se assim que a família sob os aspectos colocados se incorpora a todo conjunto de uma sexualidade que precisa ser controlada e disciplinada em seus efeitos “perturbadores” da ordem estabelecida. A família é, deste modo, chamada a ser o elemento primordial para a manutenção do *status quo* vigente, não obstante a evidência

das transformações sócio culturais suscitadas pelos avanços das tecnologias da contraceção.

Em suma

Tendo em vista as considerações que apresentamos articuladas às categorias e às subcategorias do tema-eixo em questão, verificamos que as Constituições embora exaltem os valores democráticos, de dignidade da pessoa humana para o exercício da cidadania e defenderem a importância dos princípios de liberdade e de igualdade para construção de um Estado justo, democrático e promotor de direitos, os conceitos de democracia e de cidadania presentes nas mesmas não conseguem ultrapassar a idéia de que existem implicitamente contradições em relação à identidade gênero, embora o discurso entendido como prática destaquem a “construção de um país, mais livre, mais justo e mais fraterno” na Constituição Portuguesa (1976) e, o desejo de “instituir um Estado Democrático destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]”, presente na Constituição Brasileira (1988).

A ênfase sobre a família presente nas duas constituições, demonstra que existe a intenção de estabelecer o controle social da sexualidade e que existe uma forma de mandato supranacional que coordena a adoção de políticas públicas sobre o referido tema, embora exista uma distância temporal de mais de uma década, e a conjuntura econômica e sócio-política que influenciaram para que as suas elaborações não sejam as mesmas, por conta da influência do espaço geopolítico e geoeconômico e as histórias nacionais de cada país. Nos surpreendemos, entretanto, que similitudes relevantes se destaquem na organização jurídica de Portugal e Brasil não obstante a natureza das diferenças apresentadas e que, a nosso ver, são influenciadas pelos discursos internacionalizados sobre a organização das sociedades de Terceiro Mundo, fato que se pode relevar na medida em que os referidos países são considerados atualmente como

sociedades de desenvolvimento intermédio ou em vias de desenvolvimento⁷⁴, ou ainda semi-periféricos no cenário mundial, conforme Sousa Santos (2001).

Realçamos que concordamos que o planeamento familiar é uma política importante e necessária para que se possa compreender o exercício da sexualidade como prazeroso e desvinculado do determinante reprodutivo biológico, mas ao proclamar a existência de serviços técnicos e jurídicos que viabilizem o acesso dos cidadãos aos meios de controle conscientes da procriação culmina por excluir aqueles que desejam constituir uma família que não seja determinado pela matriz biológica heterossexual.

Em se tratando da educação os governos ao transmitirem nos textos da LBSE e da LDB, respectivamente que: “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos [...] valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, art. 2º, nº 4) e que “a educação, como dever da família e do Estado [...], tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, art 2º da) reiteram a defesa da democracia como regime político e como orientação para organização jurídica e social, e neste bojo reforça o papel da família como a base da sociedade e a educação como um direito subjetivo e inalienável e, portanto, um dever do Estado e da família.

Ao destacar deste modo a família confirma que esta deve receber o amparo e a proteção do Estado para auxiliá-la em sua tarefa de educar e garantir a promoção do bem-estar e o pleno desenvolvimento da personalidade e realização de seus membros (cidadãos/pessoa humana).



⁷⁴ Significa o que Sousa Santos (2001) considera como circular e ocupar um lugar em “espaços centrais” e geo-economicamente e politicamente privilegiados, onde, em tese, só deveriam pertencer os países centrais segundo a classificação do Banco Mundial. No entanto, o Brasil segundo essa mesma classificação passou a ocupar em 2008 a 6ª posição e com a crise desencadeada pelos Estados Unidos, pode vir a ocupar em 2009 a 8ª (oitava posição) na economia mundial, embora reúna, assim como Portugal, uma série de problemas de ordem social e económica como altas taxas de desemprego, desigualdade social, baixa competitividade nas áreas de tecnologia e ciência e etc. Consultado em <http://jbtécidos.wordpress.com/2007/12/18/brasil-sobe-uma-posicao-e-ocupa-6%C2%BA-lugar-na-economia-mundial-diz-bird/>, em Janeiro de 2009 e em <http://carteiradeinvestimento.wordpress.com/2008/12/09/crise-pode-colocar-brasil-como-oitava-economia-mundial/>, Fevereiro de 2009.

Assim, os processos educativos previstos nos princípios organizativos e dispositivos gerais, respectivamente, da LBSE e da LDB primam pela capacidade de instrumentalizar os indivíduos para que possam reivindicar e exercer os seus direitos sociais e individuais e gozar de suas liberdades fundamentais como princípios basilares para o exercício da sexualidade e da cidadania plena, tomada em suas dimensões social, cultural, relacional ou ética, psíquica e biológico-reprodutiva.

No entanto, verificamos que existe uma articulação bem orquestrada pelo discurso da escola cidadã em contexto de globalização com estes pressupostos ao articular a exaltação dos valores democráticos e pluralistas para valorização da dignidade da pessoa humana e o desenvolvimento pleno da personalidade aos propósitos da dimensão humana do trabalho. Fato que demonstra que a frente da condição humana e suas complexidades está a determinação econômica. Vemos desvelar-se, neste ponto, que há uma intenção dos governos brasileiros e portugueses em atender às ordens colocadas pelos discursos internacionais e globalizantes, que determinam quais devem ser as diretrizes do processo educativo global dos alunos, visando uma formação de futuros cidadãos conscientes de seus deveres, obrigações e responsabilidades, principalmente no que se reporta aos estilos de vida contemporâneos e os estilos de vida saudáveis em relação à sexualidade, do qual depende o futuro próspero dos países. Tal idéia que se alinha com o que Foucault (2003) chama de “negócio de Estado” que compreende a sexualidade como um dispositivo.

Nesse sentido, realçamos que Foucault (2003a) destaca a sexualidade como um dispositivo histórico⁷⁵ porque marca as identidades sexuais e as de gênero dos sujeitos por meio das instituições e das organizações sociais de modo simultâneo e difuso e tece redes de poder que orientam as relações e os processos de socialização de numa sociedade. Por essa razão, a sexualidade, conforme destaca (Louro, 2001; 2004), é uma “invenção social” que se constitui, historicamente, a partir dos múltiplos discursos sobre o sexo que têm a função de: regular, normatizar, instaurar saberes e produzir “verdades.

O que nos levou a articular que a ênfase sobre a família que as Constituições se referem se implica aos objetivos que estão preconizados na LBSE e na LDB, que representam o desejo do Estado em garantir através do processo educativo a formação de

⁷⁵ O filósofo Michel Foucault destaca que a sexualidade é um Essa invenção social se configura num dispositivo “num conjunto deste modo. Por essa razão é um dispositivo

sujeitos capazes de auto-regularem e serem responsáveis com o exercício de sua sexualidade e com os pré-requisitos contemporâneos de formação técnica, moral e cívica exigidas pelo mundo do trabalho.

Acreditamos assim, que estaríamos diante do que Foucault (2003a) chama de dispositivo da sexualidade, ao discorrer em sua obra intitulada *Microfísica do Poder*⁷⁶ que a mesma seria um dispositivo porque se trata de “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo [...]” (Foucault, 2003a, p.244).

Sendo assim, a sexualidade continua a ser um “negócio de Estado” na era da sociedade da informação como reforça o pensamento de que os discursos da “ordem” trazem em si estratégias de disciplina dos corpos, por um lado, incitando a falar sobre o sexo, por outro, limitando as ações educativas à família e à escola, postulando-as como instituições basilares da sociedade e, portanto, instituições de sequestro⁷⁷.

Aprisionada pelo discurso da ordem que dita a necessidade de reformular a educação porque a vida social também se encontra modificada face aos valores de vínculo com a família e com a solidariedade humana que atualmente se circunscreve em uma realidade social em processo de transformação, conforme defende Sousa Santos (2001) e Castells (2003), a sexualidade e sua educação, segundo destaca Giddens (1995;1998), devem efetivar aprendizagens novas a respeito dos valores e atitudes tendo

⁷⁶ Obra organizada por Roberto Machado em 1979 e publicada pela Editora Graal que reúne uma coletânea de artigos, entrevistas e conferências do filósofo Michel Foucault a respeito da questão do poder nas sociedades capitalistas sobre a qual desenvolve a teoria da Microfísica do poder que consiste nos tipos de exercício do poder e sua relação com a produção de verdade, além das formas de resistência que suscitam de unidades menores e localizadas (o micropoder) para enfrentar a ação de um o macropoder que se apresenta aparentemente hegemônico. Com a referida teoria demonstra ainda que existem formas de exercício do poder diferentes da força imposta pelo Estado e sua Lei, porque se encontram articuladas ao próprio poder do Estado sem serem visíveis, e por isso, são até mais potentes e eficazes para fazer a regulação da vida social. (Foucault, 2003a).

⁷⁷ Foucault refere-se às instituições sociais que foram escolhidas para submeter o corpo e o pensamento dos sujeitos à doutrinação para a formação do ser ideal para atender simultaneamente aos propósitos de organização social para o Estado, para a religião, para a família, para a ciência, para a medicina e para a cultura com a intenção de formar as identidades, e sobretudo as identidades sexuais, enquadradas num determinado “lugar” do código binário de oposições como: normal/anormal, homem/mulher; heterossexual/homossexual; fé/heresia, amor/paixão, e etc (Foucault, 2002).

em conta a importância de serem construídos conhecimentos adequados às novas formas de pensar a vida e suas intervenientes.

4.3.2 Tema 2: “Justificativas para a inclusão do tema da sexualidade como tema transversal nos currículos”

Portugal e Brasil são países que possuem economias em vias de desenvolvimento, de acordo com o cenário mundial atual. O primeiro apresenta um desenvolvimento industrial que se caracteriza entre o nível intermédio e o nível de ponta. E o segundo como um país de economia emergente que vem apresentando níveis de desenvolvimento sustentável em setores de ponta como a auto-suficiência na tecnologia de exploração, de produção e de distribuição de derivados de petróleo⁷⁸. Por tais características ambos os países fazem parte de espaços econômico centrais como a União Europeia no caso do primeiro, e o G-20⁷⁹ no caso do segundo. É fato reconhecido que ocupam lugares em “espaços centrais”, embora não sejam vistos como países desenvolvidos ou de economias centrais, porque não possuem indicadores sócio-demográficos relativos à educação básica e de nível superior, de saúde sexual e saúde reprodutiva, de cultura, e mais outros, conforme as exigências de organismos como a OMS e o Programa da ONU para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo da ONU para a População (UNFPA).

Pela existência de tais contradições, esses países têm sido pressionados a mais de duas décadas, a melhorarem os seus índices de desenvolvimento social, de modo a aproximar-se dos países mais avançados no plano econômico e social. Esse sempre foi um objetivo perseguido por Portugal e Brasil, e ao mesmo tempo, uma meta imposta pelas agências de consultoria e ajuda financeira, como o Banco Mundial⁸⁰.

⁷⁸ Ver, sobre este assunto, no endereço virtual <http://carteiradeinvestimento.wordpress.com/2008/12/09/crise-pode-colocar-brasil-como-oitava-economia-mundial/> em Fevereiro de 2009.

⁷⁹ Grupo composto pelos vinte países mais industrializados do mundo e também por aqueles que são considerados países de economias emergentes como China e Índia.

⁸⁰ Segundo Teodoro (2001) esta entidade já atuou em Portugal na política educativa nacional nos I e II Governos constitucionais e “diferente da OCDE ou de qualquer outra organização internacional, associava consultoria com ajuda, sob a forma de empréstimos financeiros”(Teodoro, 2001, p.141). Dos anos 90 em diante tem atuado mais na América Latina e nos países de economia emergente dos continentes asiático e africano.

A referida organização internacional intervém junto aos países em dificuldades financeiras no sentido de os ajudar traçarem estratégias políticas e económicas para desenvolverem suas economias e viabilizar meios de superação dos problemas sociais. Realizam tal apoio influenciando sobre a redefinição das diretrizes, das metas e dos objetivos das políticas públicas como as políticas de educação.

Essa última, por ter a capacidade de atuar sobre as subjetividades, e assim concretizar ideologias de formação social dos sujeitos, foi e ainda é, um alvo central das redes que exercem o poder hegemônico porque podem concentrar suas intenções de “moldar as identidades” (Sousa Santos, 2001a) através de dois grandes instrumentos: do currículo e das práticas educativas (Pardal, 1998).

Deste modo, a educação deveria e deve ser “trabalhada” para garantir o desenvolvimento económico de modo sustentável e equilibrado com os aspectos ambientais, e ao mesmo tempo, o desenvolvimento social. Sendo assim, os setores educativos de Portugal e Brasil foram submetidos à reformas⁸¹ no âmbito do currículo, da administração e da gestão das escolas com o intuito de cumprir metas estipuladas pelas organizações supranacionais e os compromissos firmados nos encontros internacionais. As reformas tinham por pontos-chaves: erradicar o analfabetismo; reduzir de forma progressiva a evasão escolar de crianças e jovens; promover o universalismo do atendimento escolar e o aumento do número de alunos matriculados, bem como o aumento do número de alunos a concluírem os anos de escolaridade obrigatória e a melhoria da qualidade do ensino sem investir em grandes custos, mas numa forma de planificação e de utilização mais racionalizada dos mesmos.



⁸¹ Tanto Portugal como o Brasil foram submetidos à reformas educativas que tiveram a influência de organizações internacionais, como foram desencadeadas após a participação dos mesmos em encontros internacionais, como a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada na Tailândia (Jomtien) em 1990 e a Reunião Internacional sobre os rumos da Educação Para o Século XXI, promovido pela UNESCO no ano de 2000.

Entraram em cena, assim, as reformas curriculares alinhadas com o discurso da escola cidadã no contexto da globalização. Tais reformas preconizam que a educação deveria ser entendida como um dos pilares mais importantes do Estado para assegurar o progresso técnico, científico, financeiro e social de uma sociedade que deseja caracterizar pela democracia e pela cidadania. Assim, as reformas aplicadas foram em grande parte influenciadas pela consultoria de organizações internacionais como o Banco Mundial, que como financiadora impôs uma série de políticas de ajustamento, que eram designadas de estratégias com o intuito de atender aos interesses dos agrupamentos sociais que detinham o poder de intervir no desenvolvimento do Mercado e seus impactos sobre os setores da vida social (Silva, 1998).

Segundo Teodoro (2001) as orientações da nova globalização capitalista ao promoverem reformas nas estruturas curriculares, representaram a adequação do ensino aos planos de desenvolvimento econômico por meio de pacotes de “transferência educacional” alinhados às orientações gerais de entidades como o Banco Mundial e a OCDE, como já o dissemos, pautadas na prevalência da lógica financeira sobre a lógica social. Essa intenção de priorizar o econômico sobre o social fortaleceu a inversão de valores no que diz respeito à construção de um Estado Democrático de Direito e de uma educação cidadã em tempos de globalização econômica, cultural, social, e de muito mais aspectos que envolvessem a ação humana.

Segundo Silva (1998), o discurso de que a educação é a principal via para realização da transformação social, não perdeu de foco a articulação entre a educação escolar, a qualificação para o trabalho e as práticas sociais como estratégia para concretização do Estado Democrático de Direito. Ao contrário, utilizou de forma bastante inteligente os pressupostos da Educação para a Cidadania para inscrever que a educação de qualidade e necessária seria aquela que estivesse bem alinhada com a ideologia de uma educação instrucionista, ou seja, de uma educação centrada sobre o ensino e não sobre a aprendizagem (Gadotti, 2003).

O projeto educativo instrucionista não se debruça sobre a crítica, a imaginação e a criatividade como requisitos para construção de competências e de identidades autônomas e soberanas, mas sobre as aquisições de conhecimentos que sejam úteis para viabilizar um melhor funcionamento do capital no contexto da economia-mundo.

Neste sentido, as reformas curriculares assentes nos novos paradigmas educativos e, também, nos discursos que representam as novas tendências das Ciências da Educação, propiciaram que temas como a sexualidade entrassem em cena e passassem a atuar sobre as demais dimensões do desenvolvimento dos educandos, no sentido de os instrumentalizar para lidarem de forma consciente com as situações novas e os novos desafios presentes no contexto da vida social contemporânea.

A proposta das reformas curriculares embora anunciassem um discurso emancipatório e promotor dos valores pluralistas e democráticos, funcionou como uma

estratégia para fazer perpetuar os dispositivos de controle conservadores⁸² da sexualidade como a biopolítica e o biopoder como formas de disciplinação dos corpos nos contextos das relações e interações humanas que incidissem diretamente na formação do sujeito como a ética, a pluralidade cultural, a valorização da igualdade e do respeito à diferença, conforme estudos já realizados sobre a crítica a estes discursos realizados por Reis (2002) e Louro (2004).

A sexualidade, assim, foi inserida nos currículos com o discurso internacionalizado e legitimado pelos governos nacionais e internacionais e com o apoio de entidades de controle da saúde do corpo como a OMS, articulado ao discurso de entidades responsáveis por acompanhar a “saúde financeira” como o Banco Mundial.

No discurso destas organizações a sexualidade deveria ser compreendida em seu todo (dimensões biológica, psíquica, afetivo-emocional, ética, cultural, moral, política e social) no contexto das ações educativas promovidas pela escola e pelos professores.

Não seria nada difícil se o campo das ações educativas com o tema da sexualidade não fosse um campo marcado pela herança deixada pelas pedagogias corretivas e pelos modelos normalizadores que tinham por objetivo introduzir nos educandos preceitos de uma moral sexual rígida, centrada na matriz heterossexual e na homofobia, que conseqüentemente, não compreendiam a sexualidade em todas suas dimensões e nem mesmo fora dos esquemas binários de gênero e sexualidade.

O dilema que se constituía, e ainda hoje se constitui, se concentra nos problemas sociais que foram acarretados pelas transformações sociais, econômicas e políticas, acrescentadas pelos avanços que a tecnologia de comunicação social que atingiram o ponto de gerar um fluxo de informações infinitamente intenso, múltiplo, plural e difuso, que ocasionaram a adesão de uma nova ética sexual em todo mundo ocidental nas últimas duas décadas. Mudanças que trouxeram conseqüências positivas e negativas sobre a vida social e para organização social e política.

⁸² São recursos que Foucault (2003) elege como aqueles que agem com a função de fazer perpetuar significados que têm efeitos na produção de sentidos, configurando a produção de discursos de “verdade” que atuam sobre os valores culturais e os processos de socialização dos mais explícitos aos mais sutis que servem para legitimar conceitos, comportamentos, o próprio discurso e as ações no domínio individual e coletivo da vida.

Entre as consequências positivas destacam-se de um novo estatuto da sexualidade, que propiciou a luta pelos direitos de cidadania sexual das minorias estigmatizadas por razões de identidade sexual e de gênero, bem como a emancipação da sexualidade feminina com o avanço das tecnologias de contracepção. Além de ter propiciado uma nova visão sobre a forma de encarar o amor nas relações afetivo-sexuais, bem como de encarar a sexualidade em sua componente subjetiva como a busca do prazer sexual (orgasmo) por meio da masturbação e de outras experiências que envolvessem fantasias, desejos e sensações (Loyola, 1992) e (Louro, 2001).

Entre as consequências negativas ressaltam-se o aumento das gravidezes na adolescência, o aumento do número de jovens infectados por doenças sexualmente transmissíveis, dentre elas a Aids/Sida.

Foi por conta dessas consequências negativas e da existência de preconceitos, tabus e discriminações que precisavam ser desconstruídos no meio social para consolidação de uma ética sexual que a educação sexual foi incluída nos currículos escolares. A intenção era promover valores pautados no respeito mútuo, no comportamento sexual protegido e prazeroso e na responsabilização no que diz respeito à maternidade e à paternidade conscientes.

Deste modo, coube a escola, mais que a família, assumir a tarefa de operar mudanças no processo educativo em relação à temática da sexualidade.

A questão é que a sexualidade causava e ainda causa uma série de receios aos agentes educativos em lidarem com o tema, embora saibam que este é de suma importância no contexto atual e que precisa ser trabalhado pedagogicamente à base do diálogo para transmitir aprendizagens e um aconselhamento que cause consequências trágicas, desastrosas ou de constrangimento tanto nos educandos como nos educadores, como mostram os estudos realizados por Matos & Ramiro (2008) sobre as percepções dos professores portugueses sobre a educação sexual.

Diante destas considerações trataremos neste tema dos documentos que designamos de “específicos”(conforme o Quadro n.º2) por se tratarem dos instrumentos oficiais que foram publicados para orientar o currículo e a organização dos programas de educação sexual nas escolas, tendo em conta duas dimensões: uma voltada para os problemas sociais relacionados com a sexualidade que acarretam preocupações aos

governos, à sociedade civil e às entidades internacionais que têm a função de atuar como agentes reguladores das questões de desenvolvimento econômico e social dos países em vias de desenvolvimento, e a outra, voltada para a oportunidade de se investir sobre a desconstrução de tabus, preconceitos e valores que fundamentam ideologias discriminatórias e crenças que fomentam a adoção de estilos de vida lesivos à saúde.

De ambas as dimensões procuramos explorar por meio das categorias: “formação dos futuros cidadãos” e “saúde pública” e de suas respectivas sub-categorias, de que modo o imperativo das transformações que ocorreram nos últimos trinta anos nos campos da economia, política, ciência e tecnologia geradas pela globalização, acarretaram impactos sobre a orientação das políticas públicas voltadas para sistematização da ação pedagógica com o tema da sexualidade.

Começamos por analisar comparativamente os excertos do documento português Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras (ESMELO, 2000) e dos documentos brasileiros: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN`s), Temas Transversais sobre Orientação Sexual, Volumes 10.2 para o 1º e 2º ciclos (1997) e o Volume 10.5 para o 3º e 4º ciclos (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais, presentes no Parecer nº15/98 (DCNEM, 1998); Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Volume dedicado às Ciências Humanas e suas Tecnologias (OCNEM, 2006), por serem os documentos que representam as primeiras orientações governamentais específicas sobre a inclusão do tema da Educação Sexual nas escolas dentro de uma visão de formação pessoal e social articulada com a perspectiva da Educação para a Cidadania e da Educação para Saúde.

Posteriormente analisamos os Relatórios Preliminar e Final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES, 2005; 2007) relativos à Portugal e o documento Censo Escolar 2005 – Levantamento das ações em DST/Aids, Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva e Drogas (2007), por serem os documentos que representam a avaliação dos próprios governos, português e brasileiro, sobre as ações pedagógicas realizadas com o tema da Educação Sexual articulada à importância da aquisição de conhecimentos sobre os direitos sexuais e reprodutivos que se traduzam em competências adquiridas para um exercício consciente da sexualidade, como um dos objetivos a serem alcançados pelos governos.

Em resumo, os governos justificam que a integração do tema da Educação Sexual nos processos educativos globais são imprescindíveis no contexto das dinâmicas escolares e de vida social atual.

Assim, temos a seguinte legenda para o Quadro n.º4:

Categoria: Formação dos futuros cidadãos ■

Subcategorias: Postura Cidadã ■

Categoria: Saúde Pública ■

Subcategorias: Importância do cuidado com o próprio corpo e com a saúde ■

| Quadro 4. Categorias e Subcategorias relativas às justificativas para a inclusão do tema da sexualidade como tema transversal nos currícula | | | |
|--|----------------------|--|--|
| Tema 2 - Justificativas para a inclusão do tema da sexualidade como tema transversal nos currícula | | | |
| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Unidades de Registro |
| Formação dos futuros cidadãos | Postura Cidadã | Preocupação com a formação cívica e moral dos jovens para o Século XXI | <p>Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades” (PCN, 1997). (A)</p> <p>Considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (PCN, 1998). (A)</p> <p>O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas. Finalmente pode-se afirmar que a implantação de Orientação Sexual nas escolas contribui para o bem-estar das crianças e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura” (PCN, 1997, p.75) (A)</p> <p>O debate sobre as questões da sexualidade está distribuído nas seções que tratam de sensibilidade, igualdade e identidade (DCNEM/Parecer nº15/98, p.17). (A)</p> <p>A constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>homens e mulheres enfim, ideais afirmativos para vida pessoal e para a convivência” (DCNEM/Parecer nº15/98, 998,p.15) (A)</p> <p>Apresentaremos alguns dos objetivos da Educação Sexual no que diz respeito ao Brasil para que os educandos sejam capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; • Conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual; • Identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos; • Proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; • Conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids; (PCN´s, 1997; 1998). (A) <p>O grande objetivo da Educação Sexual é contribuir – ainda que parcialmente – para uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autônoma e mais responsável da sexualidade (ESMELO <i>et al.</i>, 2000). (B)</p> <p>O Documento Educação Sexual em Meio Escolar - Linhas Orientadoras salienta que a finalidade da Educação Sexual é desenvolver nos educandos a capacidade de fazer:</p> <p>O reconhecimento de que a autonomia, a liberdade de escolha e uma informação adequada são aspectos essenciais para a estruturação de atitudes e comportamentos responsáveis no relacionamento sexual;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O respeito pelo direito à diferença e pela pessoa do outro, nomeadamente os seus valores, a sua orientação sexual e as suas características físicas; • A recusa de expressões da sexualidade que envolvam violência ou coacção, ou relações pessoais de dominação e de exploração; • A prevenção aos problemas de saúde ligados à expressão da sexualidade, em particular as gravidezes não desejadas e as Infecções de Transmissão Sexual (ESMELO <i>et al.</i>, 2000). (B) <p>A ES deve facultar aos jovens, para além da informação necessária, a oportunidade de compreender a dimensão afectiva da sexualidade, ajudando-os a compreender as emoções, os sentimentos e as decisões envolvidos no comportamento sexual (GTES, 2005). (C)</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|---------------|--|---|--|
| Saúde Pública | | Adoção de comportamento de risco ligado à sexualidade e a saúde sexual e reprodutiva | <p>O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes. A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz. (Brasil, PCN, 1997; 1998; Orientação Sexual, pp.78;293). (A)</p> <p>Na vida pessoal há um contexto importante o suficiente para merecer consideração específica que é o do meio ambiente, corpo e saúde. As visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e saúde, base para um desenvolvimento autônomo, poderão ser melhor orientadas se as aprendizagens da escola estiverem significativamente relacionadas com as preocupações comuns na vida de todo jovem: aparência, sexualidade e reprodução, consumo de drogas, hábitos de alimentação, limite e capacidade física, repouso, atividade, lazer [...]. (DCNEM/OCNEM, 1998;2006) (A)</p> <p>Torna-se, assim, desejável sedimentar estratégias de acção pertinentes neste domínio, nomeadamente o incremento da cooperação mútua Educação/Saúde e com outros Sectores - Justiça, Trabalho e Solidariedade, Juventude, Autarquias, Organizações Não Governamentais[...] (ESMELO et al., 2000) (B)</p> <p><i>As alternativas</i>, ou seja, a forma de ajudar crianças e adolescentes na procura de modos alternativos de lidar com a ansiedade, com o stress, com a depressão, com o tédio, com o relacionamento com o outro género, bem como com os desafios da vida em geral, sem recurso a comportamentos desajustados de “<i>externalização</i>”: consumo de substâncias (tabaco, álcool e drogas) e violência, ou os comportamentos desajustados de “<i>internalização</i>” (depressão, sintomas físicos, ansiedade) ou ainda a uma sexualidade ligada ao risco (gravidez não desejada e IST) (Infecção Sexual Transmitida, p.e.). A nova dinâmica curricular beneficiará se tiver como objectivo último <i>a autonomia, a responsabilização e a participação activa dos jovens</i> na construção do seu futuro com saúde e bem-estar (GTES, 2005, pp. 4-5) (C)</p> |
| IDEM | Importância do cuidado com o próprio corpo e com a saúde | Aprender sobre a importância dos cuidados com a própria saúde e com a do outro através das atividades de saúde escolar. e Preocupação com os jovens como grupo vulnerável | <p>As práticas educacionais não são mais vistas apenas em termos da transmissão de conhecimentos, mas focalizam, ao mesmo tempo, uma dimensão cognitiva e mobilizadora, transformadora de práticas sociais. No campo da saúde, particularmente, os novos paradigmas trazidos pela educação continuada, a educação permanente e a educação em saúde abrem possibilidades de incorporar os professores e os alunos num debate mais amplo sobre os principais problemas que caracterizam a sociedade brasileira de hoje, chamando a atenção para o papel educador das práticas sociais [...] para atingir novas metas no desenvolvimento do ensino, centrados em uma visão de cidadania, de equacionamento entre direitos e deveres e de uma visão mais integral e crítica dos processos de ensino. (Censo Escolar 2005 [...] 2007, p.7). (D)</p> <p>O Censo Escolar, com uma estrutura consolidada nas políticas educacionais [...] se orienta pelo seguinte conceito de saúde sexual: “habilidade de mulheres e homens para desfrutar e expressar sua sexualidade sem risco de doenças sexualmente transmissíveis, gestações não desejáveis, coerção, violência e discriminação. Por saúde reprodutiva, o referido instrumento compreende a definição da OMS que a considera “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não de mera ausência de doença ou enfermidade, em todos os aspectos</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>relacionados ao sistema reprodutivo, suas funções e processos”. (D)</p> <p>Os dados disponíveis sobre a iniciação sexual dos adolescentes, que ocorre, em termos nacionais, entre os 14 e os 15 anos para meninos e meninas respectivamente (Berquó, 2005), constitui também um fator importante de conscientização entre os gestores federais, estaduais e municipais para tomar medidas que visem ao desenvolvimento da saúde integral a partir dos espaços escolares e um alerta para a necessidade de se encontrar meios mais eficazes para a educação sexual dos jovens” (Censo Escolar 2005, 2007, p.11). (D)</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>A promoção da saúde é um potencial a ser desenvolvido nos espaços escolares, locais privilegiados para o diálogo, para o intercâmbio de saberes e para a expressão da diversidade cultural.</p> <p>Temas como sexualidade, direitos reprodutivos e prevenção das DST e do HIV/aids encontram importantes referências na produção acadêmica e na reflexão que governos, organismos não-governamentais e organizações internacionais empreendem para fomentar comportamentos de prevenção e promoção da saúde e para a luta pelo controle da epidemia. Por outro lado, essas abordagens buscam ser ferramentas de transformação social, em que professores e alunos fazem parte de um contexto interativo de sujeitos sociais [...]. A preocupação por incorporar políticas de prevenção de DST/HIV/aids nos ambientes escolares do país, o fato de ter sido criado um programa que articula esforços do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, na incorporação de conteúdos sobre saúde e sexualidade no currículo do ensino fundamental e do ensino médio, significa vigorosa conquista na trajetória de mobilização da sociedade brasileira para controlar e diminuir os efeitos da epidemia de HIV/aids, ao passo que se redefinem as estratégias de formulação e implementação de políticas públicas setoriais. Tal é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criados pelo Ministério da Educação (1998) [...] (Censo Escolar 2005, 2007, p.11). (D)</p> <p>Os enfoques sobre as diversas condutas, preferências e orientações sexuais estão relacionados à capacidade de desenvolver mecanismos de tolerância e de aceitação do outro do reconhecimento daquilo que se percebe como diferente. Assim, decisões dos jovens e dos adolescentes, baseadas em informações sobre a prevenção, sobre os riscos, sobre as DST e a gravidez precoce, sobre a liberdade sexual, passam a ser, nos espaços escolares, objeto e sujeito de aprendizagem (Censo Escolar 2005 [...], 2007). (D)</p> |
|--|--|--|---|

4.3.2.1 Categoria “Formação dos futuros cidadãos”

A formação do futuro cidadão é vista como o legado que o Estado e a sociedade civil devem inculcar como valores essenciais a serem partilhados pelos sujeitos de uma dada sociedade.

Em se tratando dos objetivos da educação sexual, os governos português e brasileiro realçam uma mensagem muito direcionada à formação moral dos sujeitos: a responsabilidade com o exercício da sexualidade seja por razões preventivas, seja pelo impacto negativo que a negligência para com esta possa causar aos propósitos de regulação e de coesão social impostos pela política de funcionamento do Capitalismo.

Diante tal mensagem, reiteramos o que afirma Foucault (2003; 2003a) sobre a sexualidade como um “negócio de Estado” porque dela dependem o presente e o futuro das sociedades, e por isso, um alvo das redes de poder que a interceptam e a manobram como um dispositivo que é utilizado para estabelecer o controle social.

Tomando por referências os discursos internacionais, os governos de Portugal e Brasil destacam em suas propostas de educação e de formação para o exercício da sexualidade, respectivamente, a importância da aquisição de uma visão holística sobre a adoção de um estilo de vida mais saudável e a de consciência preventiva ou de uma “cultura de prevenção”.

Identificamos que ambos os países se preocupam em instituir na formação dos educandos “um sentido de coerência”, conforme defende Antonovisky (1987, citado pelo GATES, 2007) que se concentra em desenvolver nas pessoas o que há de mais positivo em relação ao seu bem-estar em termos de saúde física, emocional, afetivo-social e psíquica. Um pensamento que deve se estender para além dos cuidados relacionados com o próprio corpo em termos higiênicos e médicos-preventivos e abranger a importância de se estar bem consigo próprio para adotar comportamentos protegidos para se prevenir das doenças sexualmente transmissíveis e, principalmente, da Aids/Sida e, deste modo, poder gozar de um exercício da sexualidade com satisfação pessoal, prazer, liberdade, não-violência e respeito tanto pela sua como pela identidade sexual do outro.

Esta categoria reflete quais são os principais objetivos da educação e da formação dos estudantes para e em sexualidade, que os governos português e brasileiro desejam que

se transformem em habilidades ao fim da etapa de escolaridade obrigatória e da etapa dos estudos preparatórios para a entrada no Ensino Superior.

Para tanto, os governos em tela, declaram que levam em conta a influência dos atuais contextos sociais e culturais da vida contemporânea que vem exigindo dos sujeitos novas aprendizagens, conhecimentos e competências para serem aplicadas, seja no domínio pessoal, seja no domínio social. Realçam ainda, a importância de se trabalhar criticamente com os educandos um conjunto de informações, de ideologias e de situações que são oriundas dos imperativos que estão dispersos nas relações humanas da atual Sociedade Cognitiva.

Os governos realçam que os educandos devem ser preparados para debater e analisar criticamente os imperativos das ideologias de consumo que através da televisão e da Internet incitam à experimentação de novas sensações no campo da sexualidade sem se preocuparem efetivamente com a repercussão que tais informações possam causar em termos de conflitos, equívocos e riscos para a saúde o bem-estar subjetivo do público em questão.

Diante de tais questões atuais, vamos reiterar alguns aspectos que fazem parte da história de Portugal e Brasil dos últimos trinta anos, que influenciaram para que sexualidade fosse incluída como um tema transversal nas reformas curriculares que se desencadearam a partir da segunda metade dos anos 90.

Assim, entre os anos 60 e 80 ambos os países estavam submetidos ao regime de Ditadura, e por essa razão tiveram uma relação muito marcada pela rigidez, pela repressão e pelo controle em relação às manifestações e as expressões da sexualidade em ambiente público e diante das convenções sociais.

Apesar das dificuldades impostas pela Ditadura e pela Igreja Católica⁸³, os países realizaram os primeiros trabalhos sociais direcionados para o planejamento familiar entre os anos 60 e 70.

No referido período, reforçou-se à repressão à sexualidade, sobretudo, a sexualidade considerada “fora” do padrão (desviadas de seu plano de gênero ou da matriz heterossexual). A idéia que Louro (2001;2004) define como de “invenção social” atuou

⁸³ Foi uma das principais instituições a apoiar o regime de Ditadura tanto em Portugal como no Brasil (Remoaldo, 1998) e (Alvarenga & Shor, 1998).

com força sobre todas sexualidades no sentido de as normalizar segundo os esquemas binários de gênero e de sexualidade tidos como valores culturais e princípios orientadores dos comportamentos sexuais em sociedade.

Deste modo, imperou durante o regime de Ditadura, em ambos os países, a toda a herança deixada pela burguesia capitalista dos séculos XVIII e XIX. Um traço tão forte que ainda hoje se expressa no século XXI, apesar dos avanços positivos em termos de compreensão da sexualidade dentro de uma visão democrática, plural e holística sobre as suas variadas expressões.

A Ditadura, assim, não só intensificou os valores morais cristãos e o poder da Igreja, como reforçou a repressão às transformações sociais que estavam a ocorrer no campo da sexualidade, principalmente, entre os mais jovens, por conta dos movimentos de contracultura e de contestação às estruturas repressivas ao desejo e a liberdade de expressão próprias da personalidade humana (Nunes, 1996) & (Remoaldo, 1998).

Mas foi no final dos anos 70⁸⁴ que os referidos países⁸⁵ iniciaram uma nova fase para compreensão da sexualidade que não fosse a que se alinhava com os dogmas da doutrina Católica.

A partir dos anos 80, a televisão atuou de forma intensa sobre a formação de opinião e ajudou a “moldar” identidades ao difundir em sua programação informações mais relacionadas com a sexualidade de forma positiva que até então eram proibidas. (Nunes, 1996).

Em termos de transformações sócias positivas, a televisão ajudou a operar tanto em Portugal como no Brasil, mudanças de pensamento e de comportamento mais libertos em relação às intimidades. Os valores tradicionais da família foram sendo modificados pelo efeito causado pelas tramas das telenovelas, que foram introduzindo novas formas de se compreender de se relacionar com a sexualidade (Nodim, 2001) e (Nunes, 1996).

⁸⁴ Essa fase representa para Portugal o fim do regime de Ditadura e um intenso de reorganização e definição dos rumos políticos e económicos para o país, conforme (Ferreira & Seixas, 2006). E em relação ao Brasil o período compreendido entre os anos de 1976 e 1980 marcam a “entra da abertura política” que possibilita a redemocratização em 1985 (Nunes, 1996) e (Alvarenga & Shor, 1998).

⁸⁵ Portugal por ter extinguido oficialmente o regime de Ditadura com o 25 de Abril de 1974 e o Brasil por ter iniciado em 1979 um movimento de abertura política que culminou em 1985 com a eleição do primeiro presidente civil (Nunes, 1996) e (Remolado, 1998).

No que diz respeito à informação enviesada, conflitual e negativa, a televisão, propiciou visões extremadas como: a desvalorização dos sentimentos implicados às relações amorosas e afetivo-sexuais, de um lado, e a supervalorização do envolvimento sexual casual banalizado e das experimentações de sensações erotizadas como sinônimo de liberdade para se viver e compreender a sexualidade de um modo não submisso aos valores conservadores, aos tabus, aos preconceitos e às discriminações, de outro.

Destaca-se ainda que os valores morais cristãos mais rígidos e mais favoráveis aos modelos normalizadores da matriz heterossexual e os valores médico-científicos de classificação das sexualidades, se revitalizaram conta do surgimento da Aids/Sida.

Nos anos 90 com a chegada da Internet e com as campanhas de prevenção à pandemia de Aids/Sida uma nova fase e uma nova ética sexual emergiram e se concentraram na associação entre a liberdade para se viver a sexualidade com a adoção de comportamentos seguros (através do uso do preservativo) tanto nas relações sexuais inseridas num contexto de compromisso afetivo e social, como nas relações inseridas em contextos de casualidade.

O avanço nas telecomunicações, não significou, entretanto, uma educação para a crítica em relação ao conteúdo difundido pela Internet. Pois, o objetivo desmedido de gerar lucro não deu e não dá a devida atenção aos impactos negativos e aos equívocos que podem ser causados na formação moral e ética dos sujeitos, principalmente, os mais jovens, em relação à compreensão do que seja a sexualidade.

A televisão e a Internet, deste modo, se constituem em campos carregados de ambiguidades e de fantasias no que diz respeito aos discursos e às imagens veiculadas sobre a sexualidade no domínio individual e coletivo. Por esse motivo, podem contribuir para o aumento dos comportamentos de risco e das lógicas de intolerância relativas à compreensão da diversidade que cabe à sexualidade e à culturalidade.

Na atual fase da Sociedade Cognitiva e da Informação (Castells, 2003), a Internet se configura como um domínio muito apreciado pelos jovens, porque esta é para eles um recurso de entretenimento, de acesso à informação e de comunicação, onde buscam ampliar as suas experiências e vivências que ainda não possuem em relação a um adulto. Além disso, é um meio que lhes aguça a vontade de saber sobre as questões que envolvem à sexualidade.

Na rede pode se encontrar da informação da mais fiável a mais duvidosa, como também, os imperativos das lógicas de consumo que investem em variados tipos de assédio, como a pornografia, a prostituição, a pedofilia, entre outros aspectos.

A Internet, torna-se, por um lado, um território fácil para a disseminação de ideologias contraditórias, porque os jovens são mais vulneráveis ao conteúdo que nela esteja exposto que os adultos, e por outro, porque se torna difícil estabelecer o controle e a restrição ao fluxo de informações relacionadas com a sexualidade. Sendo assim, é um território que requer um certo preparo crítico que se deve ser estimulado nos jovens.

Neste contexto, a questão da sexualidade mereceu atenção porque assim como outros temas de característica transversal, como o trabalho e o consumo, a pluralidade cultural e o meio ambiente, ela requeria uma compreensão da vida que fosse para além da aquisição de conhecimentos técnicos e científicos e se articulasse com as questões próprias das dinâmicas sociais.

Deste modo, o tipo de educação sexual disseminada pelos meios educativos informais e não intencionais como as relações sociais com os amigos e adquirida através dos meios de comunicação como a televisão e a Internet, ou a que fosse adquirida por meios dos processos de socialização informais (famílias) precisava ser compreendida pela escola, e, por esta, transformada em temas de discussão no sentido de se compreender a sexualidade como uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano, não restrita à componente biológica e, tampouco, alvo da herança dos modelos normalizadores que classificam as sexualidades entre legitimadas e não legitimadas por conta dos múltiplos discursos que se produziram, e ainda hoje se produzem para consagrar “verdades” (mitos, hábitos e costumes) sobre os diferentes modos de expressão e manifestação da sexualidade (Louro, 2001; 2004).

Diante de tais considerações destacamos dos documentos Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras (ESMELO, 2000) e dos Relatórios Preliminar (2005) e Final (2007) do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES)⁸⁶, as linhas mestras da concepção de educação sexual nas escolas defendida pelo governo português, e dos documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN's),

Temas Transversais sobre Orientação Sexual, Volumes 10.2 para o 1º e 2º ciclos (1997) e Volume 10.5 para o 3º e 4º ciclos (1998); das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM/Parecer nº15/98) e o documento Censo Escolar 2005 - Levantamento das ações em DST/Aids, Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva e Drogas (2007) , também, as linhas mestras que direcionam o tipo de educação sexual e os objetivos que esta deve promover na formação dos futuros cidadãos na perspectiva do governo brasileiro.

Em se tratando do documento ESMELO (2000), o grande objetivo da Educação Sexual é “contribuir, ainda que parcialmente, para uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autônoma e mais responsável da sexualidade”, o que marca a existência de uma grande semelhança com os objetivos da Educação Sexual determinados pelo governo brasileiro para a formação adequada dos estudantes no que concerne à sua sexualidade e a relação desta com o atual mundo dinâmico em termos relações interpessoais e produção lucro fato que nos pode indicar uma forma de controle social mais amplo da mesma, face à intensificação da globalização em nossa contemporaneidade.

Em seguida resolvemos recorrer aos documentos que representam as duas publicações oficiais do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES, 2005; 2007) para verificarmos se houve quaisquer mudanças no conjunto de objetivos e preocupações do governos português em torno da organização dos parâmetros que deveriam regular a situação da Educação Sexual nas escolas portuguesas no contexto da Educação para a Saúde, conforme o Despacho n.º 19737/ 2005 (2.ª série) que anuncia em seu primeiro parágrafo que: “de entre os objectivos prioritários de política educativa, o XVII Governo Constitucional consagrou no seu Programa a adopção de medidas atinentes à promoção da saúde global da população escolar, nomeadamente quando refere que de "entre as múltiplas responsabilidades da escola actual estão a educação para a saúde, para a sexualidade e para os afectos".

No mesmo Despacho é mencionado que o Relatório do GTES (2005) segue as considerações e as recomendações do DL 259/2000, como também, do documento ESMELO (2000), apesar do mesmo ter sido contestado e ter sido alvo de críticas, por veicular a aplicação de temáticas “delicadas” em relação à manifestação da sexualidade para a aceitação da comunidade escolar e dos pais.

Notemos que a preocupação em estabelecer parâmetros que possam regular o trabalho com o tema da sexualidade é uma constante, que se reforçou com os acontecimentos polêmicos do ano de 2005 com a publicação da manchete do Jornal Expresso que trabalhamos no capítulo 3 desta dissertação.

Mais adiante vamos mostrar que o governo brasileiro saiu na frente do governo português ao eleger parâmetros e diretrizes para orientar a sistematização da educação sexual nas escolas. Uma escolha que foi determinada pela política de consultoria e de ajuda financeira do Banco Mundial sobre as políticas educativas dos países da América Latina na década de 90. Uma ação que se caracterizou por fornecer pacotes de política educativa como se fosse um receituário estandardizado para todos os países sem levar em consideração as peculiaridades de cada um e de seus problemas locais em relação à educação.

Sobre a política aplicada pelo Banco Mundial na América Latina, Silva (1998) e Gadotti (2003) destacam a ação de um projeto de educação instrucionista. Projeto esse pautado na “estandardização da qualidade, da avaliação e da aprendizagem” e na “criação de parâmetros para tudo como se tudo pudesse ser mensurável na educação. Trata-se de uma concepção fordista da qualidade numa época (era da informação) em que já estamos indo além do toyotismo” (2003, p.2). Deste modo, os autores realçam que o projeto de educação instrucionista foi uma característica que compôs o conteúdo das reformas educativas centradas no currículo que ocorreram no Brasil na década de 90.

Mas, retornando ao contexto português realçamos que a marca da educação instrucionista também se inscreve no campo da educação para e em sexualidade porque o governo português se viu pressionado pela opinião pública e por agrupamentos sociais ligados ao movimento da Igreja Católica, a exigir um controle central mais acirrado sobre o que a escola estava sendo transmitindo aos educandos através do documento Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras (ESMELO, 2000), porque o mesmo assumia a sua relação com o material do programa de educação sexual do governo espanhol (Programa Hamariguada) que apostava no que Louro (2001; 2004) defende como uma aposta numa pedagogia *queer* ou numa política pós-identitária da educação para e em sexualidade.

A exigência da sociedade capitaneada pelos referidos agrupamentos sociais, comprovam que ainda existe uma grande resistência a supressão dos modelos normalizadores que legitimam as sexualidade e a sectariam as identidades sexual e de gênero, conforme os discursos que consagraram a “invenção social” que Louro (2001; 2004) se refere.

Além deste sinal de existência das concepções de disciplinação e normalização dos corpos, a providência do governo português em criar o GTES com a missão de não só avaliar como estavam ocorrendo as ações em educação sexual nas escolas tendo por documento de referência conceptual o ESMELO (2000), mas, também, a tarefa de organizar parâmetros para o trabalho com o tema da sexualidade, demonstra que a intenção de se empregar uma educação em sexualidade dentro do máximo de previsibilidade e linguagem uniformizada era um desejo da própria sociedade

Vale ressaltar que esta tendência para a regulação e para a estandardização não deixa de se alinhar ao projeto de uma educação instrucionista. Um projeto que valoriza a quantificação e a eficácia, como sinónimos de qualidade do ensino (Gadotti, 2003). O que nos deixou a pensar se as indicações dos Relatórios do GTES (2005; 2007) para que a educação sexual realizada nas escolas, seja feita com base na perspectiva da Educação para a Saúde, não estaria demasiado centrada em transmitir ao educandos mais saberes ligados aos conhecimentos de base científica, que propriamente promover uma atenção que não seria a atenção voltada para a vigilância e para o policiamento, praticada pela escola e pelos agentes educativos nela envolvidos.

Ficamos com esse pensamento porque uma educação instrucionista acarreta dificuldades e entraves à ação dos professores, que enquanto agente centrais no sucesso da educação sexual podem atuar como parceiros e mediadores dos educandos, uma vez que está preconizado nos referidos Relatórios que o professor e o Professor-Coordenador de Educação para a Saúde, trabalhem dentro dos pressupostos da perspectiva salutogênica, onde o acompanhamento e a atenção dispensada pelos professores são fundamentais para que os alunos tenham a oportunidade de se apropriarem com mais potencialidade das atividades formativas em educação sexual e, através delas, construïrem a sua base de conhecimentos necessários para se manterem protegidos e bem

relacionados eticamente nos diversos contextos sociais que incidem sobre o ajustamento psicossocial face ao exercício da sexualidade sem riscos.

Ao analisarmos os documentos PCN's (1997; 1998) e as DCNEM/Parecer n.º15/98 destacamos a articulação que deve existir entre as questões relacionadas com a sexualidade e os pressupostos que estão preconizados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996, uma vez que, o eixo das ações pedagógicas segundo tais documentos deve se pautar nas três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade.

Essas devem regular uma outra articulação: a que deve existir entre o desenvolvimento das cognições (qualificação técnico-científica visando a compreensão dos processos produtivos como aplicações dos campos das ciências no mundo do trabalho) e as dimensões da personalidade humana (aprendizagem de valores de solidariedade, de justiça social, de respeito por si mesmo e pelo outro, de sensibilidade, de não-violência e de respeito aos diferentes projetos de existência étnica e cultural)

Mas onde a educação sexual escolar estaria inserida?

Estaria inserida no desenvolvimento da personalidade humana. Entretanto, vale destacar que a LDB embora seja centrada na perspectiva da Educação para a Cidadania e tenha propiciado um progresso no que diz respeito à uma nova concepção de ensino, porque se baseia na delimitação de linhas mestras e não em receitas prontas para todas situações que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem, conforme salienta (Gadotti, 2003) não deixou de receber a influência das orientações do neoliberalismo que entende a educação e a escola como um direito social que é de responsabilidade integral do Estado, não pode onerá-lo ao extremo e, tampouco, deixar de formar contingente para ocupar lugares de acordo com o mérito que tenham conseguido através de sua trajetória educativa, para servir aos objetivos do “vetor de individualização” (Magalhães, 2001) que marca o funcionamento do Capitalismo.

Silva (1998) e Gadotti (2003), tecem uma crítica ao discurso da escola cidadã no contexto da globalização, porque identificam que o projeto educativo difundido dentro deste discursos é muito hábil em transmitir que a escola é um lugar privilegiado para realização de uma educação coerente e alinhada com as questões sociais que podem viabilizar a transformação social, mas, não deixa de fazer da mesma um “laboratório de

ensaios” para manutenção do *status quo*, que seleciona os educandos entre os que ingressaram no mercado de trabalho para ocupar posições de destaque, e os que vão ocupar postos que não lhes permitirá avançar muito para além em suas carreiras, por conta da impossibilidade de fazer a gestão do tempo entre estudos continuados e o desempenho no campo profissional e demais setores da vida pessoal.

Deste modo, afirmam que o propósito da educação instrucionista se faz presente na dimensão da personalidade do desenvolvimento humano, no qual se inscreve a sexualidade, quando o governo brasileiro realiza reformas educativas influenciadas e financiadas pelo Banco Mundial, que enquanto organização internacional que atua sobre a reorganização da saúde financeira dos países que precisam desenvolver seus sistemas educativos para viabilizar sua arrancada no campo da economia, é defensora de uma educação instrucionista, ou seja, uma educação pautada em parâmetros e programas institucionais que garantam que o processo educativo funcione como uma grande linha de produção voltada para a aquisição de saberes úteis que possam ser utilizados em algum momento.

Sendo assim, é um projeto que segundo (Gadotti, 2003) “ensina-se muito e aprende-se pouco. **Aprender**, nessa visão instrucionista, é “aceder”, ter acesso a computadores, a uma informação. Aprender é identificar informações e saber utilizá-las em algum momento. **Ensinar** se reduziria a aplicar uma receita, manejar um repertório de técnicas” (p.2) e, portanto, um projeto que desconstrói a figura do educador e o transforma num operário eficaz que tem a tarefa de saber ensinar e de saber aplicar o que é orientado pelos programas institucionais.

A ação docente se resume ao que o referido autor chama de *desprofissionalização da docência* ou professoralização, que consiste num trabalho educativo que pode ser terceirizado, porque o mais importante não é a capacidade intelectual, nem o nível de politização, ou mesmo a capacidade acumulação de conhecimento científico, o que vale é o professor seja capacitado para saber ensinar de forma aplicada. A politização não é bem vista porque ela gera crítica e resistência a ordem do poder dominante (Foucault, 2003a), logo, se torna um saber inútil aos objetivos da instrução.

O educador “aplicador” conforme destaca Paulo Freire, 1976, citado por Gadotti, 2003, p.2) é o ideal porque não se dispõem a gerar conflitos. A sua grande missão está em

“saber ensinar”os educandos a fazerem opções de estilos de vida que o façam estar em consonância com a ideologia do poder hegemônico que atua sobre a coesão social.

Por tais considerações destacamos que os PCN’s (1997; 1998) e as, DCNEM/Parecer n.º15/98 como resultados das políticas educativas elaboradas com base nas orientações do Banco Mundial, são denominados como parâmetros e diretrizes porque são constituídos da ideologia da educação instrucionista que é defendida pelo banco, que por esse posicionamento é caracterizado como “*Banknowledge*”, ou seja, o banco “vendedor de idéias e políticas públicas que solucionam os problemas que acometem à educação independente dos contextos. É, portanto, um banco que oferece para além de empréstimos financeiros sua consultoria para solução das crises e das enfermidades que os governos nacionais não conseguem encontrar remédio (Teodoro, 2001, p.141-142) e (Gadotti, 2003, p.2).

Diante de tal fato constatamos um exemplo das muitas contradições que estão presentes nos documentos em questão quando se referem que o trabalho com o tema da Educação Sexual deve se direcionar não só para a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, mas, para a desconstrução de tabus, preconceitos e discriminações que reforçam desigualdades e dificuldades em relação a um exercício sexual saudável, prazeroso e protegido.

Mas ao visualizarmos os excertos do Quadro n.º4 nos constatamos que a ação do discurso instrucionista está subliminar quando ressalta que o trabalho com os aspectos sócio-culturais, deve incidir sobre a mudança de comportamento considerado lesivo à saúde do sujeito, porque coloca em risco a saúde coletiva o que pode afetar aos propósitos do desenvolvimento, que, por sua vez, não deixa de reiterar que a sexualidade é alvo de um dispositivo e, portanto, considerada um “negócio de Estado”, como salienta Foucault (2003).

Sendo assim, não existe uma visão de educação que esteja realmente comprometida com a liberdade da ação docente nos PCN’s (1997; 1998) e nas DCNEM/Parecer n.º15/98.

Estaríamos assim, diante de uma estratégia sutil de anunciar um discurso e incutir outro, conforme o excerto que se encontra no Quadro n.º 4 e abaixo:

“O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas. Finalmente pode-se afirmar que a implantação de Orientação Sexual nas escolas contribui para o bem-estar das crianças e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura” (PCN, 1997, p.75).

Reparamos que o discurso articulam essas questões ao exercício da cidadania e a concretização dos direitos sexuais e reprodutivos, como uma das componentes dos direitos e garantias fundamentais subjetivos e inalienáveis previstos constitucionalmente. No entanto, não deixam de fixar que a responsabilidade é um requisito fundamental para o exercício da sexualidade, o que reitera a importância de uma lógica “do cuidado de si” como um princípio orientador da formação da identidade e da personalidade humana.

Uma outra questão que colocamos é a seguinte: se o projeto educativo que subjaz os PCN’s (1997; 1998) e as DCNEM/Parecer n.º15/98 é o da educação instrucionista, como o professor, que no mesmo, é entendido como um “educador aplicador” pode atuar com liberdade, autonomia, crítica e espírito mobilizador para transformação social?

Por fim, destacamos com uma das grandes contradições desta categoria, a posição contundente do governo brasileiro em afirmar que o processo educativo visando o trabalho com o tema da Educação Sexual deve promover a desconstrução de mitos e crenças que reforçam os estereótipos de gênero, os tabus e os preconceitos que oferecem obstáculos à adoção de comportamentos saudáveis e responsáveis quanto ao exercício da sexualidade. E, ao mesmo tempo, o governo realça que os professores devem adotar uma postura pautada nas três consignas que orientam a Constituição e a LDB (sensibilidade, igualdade e identidade) como também, saibam implementar na formação dos educandos, conforme o excerto do Quadro n.º4 “uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres enfim, ideais afirmativos para vida pessoal e para a convivência” (DCNEM/Parecer n.º15/98).

4.3.2.2 Subcategoria “Postura cidadã”

Nesta subcategoria ressaltaremos o que os governos ressaltam que deve ser apreendido pelos sujeitos como valores éticos, espirituais, estéticos, democráticos e pluralistas para que uma compreensão da sexualidade de um modo holístico e integrado possa se concretizar como plataforma de construção do novo sujeito contemporâneo.

Ao analisarmos os PCN’s (1997; 1998) vimos que suas diretrizes e os pressupostos curriculares estão alinhados com a perspectiva de uma formação do ser humano em sua integralidade, conforme se expressa no inciso III (Art.3º) da Resolução do Ministério da Educação e do Desporto, elaborada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM/Parecer n.º15/98, conforme o excerto abaixo:

“As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressa através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã” (p.9).

Deste modo, o perfil de uma postura cidadã que deve estar presente nos conteúdos curriculares da educação básica são aqueles que se referem diretamente à importância de se adquirir valores como o da autonomia, da solidariedade e da reflexão crítica para propiciar uma participação social ativa e atenta à discussão dos temas de interesse social, aos pressupostos da ordem democrática e do respeito do bem comum, que se tratando de sexualidade se reporta à consciência da adoção de uma conduta preventiva e assertiva quanto às doenças sexualmente transmissíveis, os relacionamentos amoroso exploradores e coercitivos e a gravidez indesejada, conforme se apresentam nos **objetivos gerais da Educação Sexual nos documentos português e brasileiro**, conforme o exposto no Quadro nº 4.

Observamos que esse é o discurso da escola cidadã no contexto da globalização que destacamos nas análises anteriores a partir das considerações de Silva (1998) e Gadotti (2003), que como autores que criticam a intenção que está implícita no conteúdo deste discurso, porque desvelam que por de trás deste existe uma lógica instrucionista, que, por sua vez, não rompe as relações com os pressupostos da “invenção social” que suportaram as sociedades disciplinares (Louro, 2001; 2004) e as submete a sexualidade e a ação do dispositivo de poder que orienta os modelos normalizadores.

Deste modo, o discurso da escola cidadã no contexto da globalização ao utilizar de modo muito bem construído os pressupostos da Educação para a Cidadania no que diz respeito à sexualidade para exaltar a Educação para a Saúde como uma de suas principais dimensões, e, por sua vez, exaltar a importância da Educação Sexual, consegue ludibriar a sua mensagem instrucionista.

O que aparece é uma hábil estratégia do discurso do poder, que sendo multifacetado, é produzido por fontes variadas para ratificar a importância de se adquirir conhecimentos e habilidades para que possa estar preparado para saber fazer a escolha certa em meio ao bombardeio da ideologia capitalista do “globalismo”, que é orquestrada pela formas de mandato que estão a serviço da atual fase da globalização capitalista, segundo Gadotti (2003).

Os discursos dos PCN’s e das DCNEM não se comprometem de fato em transformar o sujeito em um cidadão emancipado; mas em ensiná-lo a fazer escolhas adequadas termos de segurança, harmonia social, eficiência, desempenho e eficácia para o seu bem-estar social (Gadotti, 2003). Assim sendo, a defesa de uma postura cidadã assente em valores democráticos, pluralistas e de solidariedade para ratificar a liberdade e a autonomia dos sujeitos são utilizadas para escamotear medidas que possam manter e reforçar a coesão social através dos dispositivos conservadores de controle que ainda se encontram presentes nos processos de socialização que acontecem na escola.

Esta estratégia revela uma intenção, que para a nossa interpretação se coaduna com o que Foucault, (2003; 2003a) considera como submissão às lógicas de disciplinação e de docilização dos corpos por meio da pedagogia.

Deste modo, vemos que a postura cidadã anunciada nos excertos do Quadro nº4 têm como propósito, a formação adequada dos estudantes para o exercício da sexualidade

no contexto de vida atual e dinâmico. Por isso, os objetivos da Educação Sexual ao fixarem a importância de uma perspectiva educativa centrada na formação do ser humano em sua integralidade, incluem neste mesmo domínio a relação do sujeito moral com os valores e pressupostos fundamentais defendidos pelo Capitalismo. Fato que gera a atual configuração contraditória que constitui o projeto de construção de uma sociedade democrática, dada a existência e da manutenção, ainda que camuflada pela retórica à reposição e revitalização do humanismo, da lógica econômica sobreposta sobre a social e a dignidade humana.

No excerto do Quadro n.º4 que destacamos para mostrar como o governo brasileiro apresenta a sua concepção de sexualidade e ratifica a sua condição transversal no ciclo do desenvolvimento humano por se manifestar em todas as etapas da vida, está implicitamente anunciada a preocupação com um desenvolvimento sexual bem estruturado para as demais etapas (estádios) do desenvolvimento. E está implícito também, a importância do planejamento familiar e da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis inclusive a Aids/Sida, que são fatores que merecem à atenção dos governos porque podem condenar uma população à degeneração, e, portanto, devem ser alvos expressos de controle social, principalmente veiculados pela pedagogias preventivas e de educação moral, onde vemos manifestados os conceitos de biopolítica e de biopoder, já conceptualizados anteriormente.

Os documentos PCN's, DCNEM/OCNEM e ESMELO, embora elaborados acerca de uma década atrás já levavam em consideração os resultados dos indicadores de saúde reprodutiva divulgados à época e, por essa razão, realçaram a importância da criação de estruturas e de uma política de incremento para o desenvolvimento curricular e para a transformação da escola como veículo essencial para o combate aos resultados negativos dos indicadores sócio-demográficos para a saúde sexual e saúde reprodutiva, conforme os dados do UNFPA (2007).

Deste modo, a perspectiva da Educação para a Cidadania segundo o documento avaliativo Censo Escolar 2005 – Levantamento das ações em DST/Aids, Saúde Sexual e Reprodutiva e Drogas, publicado em 2007, está presente e integrada numa visão que articula formação pessoal e social e o percurso escolar, uma vez que esse último é o

“lôcus de diversas práticas sociais, e é o principal meio para o ensino-aprendizagem e, também, o lugar de construção de cidadania” (p. 7).

Novamente observamos a estratégia de utilizar o discurso da escola emancipatória, afetiva e criativa e, também, o discurso da escola cidadã no contexto da globalização para marcar os pressupostos da educação instrucionista e ratificar a importâncias do “saber-ensinar” os aspectos fundamentais de um cidadão que sabe fazer escolhas que sejam favoráveis aos objetivos impostos pelos responsáveis por gerir as regras das políticas de racionalização do corpo social para atender aos imperativos econômicos.

Os Relatórios do GTES (2005; 2007) reiteram esta consideração ao elegerem 10 competências gerais da Educação para a Cidadania que se encontram dispostas nos Decretos-Lei nº 6/2001 de Reforma da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Decreto-Lei nº 74/2004 para o Ensino Secundário, no qual se destacam que as referidas competências se adquirem a partir da escola, se nesta forem investidos processos que se desdobrem na produção de instrumentos de recolha de informação, de análise, de tomada de decisão e de relação com o mundo que propicie aos sujeitos o bem-estar em termos de saúde física, psicológica e social.

Face às estas considerações buscamos as contribuições de Silva (1998), Gadotti (2003), de Teodoro (2001), de Guiddens (1994; 1995; 1998) e Magalhães (2001) para tratar dos mecanismos e processos que moldam as subjetividades no atual contexto pós-moderno, e também, para apontar nos excertos dos discursos oficiais relacionados no Quadro n.º4 como a concepção de cidadania por eles considerada não atende de modo equânime às necessidades e os direitos de todos e todas conforme abordamos no tema anterior quando tecemos uma crítica levando em consideração os argumentos de Louro (1998; 2000; 2001; 2004).

Tecemos tal afirmação ao identificarmos que existe uma mensagem subliminar que dita que os sujeitos devem receber a instrumentalização necessária em termos instrucionais e de formação pessoal e social, para que possam, eles próprios contribuir com o desenvolvimento do país para alcançar o seu próprio desenvolvimento e satisfação pessoal, explícitos mais diretamente no n.º4 do artigo 2.º da LBSE e o artigo 2.º da LDB (Ver Quadro n.º3).

A perspectiva da educação para a cidadania nesta visão, mais uma vez em nosso trabalho vai reflectir o que Giddens classifica como “reflexividade” por se concentrar sobre a formação da relação do *eu consigo próprio* e sobre a importância dos sujeitos saberem utilizar a instrumentalização recebida na educação formal para organizarem seu plano de vida e se aprimorarem como pessoa humana tendo em conta a sua qualificação para o trabalho.

Magalhães seguindo este raciocínio, defende os conceitos de “subjativação emancipatória e de individualização funcional” como elementos do discurso oficial alinhado aos pressupostos neoliberais que atuam como reforços de um sentido de cidadania que articula a aquisição de competências para a gestão da vida pessoal, que se traduza em projeção profissional e numa participação social e política pouco contestatória dos interesses dos projetos hegemônicos para o exercício da cidadania.

Destacamos que o sentido de cidadania proposto nos documentos oficiais é uma expressão de uma subjativação emancipatória porque não deixa de colocar em primeiro plano a lógica econômica e, posteriormente, a social para organizar uma proposta de Educação Sexual que seja viabilizadora da ampliação dos conhecimentos e competências que incidam sobre os cuidados com o corpo e com a saúde.

Sendo assim, a aposta dos governos brasileiro e português ao reformarem os currículos educativos e elegerem a Educação para a Cidadania como o princípio e “motor” da mudança que deve ocorrer na sociedade em relação às práticas do *viver* e do *conviver* neste século XXI, se alinham ao que está sendo considerado como o “discurso da ordem”, ainda que seja embuído de justificações de razões humanísticas e seja exaltador de um compromisso de conduzir a sociedade e todas as suas dinâmicas para um propósito que viabilize o equilíbrio entre a organização pessoal e a preocupação com a participação na vida social, já preconizados anteriormente (nas Constituições e nas Leis Fundamentais da Educação)

4.3.2.2.3 Categoria “Saúde Pública”

Ao ser declarado no Artigo 2º da LBSE que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” o governo português está emitindo o que deseja que seja instituído em termos de educação escolar e formação cívica e moral.

Em se tratando da LDB embora a palavra responsabilidade não esteja diretamente citada, fica subentendido que a mesma compõe a mensagem do Artigo 2º quando o mesmo expressa de que modo a família e o Estado devem se empenhar para promover uma educação escolar baseada “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” visando “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”(LDB, 1996).

Ao examinarmos com uma leitura atenta os artigos selecionados, compreendemos que a mensagem principal presente nas leis de bases da educação em relação à articulação entre a educação e a saúde, é a inculcação dos valores de qualificação para o trabalho, a importância do cuidado com o corpo como forma de preocupação com o bem comum e com o desenvolvimento físico e moral no domínio individual favorável a transformação progressiva da sociedade.

Na sequência desta idéia, os documentos PCN’s (1997;1998), DCNEM/OCNEM (1998; 2006), ESMELO (2000), Censo Escolar 2005 [...] (2007) e GTES (2005, 2007) destacam que a inclusão do tema da sexualidade nos currículos escolares é uma medida de intervenção educativa, que atua como uma componente de saúde escolar como atende aos novos pressupostos do modelo de atenção à saúde individual e coletiva na dimensão de política pública.

A educação escolar, assim, tem como função investir sobre a “construção de sujeitos livres e responsáveis” dotados de um senso crítico orientado para a responsabilização com a gestão da sua vida pessoal (sexualidade, saúde e ajustamento moral) e com qualificação para o trabalho como pontos interdependentes.

Com este pensamento geral, identificamos neste discurso aquilo que Foucault (2003) trata de como estratégia de disciplinação dos corpos por meio dos argumentos científicos da medicina e das ciências que estudam o comportamento das populações, como a demografia, para justificar por que são necessárias medidas de intervenção em saúde a partir do âmbito escolar.

Neste cenário incluem-se a perspectiva da Educação para a Saúde e da Promoção à Saúde como estratégias fundamentais para que os indicadores de saúde sexual e reprodutiva possam evoluir para patamares satisfatórios para o processo de desenvolvimento económico, social e urbano das sociedades em geral, e das sociedades portuguesa e brasileira em foco neste estudo em meio à globalização que atualmente se destaca nas ações internacionais de intervenções nos demais países.

Por essa razão as preocupações com os cuidados com a saúde são requeridos como assuntos que devem ser tratados no bojo dos demais assuntos que se caracterizam como temas transversais, uma vez que, são assuntos considerados como dimensão humana do trabalho, segundo a Organização Internacional do Trabalho – OIT.

Assim, as preocupações com a saúde pública também se inscrevem nas questões relacionadas com os valores sócio-culturais que podem tanto favorecer como causar obstáculos a adoção de comportamentos saudáveis e mudanças no estilo de vida, pois é preciso trabalhar no sujeito o entendimento de um “sentido de coerência” que o habilite a usar a sua liberdade com responsabilidade individual e social.

No entanto, é preciso distinguir o que se pretende com a difusão desta estratégia cabendo questionar: será esta uma forma reeditada de manter os desígnios e as heranças do modelo de saúde preventiva pautado na difusão da informação com qualidade técnica sem se preocupar em participar para e com o sujeito o que ele considera como hábitos de saúde, auto-estima, bem-estar físico, emocional e auto-conceito sobre ele mesmo? Ou, será uma forma de provocar a reflexão, a tomada de consciência e de decisão como pontos fortes para se trabalhar o sentido de doença e de saúde?

Vemos claramente que nos deparamos novamente, frente aos dispositivos colocados, com a questão do projeto educativo instrucionista como “motor” das estratégias de desenvolvimento da educação sexual.

Como vimos nos excertos dos documentos selecionados no Quadro n.º4, o discurso da educação instrucionista e da medicalização dos corpos, embora elaborados de modo sutil e bem articulado, que numa leitura não crítica os classificaria como instrumentos legais o mais comprometidos possível com a construção de uma sociedade democrática, plural, saudável e progressista, são instrumentos que tratam da questão da prevenção e da responsabilização como aspectos essenciais a serem transmitidos como conhecimentos e competências ao longo processo escolar para funcionarem como processos de socialização que atuam sobre a experiência e a subjetividade dos sujeitos, recrutando-os e não os emancipando para um verdadeiro “cuidado de si” e de uma auto-governança desprendida dos dispositivos de controle conservadores.

Deste modo, o “ser livre” está vinculado em primeiro plano ao “ser responsável” para com os propósitos da saúde, que por sua vez, significa o desenvolvimento da consciência de natureza cívica favorável aos interesses dos dirigentes para com os dirigidos, no sentido de inculcar na mente dos mesmos uma responsabilidade de realizar um trabalho sobre si mesmo de formação de um sujeito moral cooperativo com o projeto hegemônico.

4.3.2.2.4 Subcategoria: “Importância do cuidado com o próprio corpo e com a saúde”

Para os novos paradigmas da educação escolar que compreendem a Educação para a Saúde e para a Sexualidade e para os Afetos, o corpo é considerado sexuado e local onde se concentram o tratamento das dimensões: biológica, psicológica, afetivo-emocional, social, cultural e ética da sexualidade.

Nesse sentido é entendido como o eixo fundamental da vida e, portanto, da condição fundamental de saúde, que entendida como uma condição *de ser* e de *estar saudável*, se estende para além da ausência de manifestação de doença. É sensível e condicionada pelo tipo de ambiente e de hábitos de alimentação, lazer, sono, sexo e etc. Mantém relação direta com o tipo de ambiente e de socialização no qual o sujeito está inserido, na medida em que tal ambiente exerce forte influência sobre os mesmos e é capaz de suscitar aprendizagens que vão se traduzir na formação de suas referências, atitudes e valores.

Nos PCN's as dimensões da sexualidade estão diretamente articuladas à importância do cuidado com o corpo, por se remeterem à política de prevenção ao avanço da AIDS/SIDA e das demais doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada na adolescência.

Podemos verificar uma forte semelhança nos excertos dos PCN's e no Documento Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras, ao observarmos nos excertos do Quadro n.º4, que o governo brasileiro assim como o governo português consideram que o trabalho com o tema da Educação Sexual no bojo do processo educativo global tem a missão de contribuir simultaneamente para a formação pessoal e social e para o entendimento da saúde sexual e reprodutiva como um direito social.

Em relação aos documentos: Censo Escolar 2005 [...] (2007) e GTES (2005, 2007), a intenção dos governos português e brasileiro foi apreender quais eram os pontos fortes e os pontos fracos do trabalho de sistematização da ação pedagógica com a temática da sexualidade e como vieram se desdobrando nas práticas educativas com o referido tema os aspectos relacionados com os cuidados com o corpo, no sentido de combater as fragilidades que propiciam a adoção de comportamentos de risco e de instituir a importância dos fatores de proteção para obtenção de resultados satisfatórios para que possam contribuir com um processo educativo global dos educandos.

Trazemos para análise destas questões, o conceito de prática e de biopoder, aqui reiterados, porque mesmo atuando de forma positiva não deixa de emitir uma ordem de discursos quanto à aquisição de uma “cultura de prevenção” que pretende disciplinar os corpos a partir de um “controle” sobre as mentes ressaltando sempre que o exercício da sexualidade é uma prática que exige o compromisso dos sujeitos com a sua saúde e com o bem comum da sociedade, além de suas implicações políticas, sociais e económicas para a dimensão humana do trabalho.

Na sequência desta ideia trabalhamos com o conceito de “encenações culturais” de Alferes (2002) para evidenciar que o discurso do poder ao defender que a educação escolar deve se coadunar a educação familiar, ou mesmo, inserir mudanças sobre a mesma, caso esta não esteja configurada para contribuir com a formação moral das gerações mais novas, conforme prega o discurso da disciplina dos corpos e da

normalização, ao utilizar o processo de educação formal como recurso para a formação pessoal e social dos educandos a “favor” das expectativas das lógicas controlistas.

Consideramos ainda as contribuições de Giddens (1994;1995;1998) no diz respeito à reflexividade e a sexualidade plástica e as contribuições de Magalhães (2001) sobre a “emancipação subjetiva” no atual contexto de pós-modernidade para afirmarmos que vivemos hoje em função de uma nova ética e estética de existência que atuam sobre as nossas identidades sexuais, porém, são sutilmente controladas para atender ao ideário sujeitos auto-regulados, conforme o pretendido pelos pressupostos do globalismo atual.

O próprio sujeito deve ser responsável pelo seu plano de vida, pelas suas relações sociais, de modo a dar razão às suas escolhas no que diz respeito ao domínio individual sem se colocar em conflito com as metas das políticas ditadas para coesão social. Ou seja, estas são condições para que se estabeleça um compromisso com a vida em se tratando de sexualidade. Um espécie de tácito que se caracterize por fazer os sujeitos cumprirem as exigências atuais de auto-regulação, sem se sentirem disciplinados, mas sensibilizados para atender às ordens da lógica de controle social dominante na atual fase do comportamento sexual contemporâneo. Daí a sua relação com a *reflexividade e com a sexualidade plástica*, no sentido de marcar que a compreensão da sexualidade hoje está mais concentrada nas mudanças relativas ao comportamento individual para organização do comportamento coletivo, que ao contrário, porque garantindo-se a edificação de uma ética individualizada mais facilmente se garante o controle e a coesão social.

Por fim, ressaltamos que essas idéias se articulam com o que Castells (2003) discute, em parte, sobre as formas como as identidades se moldam e atingem às subjetividades e a identidade pessoal e estabelecem assim, mecanismos de controle social, que no contexto escolar atual (pós-moderno), se configuram como efeitos da modernidade tardia (Giddens, 1994, 1995) e reforçam os pressupostos do “vetor de individualização” que sustenta o desenvolvimento do capitalismo e, por sua vez, emana ordens para regulação da relação do *eu* consigo próprio (individualismo), logo, do *cuidado de si* para que se sedimente uma “cultura de prevenção”, conforme defende o governo brasileiro.

Nos documentos analisados a Promoção da Saúde ganha um novo vulto com as mudanças dos paradigmas educativos e a adoção de uma dinâmica curricular que

privilegia as perspectivas da Educação para a Cidadania Saúde e da Educação para a Saúde.

Ao observarmos os excertos do Quadron.⁹⁴ para a referida subcategoria, identificamos com clareza que apesar dos documentos se referirem à questão da promoção de saúde em sexualidade como um dos direitos sociais e subjetivos inalienáveis e, portanto, um dos pilares fundamentais para o exercício da cidadania num Estado Democrático de Direito, é a ênfase sobre o controle e a prevenção do avanço do HIV e das demais doenças sexualmente transmissíveis que são realçadas. O que revela uma preocupação em disseminar políticas de contenção numa visão de tratamento epidemiológico e não preventivo salutogênico como é anunciado.

No que diz respeito ao governo português, a defesa da Educação para a Saúde presente no documento ESMELO, 2000 e Relatórios do GTES, 2005 e de 2007, realçam a importância da implementação das práticas educativas de cooperação entre as instituições educativas e as estruturas estatais de serviço de saúde para dinamização das ações de prevenção e de adoção de fatores de proteção para inibir a perpetuação ou a adoção dos comportamentos de risco. Para tanto destacam-se duas idéias gerais: a visão integrada do ajustamento psico-social da criança e do adolescente e uma ação centrada no combate ao efeito cumulativo dos fatores de risco que o GTES (GTES 2005, 2007) ratifica ao declarar que “o facto da ES em meio escolar ser imprescindível na nossa realidade actual não significa que a mesma deve ser isolada de um conjunto mais amplo do saber: a Promoção da Saúde e Educação para a Saúde” (GTES, 2007, p.8).

No documento brasileiro, Censo Escolar 2005 [...] (2007) verificamos um aspecto curioso que confirma o que viemos apontando ao longo deste trabalho de análise: a existência de uma visão de educação instrucionista na sistematização das ações pedagógicas com o tema da educação sexual. Pois num mesmo parágrafo do referido documento pode-se ver claramente que a ênfase dos programas de Educação Sexual trabalhados nas escolas brasileiras tendo referência os PCN's são centrados no aspecto médico-preventivo e não na perspectiva salutogênica⁸⁷, conforme podemos observar:

⁸⁷ Consideramos esta perspectiva propiciadora de um entendimento da saúde em sexualidade como algo que não se restringe aos aspectos anátomo-fisiológicos ou epidemiológicos, mas atua sobre a

trecho abaixo:

“[...] os conteúdos sobre saúde e sexualidade no currículo do ensino fundamental e do ensino médio, significa vigorosa conquista na trajetória de mobilização da sociedade brasileira para controlar e diminuir os efeitos da epidemia de HIV/aids, ao passo que se redefinem as estratégias de formulação e implementação de políticas públicas setoriais. Tal é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criados pelo Ministério da Educação (1998) [...]” (Censo Escolar 2005 [...], 2007, p.8).

A partir desta declaração a respeito dos documentos portugueses e brasileiros, apreendemos que embora os mesmos declarem insistentemente que o trabalho com o tema da Educação Sexual tem que se orientar por princípios democráticos e pluralistas e que o significado da sexualidade não se restringe ao campo da informação técnico-científica e nem a consideração dos aspectos de saúde coletiva como a prevenção da AIDS/SIDA e o risco de uma epidemia (medicalização dos corpos), a estratégia em curso é apresentar o que realmente se deseja utilizando a própria ordem do discurso que está em moda, ou seja, defender a articulação entre saúde sexual e reprodutiva e o “vetor de individualização” que sustenta o desenvolvimento do capitalismo e, que, por sua vez, emana ordens para regulação da relação do *eu* consigo próprio (individualismo), logo, do *cuidado de si* e da cultura de prevenção, conforme as “lentes” fornecidas pelos referidos conceitos de Foucault nos ajudou a identificar e desvelar.

compreensão da sexualidade para saúde sexual como um aspecto fundamental da vida e da personalidade humana e do corpo como um corpo sexuado e capaz de reagir e interagir com as situações da vida social, que por sua vez, se coaduna com o que é definido como conceito de saúde sexual proposto pela OMS como a “habilidade de mulheres e homens para desfrutar e expressar sua sexualidade sem risco de doenças sexualmente transmissíveis, gestações não desejáveis, coerção, violência e discriminação” (Consultado em Censo Escolar 2005 [...] (2007, p.14). Disponível em [http:// www.aids.gov.br](http://www.aids.gov.br), acessado em 10 de Abril de 2009.

Em suma

Diante de tudo até aqui visto, entendemos que existe um pensamento basilar hegemônico que rege os rumos da educação traçada no plano nacional e para realidade social de cada país. Esta constatação nos permite identificar os efeitos da globalização, que defende Sousa Santos (1994;1998; 2001), o discurso do poder, a disciplinação dos corpos e o biopoder que defende Foucault (2002;2003) como dimensões que se remetem não apenas aos corpos, mas ao enquadramento da vida.

Os documentos oficiais apesar de bem defenderem uma postura política e pedagogicamente correta dos propósitos da Educação Sexual em ambiente escolar, também conservam a intenção de estabelecer o controle social de um modo não tão distanciados dos instrumentos e estratégias disciplinares abertamente utilizadas acerca de quarenta anos atrás pelos regimes de ditadura que governaram Portugal e Brasil, que tinham como características principais a influência dos pressupostos ideológicos morais cristãos e a rigidez das regras de conduta, sobre o comportamento sexual das populações⁸⁸.

Os governos de Brasil e Portugal ao implementarem a Educação Sexual no currículo da educação escolar entendendo-a como um tema transversal, possibilitaram que um **modelo de organização curricular** e **uma nova dinâmica curricular** assente no fortalecimento da área de Formação Pessoal e Social (humanismo) ascendesse e concorresse ao mesmo passo que as demandas de instrumentalização do mundo produtivo e das novas tecnologias, no sentido de propor alternativas e a reflexão para os possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo.

⁸⁸ Os discursos eram utilizados como elementos coercitivos dos comportamentos a serem expressados para o convívio social. Tal estratégia é definida por Foucault (2003, p.11) como “rituais de circunstâncias” onde discursos de carácter coercitivo quanto a prática de hábitos para o auto-conhecimento do corpo e da própria sexualidade de para adoção de uma orientação sexual diferente do padrão “normal”socialmente aceite e recomendado - heterossexual monogâmico e reprodutivo são apresentados de modo explícito ou implícito em todos os processos de socialização que constituem os círculos de vida dos sujeitos e que moldam as suas identidades sexuais.

Ao examinarmos a seção *Objetivos Gerais de Orientação Sexual para o Ensino Fundamental* dos PCN's (1997; 1998), o tópico *Fundamentos Estéticos, Políticos e Éticos do Novo Ensino Médio Brasileiro das DCNEM/OCNEM* (1998; 2006) e o tópico *Quadro Ético de Referência e Objetivos dele decorrentes* do Documento Educação Sexual em Meio Escolar - Linhas Orientadoras (2000) extraímos os objetivos da Educação Sexual criados para atuarem como referenciais. Observamos uma grande semelhança entre os documentos português e brasileiro no que diz respeito à política de prevenção e de responsabilização. Portugal sintetiza como seu grande objetivo a adoção de um “sentido de coerência” para que os jovens saibam agir dentro do que é esperado: autonomia, participação ativa e responsabilidade para com as suas experiências pessoais e sociais que envolvem o tema da sexualidade. O Brasil, por sua vez, também ratifica a importância da adoção de uma consciência crítica sobre o exercício da sexualidade, ao declarar que deseja que os jovens a partir do trabalho pedagógico escolar possam compreender o significado de uma cultura de prevenção em todas as dimensões da vida em que a mesma se apresenta, sobretudo nas experiências sexuais

Ambos os países destacam em seus discursos os princípios democráticos e os valores essenciais da dignidade da pessoa humana e da cidadania ativa, mas culminam por enfatizar a perspectiva da Educação para a Saúde, como pilar de uma concepção de Educação para a Sexualidade e para os Afetos que se pretende desenvolver e transmitir aos educandos em seu processo de formação.

Diante de tais aspectos, vimos que apesar do uso de um discurso de revalorização do humanismo expressado nas consignas da sensibilidade, igualdade e identidade como pressupostos ideológicos que sedimentam e justificam a importância do exercício da autonomia e dos princípios democráticos e pluralistas para aquisição de competências para o saber viver em sociedade, a lógica do uso do poder⁸⁹ que consideram a vida e a saúde como bens essenciais para o desenvolvimento do mundo produtivo e, conseqüentemente, do mundo social é o eixo de orientação para as políticas de Educação

⁸⁹ Poder aqui entendida como “entidade de controle, de grande ação coordenada que estabeleceu de forma estratégica a relação do indivíduo com a sua sociedade, segundo as leis que a governavam” (Foucault, 2003a,p.245).

Sexual inseridas como uma das componentes da Educação para a Saúde a partir do universo escolar.

4.3.3 - Tema 3: Organização e sistematização do tema da Educação Sexual em contexto escolar

Nos temas anteriores abordamos que as reformas educativas que foram implementadas pelos governos português e brasileiro, apesar de se referendarem aos pressupostos do Estado Democrático de Direito e da escola cidadã para caracterizar o sentido da educação e o tipo de formação desejada aos educandos, não deixaram de se submeter às orientações propostas pelo modelo da globalização capitalista que consolidou um modelo de educação instrucionista. Esse modelo estabeleceu claramente a diferença que existe entre governo e Estado, que segundo Gadotti (2003) se caracterizou por estabelecer quatro grandes idéias: a) a de que existem dois tipos de cidadãos: os tutelados, (necessitados e marginalizados) e os globalizados; b) a de que o Estado precisa abandonar a idéia de igualdade e de socialização para adotar a de equidade, no sentido de ter atenção sobre as diferenças e estabelecer medidas de controle social através da filantropia; c) a de que é preciso transformar a administração da máquina pública num veículo propulsor do desenvolvimento do mercado para os ricos e globalizados; d) a de uma cidadania que reconhece o cidadão apenas como cliente e como consumidor que detém de “liberdade de escolha” para saber optar pelos melhores produtos. Tais idéias, em linhas gerais se repercutiram sobre a educação e fizeram que prevalecesse a lógica econômica sobre a lógica social como lema principal.

Vimos que por de trás do discurso da escola cidadã no contexto da globalização e das necessidades de quatro pontos essenciais de aprendizagem para o Século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) estava incutida a idéia de uma educação instrucionista e bem consequente no que diz respeito à transmissão de uma prática educativa eficaz, eficiente e comprometida com a qualificação e, não, com a qualidade e com uma formação dos educandos em em sujeitos cidadãos que sabem fazer as escolhas e os plano de suas vidas, conforme o esperado pelo projeto hegemónico, que pretende estabelecer o controle social.

Abordamos que a inclusão do tema da Educação Sexual embora tenha ganhado grande repercussão nos anos 90 por conta das reformas de Estado e das exigências que estavam sendo postas em causa pela emergência da Sociedade Cognitiva e do risco de uma epidemia de Aids/Sida, nesta primeira década do século XXI, ainda tem sido discutidas formas de buscar a superação dos entraves à concretização da Educação Sexual, principalmente no que diz respeito às políticas educativas de apoio técnico à formação inicial e contínua dos professores.






Diante de tais considerações, nos dedicamos a privilegiar na análise deste tema como os governos português e brasileiro para cumprir a meta que nos referimos a pouco, conceberam as linhas mestras da educação sexual apontando sobre a uniformização da prática docente através da defesa da adoção de um perfil e de uma postura “desejável” para atender aos interesses e objetivos das políticas do capitalismo neoliberal que estava em voga nos anos 90.

Para tanto, trabalhamos com as categorias: “agentes educativos”; “projeto educativo da escola” e “conteúdos a serem trabalhados” e suas respectivas subcategorias, por representam os três grandes pilares dos documentos que se dedicam a emitir os parâmetros pelos quais os programas de Educação Sexual devem se basear para atender às expectativas e às necessidades impostas pela lógica capitalista atual à educação e à formação dos futuros cidadãos.

Na análise destas categorias e subcategorias, procuramos expressar como os governos português e brasileiro “orientam” o que deve ser desenvolvido em termos de ações educativas com o tema da Educação Sexual tendo em conta as concepções atuais da dinâmica curricular, da saúde, da sexualidade, e da cidadania propostas pelas organizações supranacionais como a OMS, UNESCO, OIT, ONU, OCDE e Banco Mundial, que, apesar de declararem em suas linhas mestras (políticas) a defesa de um apoio técnico eficaz para que o trabalho educativo que se revista de criatividade, imaginação e liberdade teórico e metodológica por parte da escola, dos docentes e dos interventores da área da saúde, são contundentes quanto à instauração de uma uniformização para garantia da linearidade nas ações pedagógicas e nas competências adquiridas a partir das mesmas.

No quadro a seguir apresentamos excertos dos documentos selecionados que demonstram claramente quais são as orientações governamentais, quanto aos conteúdos a serem trabalhados, às estratégias de organização curricular mais viáveis ao perfil que o educador deve possuir e quanto à articulação escola-família que deve ser intensificada, assim como, o desenvolvimento do projeto educativo da escola.

Assim, temos a seguinte legenda para o Quadro n.º4:

| | | |
|----------------|---------------------------------------|---|
| Categoria: | Agentes Educativos |  |
| Subcategorias: | Professores/Professores Coordenadores |  |
| | Pais/Família |  |
| Categoria: | Projeto Educativo da Escola |  |
| Subcategoria: | Papel da escola |  |

Quadro 5 -Análise dos Documentos

Brasil: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Temas Transversais sobre Orientação Sexual - PCN's (1997; 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais – DCEM (1998); Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (2006); Censo Escolar 2005 - Levantamento das ações em DST/AIDS, Saúde Sexual e Reprodutiva e Drogas (2007)

Portugal: Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras - ESMELO (2000); Relatórios do Grupo de Trabalho de Educação Sexual – GTES (2005; 2007)

Tema 3 - Organização e sistematização do tema da Educação Sexual em contexto escolar

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Unidades de Registro |
|--|--|--|---|
| <p align="center">Agentes Educativos</p> | <p>Professores/ Professores- Coordenadores</p> | <p>Principais agentes para o sucesso das ações com o tema da Educação Sexual em ambiente escolar por fomentarem o desenvolvimento curricular</p> | <p>Professor como profissional construirá sua identidade com ética e autonomia se, inspirado na estética da sensibilidade buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos e inspirado pela política da igualdade desenvolver um esforço continuado para garantir a todos oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequado às suas características pessoais (DCNEM/Parecer nº15/98, 1998, 28). (A)</p> <p>Mesmo não dispor de correspondência lingüística precisa, é disto que trata esta diretriz: “responsabilização”, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informações, que imprimam transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade em geral e os alunos e suas famílias em particular, participem e acompanhem as decisões sobre objetivos, prioridades e uso dos recursos” (DCNEM, Parecer nº15/98, 1998, p.29) (A)</p> <p>É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema [...] (PCN, 1998, p.302) (A)</p> <p>[...] Não constitui pré-requisito que o professor seja da área de Ciências (comumente associada à sexualidade), já que não se trata de abordagem predominantemente biológica da sexualidade. Importa é que tenha interesse e disponibilidade para esse trabalho, assim como flexibilidade e disposição pessoal para conhecer e questionar seus próprios valores, respeitando a diversidade dos valores atribuídos à sexualidade na sociedade atual” (PCN, 1998, p.301) (A)</p> <p>A preocupação por incorporar políticas de prevenção de DST/HIV/AIDS nos ambientes escolares do país [...] e no currículo do ensino fundamental e do ensino médio, significa vigorosa conquista na trajetória de mobilização da sociedade brasileira para controlar e diminuir os efeitos da epidemia de HIV/aids, ao passo que se redefinem as estratégias de formulação e implementação de políticas públicas setoriais. Tal é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criados pelo Ministério da Educação (1998) [...] (Censo Escolar 2005 [...], 2007)</p> |

| | | |
|------|------|---|
| IDEM | IDEM | <p>O papel do professor em Educação Sexual não difere substancialmente do que se lhe atribui noutras áreas do processo educativo, tornando-se necessário, no entanto, um apoio técnico que lhe permita reflectir sobre os seus próprios valores e atitudes face à sexualidade [...] (ESMELO, 2000, p.41) (B)</p> <p>[...] o perfil desejável do professor queira desenvolver acções de Educação Sexual pressupõe capacidades como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genuína preocupação com o bem-estar físico e psicológico dos alunos; - Aceitação confortável da sua sexualidade e da dos outros; - Atitude favorável ao envolvimento dos pais e encarregados de educação e outros agentes de educação; - Compromisso de confidencialidade sobre a informações pessoais que possam ser explicitadas pelos alunos; - Capacidade para reconhecer as situações que requerem a intervenção de de outros profissionais/ técnicos para além dos professores; - Seja tão neutro quanto possível; - Não atribua previamente “certos” e “errados”; - Controle a emissão de juízos de valor; - Proporcione a identificação de valores pessoais (criando um clima aberto e não constrangedor); - Actue pedagogicamente através da partilha em vez da imposição de definições do saber; - Permita que se façam escolhas (ESMELO, 2000). (B) <p>A manipulação curiosa e prazerosa dos genitais e as brincadeiras que envolvem contato corporal nas regiões genitais são frequentes nos ciclos iniciais. A intervenção dos educadores nessas situações deve se dar de forma que aponte a inadequação de tal comportamento às normas do convívio escolar, não cabendo a eles condenar ou aprovar essas atitudes, mas sim contextualizá-las. Compete aos educadores compreender, então, que não se trata de aberração que justifique informar os pais. É função da própria escola estabelecer diretamente com seus alunos os limites para o que pode ou não ocorrer dentro dela. A convocação dos pais só se justifica quando se tratar de práticas muito recorrentes e que estejam interferindo nas possibilidades de aprendizagem do aluno ou demandem cuidados com sua saúde (PCN’s, 1998,p.301) (A)</p> <p>“[...] O docente deverá apresentar-se como um recurso para o acesso ao conhecimento, mais do que um detentor do saber, o que estabelece uma hierarquia de poder que pode inibir a autonomia do aluno[...]. A dimensão ética da acção do Coordenador não poderá ser esquecida [...] (GTES, 2007, p.25). (C)</p> <p>O trabalho do Professor-Coordenador deve ter como prioridade a Promoção de Saúde [...] o professor deve ter características pessoais de motivação para procurar recursos, acreditar que é sempre possível andar para frente, olhar em primeiro lugar o que é positivo numa situação ou numa pessoa, valorizar esses aspectos e estar disponível para aprender na relação com os outros. (GTES, 2007, p.25) (C)</p> <p>Se os professores de Ciências Naturais e Educação Física ,surgem, à partida, como candidatos mais motivados, pelo maior conhecimento</p> |
|------|------|---|

| | | | |
|--------------------|---------------|--|---|
| | IDEM | | <p>dos aspectos biológicos do corpo humano, qualquer professor [...] que se motive para a pesquisa formativa e reflexão sobre a sua prática poderá exercer as funções de coordenação (GTES, 2007, p.26) (C)</p> |
| Agentes Educativos | Pais/ Família | <p>Importância do investimento na relação escola-família como estratégias para firmar a participação da família nos processos de aprendizagem em relação à sexualidade</p> | <p>[...] a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a Orientação Sexual incluída na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores do trabalho. No diálogo entre a escola e as famílias, pretende-se que a sexualidade deixe de ser tabu e, ao ser objeto de discussão na escola, possibilite a troca de idéias entre esta e as famílias. O apoio dos pais aos trabalhos desenvolvidos com os alunos é um aliado importante para o êxito da Orientação Sexual na escola (PCN, 1997, p.85) (A)</p> <p>A comunicação aos familiares deve ser feita antes do início do trabalho, de preferência em forma direta, em reuniões nas quais os pais possam fazer todos os seus questionamentos, ter suas dúvidas</p> |

| | | | |
|-----------------------------|-----------------|------|--|
| | | IDEM | <p>esclarecidas e se posicionar, contribuindo para a montagem do trabalho (PCN, 1998, p.332) (A)</p> <p>Estando em causa o desenvolvimento e o bem-estar dos seus filhos e educandos, a família não deverá ser mantida em estado de dúvida ou desconfiança relativamente às iniciativas tomadas pelos professores ou pela escola no seu todo. Para o projecto escolar, a difusão da informação acerca das actividades escolares deverá ser entendida como uma premissa básica. Assim, não é a especificidade do tema da sexualidade e por este ser, ainda, um tema especial que se deve enfatizar o preceito da articulação escola-família; esse preceito é sempre justificado e deve estar presente nas várias fases de implementação do objecto escolar, desde o seu planeamento à sua avaliação. [...] (ESMELO, 2000) (B)</p> <p>[...] A articulação escola-família é imprescindível e cumpre, pelo menos os seguintes objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - garantir e promover a participação das famílias no processo educativo dos seus filhos e educandos; - encontrar formas de rentabilização e de continuidade das intenções educativas da escola no âmbito da sexualidade; - valorizar as iniciativas de pais - organizados ou não em Associação <p>– neste domínio, por exemplo, a realização de encontros , debates e cursos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - impedir ou evitar que em torno das actividades de Educação Sexual explícita, desenvolvidas na escola, se criem entendimentos ou receios infundados acerca da finalidade e dos efeitos dessas actividades (ESMELO, 2000). (B) |
| Projeto Educativo da Escola | Papel da Escola | IDEM | <p>A escola, ao definir o trabalho com Orientação Sexual como uma de suas competências, o incluirá no seu projeto educativo. Isso implica uma definição clara dos princípios que deverão nortear o trabalho de Orientação Sexual e sua clara explicitação para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo dos alunos. Esses princípios determinarão desde a postura diante das questões relacionadas à sexualidade e suas manifestações na escola, até a escolha de conteúdos</p> |

| | | | |
|------|-----------------|------|---|
| | | | <p>a serem trabalhados junto aos alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho” (PCN, 1997; 1998, pp.83;299). (A)</p> <p>Um dos princípios fundamentais é o da afirmação da independência da Educação Sexual face a perspectivas morais impositivas [...] (ESMELO, 2000, p.28). (B)</p> <p>A Educação para a Saúde deve ser considerada obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino e integrar o Projecto Educativo da Escola [...] A Educação Sexual deverá existir em todas as escolas, em articulação com as estruturas da Saúde (GTES, 2007, p.5). (C)</p> <p>Congruentes com paradigmas participativos que hoje vigoram no campo da educação, as experiências realizadas no ambiente das escolas buscam integrar no processo de ensino-aprendizagem não apenas novos cenários de ensino, mas também novos atores, onde professores, alunos, diretores de escola, setores da comunidade e membros da família passam a ser agentes de transformação, mobilizados para o desenvolvimento mais integral (Censo Escolar 2005 [...] (2007, p.9) (D)</p> |
| IDEM | Papel da Escola | IDEM | <p>A escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando não a isenção total, o que é impossível, mas um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos professores para empreender essa tarefa [...] (PCN’s;1998, p.302). (A)</p> <p>É de reforçar, portanto, a ideia de que e atribuída à Escola a função de suscitar o ensaio de competências essenciais ao pleno desenvolvimento da pessoa, tendo a seu favor, para essa missão, o facto de ser um espaço de grande permanência temporal nas idades em que se realiza uma boa parte das aprendizagens básicas de todos os indivíduos. Por isso, a escola não se pode furtar à abordagem formal, estruturada, intencional e adequada, de um conjunto de questões relacionadas com a sexualidade humana, a qual é normalmente designada por Educação Sexual na escola” (ESMELO, 2000, p. 26). (B)</p> <p>A ES em Meio Escolar destaca a escola como local privilegiado para possibilitar aos jovens um aumento dos seus conhecimentos na área da sexualidade, bem como reconhece a importância do território educativo para a promoção de atitudes e comportamentos adequados e com menores riscos. (GTES, 2005). (C)</p> <p>[...] a ES tem a maior importância na actualidade portuguesa. Num país com elevada prevalência de IST, com destaque para a infecção pelo HIV, a patologia de colo do útero; a taxa de gravidez adolescente, sobretudo nas idades mais jovens, continua elevada e constitui um factor de risco psicossocial a ter em conta; e onde as primeiras relações sexuais ocorrem, muitas vezes, após a utilização de álcool ou drogas, não raro associada a outros comportamentos de risco, consideramos imprescindível que as nossas escolas possam complementar o papel educativo das famílias nesta área, [...] (GTES, 2007) (C).</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>[...] A escola é um campo social que é permeável às abordagens transdisciplinares e à profusão de abordagens e de diferentes correntes teóricas em todas as áreas de conhecimento. Portanto, a escola é um território privilegiado para a incorporação de conhecimentos sobre saúde e sobre o exercício da sexualidade. (Censo Escolar 2005 [...], 2007). (D)</p> |
|--|--|--|---|

4.3.3.1 Categoria: “Agentes Educativos”

Destacamos nesta categoria como o papel do professor é visto com importância para o sucesso das ações em educação sexual e como os governos português e brasileiro deixam claro que o docente deve buscar apoio técnico para que possa atuar com o referido tema, seja um apoio em termos científicos, seja um apoio em termos de formação pessoal e social. Deve buscar tais apoios nas instâncias de governo como os Centros de Formação de Professores e as Universidades Públicas ou em instâncias do setor privado como as Instituições de Ensino Superior de Pós-Graduação, ou ainda, junto às instâncias filantrópicas como as Associações e as Organizações não-Governamentais (ONGs) sem fins lucrativos.

Tal atitude é bastante pertinente se não representasse uma falta de investimento na formação inicial dos professores e, conseqüentemente na formação contínua. Porque muitos são os fatores que impedem ou dificultam que o professor em exercício possa ter acesso à uma formação consistente em educação sexual, de modo a prepará-lo para estar aberto para ouvir e compreender as narrativas e as situações que envolvam assuntos referentes à sexualidade que sejam distintas da sua plataforma de ética, de opinião pessoal e de juízo de valor face às perspectivas defendidas pelo educando.

É fato que o conhecimento que se construiu a respeito da sexualidade nos últimos três séculos, se tornaram a base das perspectivas impositivas, que fundamentaram os valores morais e os saberes que foram consagradas, e por isso, ainda hoje se encontram resistentes nas relações e práticas sociais que se estabelecem no âmbito do pelo senso comum, que, por sua vez, compuseram toda uma “invenção social da sexualidade” que produziu os discursos de verdade, os estigmas, os preconceitos, os tabus, as discriminações e os esquemas de opostos binários que representam as ideologias da normalização, como realça Louro (2001;2004).

Salientamos que os governos aqui estudados ao enfatizarem a importância dos aspectos relacionados com as competências dos docentes para atuar com o tema em questão, são expressivos e taxativos quando se referem que estes devem adquirir um

perfil e uma postura adequados, como também, a habilidade de saberem estar atentos e vigilantes para os mínimos sinais de manifestação da sexualidade apresentados pelos educandos dentro do espaço escolar.

O professor, assim, recebe a prescrição de que deve moldar-se, e aprender a ser alerta e vigilante para as diferentes formas de expressão da sexualidade que os alunos venham a apresentar. Transparece, deste modo, uma mensagem geral de *como* o professor (o educador) *deve* atuar para que os objetivos da Educação Sexual tenham sucesso em suas dinâmicas.

Aqui entra uma pergunta que julgamos que seja pertinente fazer: a que fins se propõe a Educação Sexual implementada pelos governos português e brasileiro, haja vista que são políticas que são o resultado das propostas elaboradas em conjunto pelos governos, pelos técnicos da OCDE e do Banco Mundial?

De um modo geral, os documentos declaram que a escola deve propiciar aos educandos o acesso à informação científica sobre a sexualidade. Uma aprendizagem que não pode estar restrita aos aspectos anátomo-fisiológicos e a questão da prevenção às DST/ITS⁹⁰ e a AIDS/SIDA, mas, um processo de aprendizagem que viabilize a aquisição de conhecimentos de forma holística que possibilite a crítica aos preconceitos e a todas as formas de discriminação que sustentam os tabus, os estereótipos e as desigualdades de gênero, assim como, as atitudes que propiciam a ocorrência de abuso sexual, a violência associada nos relacionamentos afetivos-sexuais.

No entanto, os documentos, por um lado, realçam que o professor que pretende atuar com o tema da Educação Sexual deve buscar conhecimentos que lhe permitam trabalhar com os educandos meios para a mudança de atitudes que se traduzam na aquisição de valores democráticos e pluralistas e no entendimento da importância das responsabilidades que se implicam com as questões de saúde sexual e saúde reprodutiva. Por outro lado, os mesmos documentos, salientam claramente a obrigação que cabe ao professor quanto a aquisição de um perfil e uma postura adequada, a exemplo dos

⁹⁰ Portugal adota a designação de Infecções de Transmissão Sexual (ITS), uma vez que permite incorporar as situações em a pessoa esteja infectada pelo VIH, mas não esteja a manifestar a SIDA, de acordo com o documento Educação Sexual em Meio Escolar -Linhas Orientadoras – ESMELO, 2000, p.29

seguintes excerto dos PCN's (1997;1998) e do ESMELO (2000) que destacamos do Quadro n.º5:

“É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema [...]” (PCN, 1998, p.302).

[...] Não constitui pré-requisito que o professor seja da área de Ciências [...]. Importa é que tenha interesse e disponibilidade para esse trabalho, assim como flexibilidade e disposição pessoal para conhecer e questionar seus próprios valores, respeitando a diversidade dos valores atribuídos à sexualidade na sociedade atual” (PCN, 1998, p.301)

“O papel do professor em Educação Sexual não difere substancialmente do que se lhe atribui noutras áreas do processo educativo, tornando-se necessário, no entanto, um apoio técnico que lhe permita reflectir sobre os seus próprios valores e atitudes face à sexualidade [...]

[...] o perfil desejável do professor queira desenvolver acções de Educação Sexual pressupõe capacidades como:

- Genuína preocupação com o bem-estar físico e psicológico dos alunos;
- Aceitação confortável da sua sexualidade e da dos outros; (ESMELO, 2000, p.41)

Através dos referidos excertos podemos perceber que a questão da formação é uma exigência tanto do governo brasileiro quanto do governo português, que a designa de “apoio técnico”. Ambos os governos são contundentes quanto à construção de uma conduta específica (postura) e de um conjunto de atributos pessoais e sociais (perfil) para trabalhar com o tema da Educação Sexual de acordo com os fins da política que a orienta, que neste caso, já o sabemos que são os pressupostos de uma educação instrucionista.

Ainda sobre os mesmos excertos identificamos uma outra exigência dos governos sobre os professores: a disposição para reverem seus próprios valores e atitudes face à sexualidade, bem como a mensagem de apelo para que eles adquiram valores democráticos e pluralistas no sentido de se colocarem mais abertos e mais próximos dos educandos, mostrando-lhes que são interlocutores e mediadores que merecem a confiança

dos mesmos para lhe ajudarem em suas dúvidas e anseios sobre a sexualidade no atual contexto social.

Observamos pelos excertos que destacamos que existe a ação de um duplo posicionamento dos governos, porque na aparência (na superfície) o discurso é progressista e a favor que o professor atue com imaginação, liberdade e criatividade e não seja um mero aplicador, mas, no discurso que está velado, ou seja, no discurso que está no subterrâneo, o professor deve se preocupar em ter um bom desempenho e ser disciplinado aos olhos do poder hegemônico que orienta quais devem ser os fins da Educação Sexual para que a coesão social se estabeleça.

Vemos assim, que existe uma preocupação com o modo como professor deve atuar, o que reforça a ideia antes presumida de que os textos da lei se aproximam do discurso da educação instrucionista por de trás do anúncio da perspectivas da autonomia, da democracia, da política de igualdade, da valorização das diferenças e da liberdade.

Com a atenção voltada para esse duplo posicionamento realizamos nossas análises sobre o que há de comum entre os documentos portugueses e brasileiros quanto à sistematização da Educação Sexual no que se refere à ação dos agentes educativos.

Os PCN's (1997;1998) e as DCNEM/Parecer n.º15/98 representam as primeiras orientações do governo brasileiro para sistematização da ação pedagógica com o tema da Educação Sexual. Nos primeiros se destaca a seção: "O Trabalho de Orientação Sexual na Escola" que se possui três tópicos específicos: "Manifestações da sexualidade", "Postura dos Educadores" e "Relação Escola-Família", e referencia aquilo que o governo deseja que seja apreendido pelo professor antes ou no decorrer de sua prática educativa com o referido tema. As segundas trabalham não o tema da sexualidade de um modo concentrado como os PCN's. Elas distribuem o tema entre as disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Geografia e fazem uma abordagem interdisciplinar e transversalizada do tema da sexualidade conforme as três consignas orientadoras: sensibilidade, igualdade e identidade.

No primeiro tópico dos PCN's são salientados os tipos de manifestações sexuais mais frequentes em crianças e em adolescentes, seja no ambiente doméstico seja no ambiente escolar. Esta preocupação do governo brasileiro em apresentar construir um tópico específico para tratar deste aspecto nos chamou a atenção para a possível herança

dos modelos normalizadores e dos instrumentos disciplinares que tornaram a sexualidade o alvo de uma centralidade a partir das sociedades modernas e fizeram com que se aplicassem às concepções pedagógicas e toda uma cultura de cuidado moral e cuidado médico e higienista em relação ao corpo, que passava pela preparação e instrução dos educadores para que ficassem atentos e vigilantes as menores manifestações da sexualidade em crianças e jovens, que como destaca Foucault (2003) “foram controles sociais que se desenvolveram e filtraram a sexualidade [...] adolescentes perigosos e em perigo – tratando de proteger, separar e prevenir, assinalando perigos em toda parte, despertando as atenções, solicitando os diagnósticos, acumulando os relatórios [...]. Em torno do sexo eles irradiaram os discursos, intensificando a consciência de um perigo incessante [...]” (pp.32-33) que segundo Louro (2001; 2004) ajudaram a consolidar a marcaram “invenção social” da sexualidade, que, por sua vez, marcou a organização de toda *scientia sexualis* (Foucault, 2003) se constitui com base nas figuras de perversão que caracterizou os campos da normalização e das oposições binárias, ou ainda, os campos do “fora” como diz Deleuze (2005), nos quais se enquadravam as identidades sexuais classificadas de desviadas, perversas e anormais segundo o discurso médico-científico e o discurso da moral sobretudo judaico-cristã.

Deste modo, os PCN’s ao especificarem para o público-alvo (professores, técnicos, pais e demais interessados em trabalhar a temática da sexualidade de forma sistematizada) quais são as principais características da manifestação da sexualidade em crianças e jovens não se distanciam das heranças que marcaram a sociedade da disciplinação.

Destacamos que encontramos, também, no Relatório Final do GTES (2007) tópicos que tratam de informar aos professores e demais agentes educativos o que são e quais as manifestações da sexualidade na infância e na adolescência. Tal ponto em comum nos chamou a atenção, porque os PCN’s (1997;1998) e o referido relatório possuem um espaço temporal de dez anos, e além disso, estavam sujeitos a um outro movimento de circulação de idéias, saberes e conceitos sobre a sexualidade e a formação global dos educandos.

Assim compreendemos, que tanto o governo brasileiro como o governo português demonstram que a atenção à manifestação da sexualidade em crianças e jovens, deve ser

um aspecto a ser observado pelos professores em seu trabalho com o tema da Educação Sexual. Ou melhor, transmitem uma mensagem implícita de que é preciso saber quais são os sinais de manifestação da sexualidade no contexto escolar no sentido de saber atuar sobre eles e aplicar-lhes se for necessário, “pedagogias corretivas” como realça Louro (2001; 2004) e um conjunto de recomendações, orientações e aconselhamentos que se traduzem no que Alferes (1996) defende como “pedagogização do sexo”.

Destacamos que para além da existência de uma “pedagogização do sexo” faz-se presente outro aspecto: a existência de uma “polícia do sexo”. Estratégia essa, que de acordo com Foucault (2003) “consiste em regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (p. 28) e, portanto, uma ação que não agride, mas que se preocupa em sensibilizar para poder estabelecer o controle, ou se necessário, uma ação pedagógica corretiva. Exemplos desta “pedagogização e desta polícia do sexo” se apresentam nos seguintes excertos abaixo destacados do Quadro n.º 5:

“[...] no trabalho com crianças, os conteúdos devem também favorecer a compreensão de que o ato sexual é manifestação pertinente à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças. Os jogos sexuais infantis têm caráter exploratório, pré-genital” (PCN’s, Postura dos Educadores, 1998, p.303).

“A manipulação curiosa e prazerosa dos genitais e as brincadeiras que envolvem contato corporal nas regiões genitais são frequentes nos ciclos iniciais. A intervenção dos educadores nessas situações deve se dar de forma que aponte a inadequação de tal comportamento às normas do convívio escolar, não cabendo a eles condenar ou aprovar essas atitudes, mas sim contextualizá-las. Compete aos educadores compreender, então, que não se trata de aberração que justifique informar os pais. É função da própria escola estabelecer diretamente com seus alunos os limites para o que pode ou não ocorrer dentro dela. A convocação dos pais só se justifica quando se tratar de práticas muito recorrentes e que estejam interferindo nas possibilidades de aprendizagem do aluno ou demandem cuidados com sua saúde” (PCN’s, 1998, p.301).

“[...] O docente deverá apresentar-se como um recurso para o acesso ao conhecimento, mais do que um detentor do saber, o que estabelece uma hierarquia de poder que pode inibir a autonomia do aluno[...]. A dimensão ética da acção do Coordenador não poderá ser esquecida [...] (GTES, 2007, p.25).

Um outro ponto que reparamos neste mesmos excertos é o que o governo português apela para a dimensão ética no sentido de agir sobre a postura do docente sem se colocar de uma forma impositiva, entretanto, não deixa de lembrá-lo que na relação professor-aluno ele é aquele que detém o poder de conduzi-la e, portanto, de estabelecer o *que é melhor* para o educando sem pressioná-lo. Já em relação ao governo brasileiro, identificamos que existe uma voz imaginária que orienta o professor como ele deve agir diante da frequência e do modo como ocorrem as manifestações da sexualidade no ambiente escolar. Essa voz nos pareceu tecer um diagnóstico sobre as mesmas no sentido de chamar a atenção dos professores para que saibam intervir junto a estas manifestações caso elas se mantiverem insubordinadas às regras estabelecidas, e adverte que se as manifestações não cessarem pode ser que se esteja diante de um caso de desvio patológico, e portanto, um caso para a “medicalização do corpo” (Foucault, 2003), já que às formas de repressão, cerceamento e contenção aplicadas pelos limites escolares não conseguiram inibir tais manifestações.

Observamos, ainda, que a voz adverte que os pais só devem ser convocados para serem informados sobre o comportamento de seus filhos, se os instrumentos disciplinares escolares falharem na tarefa de “adequá-los” aos comportamentos aceites pelas regras do convívio social. Os pais deveriam então ser chamados para serem responsabilizados na tarefa de buscar na medicina a cura para a vontade de saber⁹¹ (Foucault, 2003). A intenção, ainda que implícita, é mostrar que o governo está preocupado com os comportamentos e com a evolução do desenvolvimento sexual dos indivíduos.

No segundo tópico: “Postura dos Educadores” reforçamos o que destacamos nos excertos do Quadro n.º5 (em fonte azul) em relação aos documentos brasileiros, e também, o que se destaca dos documentos portugueses ao definirem que possa existir um “perfil desejável do professor que queira desenvolver acções de educação sexual”(p.41).

⁹¹ Foucault em sua obra a História da Sexualidade I: a vontade de saber, discute que a vontade de saber sobre o sexo e a sexualidade que está presente em todo ser humano, não se coaduna apenas com a idéia de exploração erótica por uma razão de estimulação da libido, mas, pela necessidade do indivíduo reconhecer a existência de sua própria sexualidade ao interagir com o outro, que não se restringe necessariamente às relações sexuais. Reporta-se a busca da identidade sexual que compõem a formação do sujeito de desejo (Foucault, 2003).

Salientamos que existe uma oscilação que caracteriza a estratégia do discurso do poder em camuflar a intenção instrucionista no contexto da educação sexual. E por que será?

Pelo o que observamos sobre ambos os documentos apreendemos que o realce ao perfil e a postura que deve ser adquirida pelo professor e pelos demais profissionais de educação para que possam atuar nos programas de educação sexual, possuem um tom de alerta quanto ao acompanhamento e a supervisão que os mesmos devem realizar sobre os comportamentos dos educandos no ambiente escolar. Observamos que o professor é chamado para rever seus valores, sua forma de agir e de pensar, bem como a sua responsabilidade em desempenhar a função de mediador e de pessoa de referência no contexto do processo educativo formal. O que caracteriza a intenção de estabelecer o controle dos corpos, por meio da transmissão de valores pedagógicos de moralização. O que não deixa de ser um efeito da “pedagogização do sexo” que se refere Alferes (1996), por meio de um discurso progressista.

O terceiro tópico “Relação Escola-Família”, por sua vez, salienta que a ação da escola deve complementar e não substituir a educação dada pela família, que como preconizam as Constituições Portuguesa e Brasileira, cabe a mesma a tarefa de educador seus membros para o pleno desenvolvimento. Entretanto, também está preconizado nas mesmas Constituições que o Estado deve auxiliar às famílias na criação de seus filhos, dando-lhes proteção e, principalmente condições na forma de direitos sociais e culturais, que possam propiciar uma educação de qualidade com acesso ao maior fluxo de informação possível, como direitos que são próprios das garantias e liberdades fundamentais de um Estado Democrático de Direito.

O tópico em questão realça que a escola e os professores devem investir na promoção do diálogo com as famílias, para que haja um canal de comunicação aberto, uma troca de idéias entre estas instâncias e, conseqüentemente, um apoio das famílias para às ações e aprendizagens implementadas pela escola neste âmbito.

No entanto, esta relação ainda é um tanto fragilizada e, por essa razão, precisa de investimento em termos de estratégias para atrair os pais e conquistar a sua participação nas ações como forma de colocar em curso todas as formas de ajuda possíveis para que a educação sexual tenha sucesso. Por isso, é importante que os pais compreendam de modo

explícito os princípios norteadores e a forma como os conteúdos sobre a sexualidade serão trabalhados ao longo do processo educativo.

Os PCN's sugerem com uma mensagem nitidamente de advertência ao público-alvo que “não compete a escola, em nenhuma situação, julgar como certa ou errada é a educação que cada família oferece”, sendo as únicas exceções “as situações em que haja violação dos direitos da criança e do adolescente, cabendo a escola posicionar-se a fim de garantir a integridade básica de seus alunos”⁹²(PCN's, 1997;1998, p.301)

Neste sentido, destacamos que as DCNEM de 1998⁹³ procuram ser mais discretas que os PCN's, mas também emitem o que desejam em relação à formação, ao perfil e à postura do professor, compreendido por esta como aquele que irá atuar sobre a preparação do educando para a vida civil fundamentada no reconhecimento das perspectivas que representam as três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade, conforme podemos verificar com os seguintes excertos que estão destacados no Quadro nº.5:

“O professor como profissional construirá sua identidade com ética e autonomia se, inspirado na estética da sensibilidade buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos e inspirado pela política da igualdade desenvolver um esforço continuado para garantir a todos oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequado às suas características pessoais”(DCNEM/Parecer nº15/98, 1998,p.28).

“Mesmo não dispondo de correspondência lingüística precisa, é disto que trata esta diretriz: “responsabilização”, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informações, que imprimam transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade em geral e os alunos e suas famílias em particular, participem e acompanhem as decisões sobre objetivos, prioridades e uso dos recursos” (Brasil, Parecer nº15/98, Identidade, Diversidade, Autonomia, 1998:29)

⁹² Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997; 1998). O Trabalho de Orientação Sexual na Escola: relação escola-famílias, pp.85:305.

⁹³ As Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM) de 2006, representam uma edição mais ampliada das reformas aplicadas ao Ensino Médio brasileiro e não sendo tão diferentes das referidas Diretrizes não julgamos que fosse necessário selecioná-la para as análises que estamos realizando sobre este estudo.

Observamos que no primeiro excerto a ênfase sobre o professor se coloca no discurso que ratifica as três consignas defendidas pelas DCNEM/Parecer n.º15/98 de um modo muito mais discreto que nos PCN's, porque em meio a mensagem de valorização do humanismo sobre as práticas educativas, não deixa de reiterar a necessidade do professor ter que adequar-se a um perfil e a uma postura, o que não deixa de marcar que o professor deve ser um bom “aplicador” dos programas educativos inspirado nas estética da sensibilidade e pela política da igualdade.

No segundo excerto observamos que a mensagem que está implícita dá incentivo a uma espécie de cobrança e de prestação de contas, como se existisse uma relação entre consumidor e o mercado, porque nesta situação se apresenta o discurso da educação instrucionista no mesmo discurso que o governo brasileiro utiliza para incentivar a participação democrática dos alunos e de suas famílias, existe o “outro lado da moeda” que é incitar que a escola deve se colocar em situação de prestação de contas em relação à sociedade, ou seja, deve ser cobrada por esta, e conseqüentemente, a sociedade deve cobrar a postura dos docentes invés, de ressaltar a importância do espírito cooperativo para que se realize a transformação social através da educação. Um paradoxo que coloca em questão o tipo de articulação-escola família que se pretende promover,

O ESMELO (2000) no que diz respeito à relação escola – famílias destaca duas premissas básicas: o dever de informar as famílias sobre a finalidade das atividades que serão realizadas nos programas de Educação Sexual e a existência das mesmas no Projeto Educativo da Escola, conforme os artigos 4º da Lei nº 120/99 e os artigos 2º e 7º da Lei nº 3/84, o DL 259/2000.

A execução das duas premissas anteriores, permite que se evite o risco de formação de polêmica improdutiva quanto aos princípios éticos que orientam os programas de Educação Sexual, como também, contribui para que se estabeleça uma cultura de debate e de respeito às várias opiniões sobre a sexualidade na relação escola-família.

Ao compararmos os PCN's (1997; 1998), as DCNEM/Parecer n.º15/98 e o ESMELO (2000) encontramos um outro aspecto de dissonância entre eles: a questão da formação docente na área da Educação Sexual. Pois aos primeiros apesar de exaltarem os aspectos relacionados diretamente com a área de Formação Pessoal e Social, como o

desenvolvimento da sexualidade ao longo da vida e suas formas de manifestação e as metodologias e estratégias de promoção da comunicação e da fluidez entre os professores e os alunos, não fazem uma menção explícita sobre a política de formação inicial e contínua que auxilie o professor a concentrar sua prática educativa e “sua identidade com ética e autonomia”, conforme expressa a DCNEM/Parecer n.º15/98, p.28. O que nos leva a perceber que existe a intenção de utilizar estrategicamente o discurso de exaltação dos aspectos humanistas para camuflar a intenção instrucionista e ao mesmo tempo garantir a disciplina.

Diferente deste posicionamento o ESMELO (2000) já defende de modo explícito que a política de formação docente deve se pautar sob três áreas: a) formação pessoal - para que sejam discutidas as atitudes e valores face à sexualidade humana; b) formação técnico-científica sobre o desenvolvimento da sexualidade humana ao longo da vida e as suas diferentes manifestações; c) formação pedagógica com ênfase sobre as metodologias participativas e sobre a partilha de saberes e experiências entre a escola, os alunos e suas famílias, bem como, entre os profissionais da educação e da saúde, além de outros sujeitos e instituições.

Vemos assim, que apesar dos documentos guardam semelhanças quanto à centralização que os governos fazem sobre a figura dos educadores, cobrando destes perfis e posturas como se só fosse culpa dos mesmos, as causas dos problemas ligados à formação formação inicial e contínua ada fossem uma responsabilidade apenas dos mesmos e não tivesse implicações com uma série de medidas políticas que corroboraram por dificultar a concretização nos tempos atuais da devida transformação em termos de práticas pedagógicas, discursivas e sociais em relação à sexualidade.

Destacar que a preocupação dos dois governos em eleger um perfil e um conjunto de prescrições para serem internalizados como a adoção de uma postura adequada para a atuação em Educação Sexual, é uma estratégia para se imprimir a disciplina dos corpos é a primeira das considerações. Já a segunda, seria o modo sutil como essas prescrições são transmitidas para impor implicitamente o discurso da ordem e o principal objetivo dos dois governos quanto à formação docente: a adequada atuação dos docentes a partir de competências agregadas a sua formação por eles próprios.

No caso brasileiro esta estratégia é mais explícita que no caso português, mesmo usando como “roupagem” os valores democráticos e pluralistas, conforme podemos observar na leitura do seguinte excerto relativo aos PCN (1998): “a postura do educador precisa refletir os valores democráticos e pluralistas propostos e os objetivos gerais a serem alcançados” (p.303).

No que diz respeito ao caso português, a estratégia do discurso do poderé defender a definição de um perfil para o educador e dizer contraditoriamente que o mesmo “não tem de ser um especialista em Educação Sexual, mas apenas um profissional devidamente informado sobre a sexualidade humana e que, enquanto educador, já teve oportunidade de refletir sobre ela” (Ministério da Educação e et al., 2000, p.40).

Finalizamos a nossa análise sob o prisma do referencial teórico de Giddens e Foucault, destacando como as exigências de formação concentradas sobre a figura do professor, refletem uma intenção de controlar os corpos através de mensagens direcionadas para o domínio da subjetividade e para o “moldar” pensamentos que por sua vez vão se expressar em ações, daí o conceito de prática e de biopoder e, por uma estratégia de condicionamento ainda que sutil, uma aplicação da biopolítica pois aporta sobre a vida e sobre a conduta moral, sobre os valores e sobre as consciências. E por último, não deixa de ser um modo de auto-governar-se (cuidado de si) segundo os novos pressupostos estabelecidos para *a relação do eu consigo próprio*, que caracteriza um dos efeitos da modernidade tardia.

4.3.3.2 Subcategoria: “Professores/Professores Coordenadores”

Na categoria anterior abordamos como o professor está no centro das atenções dos governos para sistematização do tema da Educação Sexual em meio escolar, no sentido de executarem uma prática pedagógica que antes de tudo seja instrutiva e direcionada para a formação de sujeitos morais comprometidos com ações cívicas visando o bem comum ao atuar com autonomia para buscar as soluções para a gestão de sua vida pessoal e de seu plano de vida, como também, serem responsáveis para com o seu exercício sexual (protegido) e com o seu estilo de vida (saudável). Além disso, vimos que cabe aos professores a tarefa de serem capazes de transmitir os conhecimentos de forma adequada para que o educandos possa apreendê-los e partir deles se habilitar cognitivamente, tecnicamente e socialmente de forma competente para interagir com as situações e com os problemas que surjam na vida cotidiana dele. Tais aspectos são considerados pelas políticas educativas de orientação instrucionista como requisitos básicos e essenciais para o fortalecimento das vias democráticas de acesso aos direitos sociais e culturais, sem perder do foco os propósitos do desenvolvimento econômico das sociedades portuguesa e brasileira.

No que se refere às DCNEM (1998) verificamos de forma implícita como é existente a presença de uma linguagem que caracteriza a preocupação de expressar de modo prescritivo qual seria o perfil e a postura adequada a ser adotada pelo professor e pelos demais profissionais da ação educativa, assim como os pais, ao ser frisado entre aspas a palavra *responsabilização*, na medida em que o texto do Parecer nº 15/98 como um todo está centrado em apresentar como a mudança de paradigma curricular em relação ao Ensino Médio, apoiado em três principais consignas: a sensibilidade, a igualdade e a identidade foram pensadas para dar um novo rumo às linhas mestras da educação e da formação, visando colocar em prática o que está previsto na LDB quanto a articulação entre a educação escolar, as práticas sociais e a qualificação para o trabalho.

Observamos que o sentido da responsabilização e da avaliação mencionados no excerto do Quadro n.º 4 estão constituídos por uma visão gerencial, controlista e instrucionista da educação (Gadotti, 2003), não parecendo levar em conta a afirmação de

que “o professor como profissional construirá sua identidade com ética e autonomia se, inspirado na estética da sensibilidade buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos” (DCNEM, 1998, p.28) que, por sua vez, refere-se às três consignas pautadas no humanismo.

Identificamos uma primeira contradição entre o tipo de educação que se anuncia e a educação que realmente se quer implementar para que possa propiciar mais que uma educação compensatória e de acesso ao conhecimento uma educação que possa propiciar a articulação com todas as dimensões do desenvolvimento humano, especialmente a sexualidade.

Ao analisarmos os PCN's (1997; 1998) destacamos para além das considerações que abordamos na categoria anterior, existe a intenção de desfazer a idéia de que a educação sexual abordada em seus conteúdos não guarda relação com os pressupostos de uma aprendizagem da sexualidade focalizada sobre os aspectos biológicos, ao afirmar que não apenas os professores da área de Ciências (Ciências Naturais e Biologia) poderiam se candidatar a serem Professores-Coordenadores dos programas de Orientação Sexual (como assim é chamada a Educação Sexual pelo governo brasileiro). No entanto, ao examinarmos o documento Censo Escolar 2005 [...] (2007) nos deparamos com a declaração explícita que os PCN's possuem uma abordagem centrada prioritariamente sobre a prevenção e sobre a importância de uma formação docente devida instruída para tal ao expressar que a preocupação dos Ministérios da Saúde e da Educação foi:

“[...] incorporar políticas de prevenção de DST/HIV/aids nos ambientes escolares do país [...]e no currículo do ensino fundamental e do ensino médio[...]significa vigorosa conquista na trajetória de mobilização da sociedade brasileira para controlar e diminuir os efeitos da epidemia[...] ao passo que se redefinem as estratégias de formulação e implementação de políticas públicas setoriais. Tal é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criados pelo Ministério da Educação” (Censo Escolar 2005 – Levantamento das Ações em DST/Aids, Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva e Drogas, 2007, p.9)

Em se tratado do ESMELO (2000) destacamos como o governo português elege uma série de requisitos que devem compor o perfil do professor vai trabalhar com o tema da Educação Sexual. Realça que o professor deve ser preparado desde a sua formação inicial, como reconhece as falhas que existem nesta e, reforça o valor da formação contínua para que os professores se sintam capazes de desempenhar a sua função

educativa sem receios, dúvidas ou medo de serem vítimas da estigmatização e da desqualificação por parte dos colegas de profissão. No entanto, também não rompe com a idéia de uma educação instrucionista, na qual o professor tem saber ensinar e tem que ser antes de tudo um bom técnico, embora esteja anunciando um conjunto de características mais focalizadas na dimensão relacional que na dimensão técnica (conforme os excertos grifados em laranja). A visão continua centrada no ensino e não na aprendizagem.

No entanto, vale destacar uma contradição presente na seção *Os Professores e a Educação Sexual* que consta do próprio ESMELO (2000) e que destacamos em cor laranja no Quadro n.º4, que se refere à evidência de que existem descompassos entre o plano teórico e o prático em relação à concretização da Educação Sexual em meio escolar, quando o próprio documento aponta que dentre os fomentos mais necessários e mais importantes para a concretização de uma política de formação dos docentes em relação ao tema da Educação Sexual está o:

[...] apoio técnico que lhe permita reflectir sobre os seus próprios valores e atitudes face à sexualidade [...] que se chama formação[...]Enquanto tal não acontece de modo pleno, a formação contínua, nas suas diversas formas, tem um papel primordial, ajudando os professores interessados, mas que não se sintam preparados nesta área, a desenvolver as competências adequadas[...] (ESMELO,2000, p.39).

Pode até parecer que, nós, enquanto analistas caímos numa contradição quando consideramos que neste momento achamos que existe uma tentativa de rompimento com os propósitos da educação instrucionista. E isto por que? Consideramos que embora o assunto em causa seja uma questão meramente de aquisição de competências técnicas pelos professores, percebemos que outras vozes que compõem o próprio Ministério da Saúde e da Educação, assim como, a Associação para o Planeamento da Família, APF (os principais autores do ESMELO) ao se posicionam críticos ao próprio governo que representam, demonstram que existem descompassos e conflitos quanto à inclusão das questões de sexualidade nos currículos de formação docente.

Julgamos que há uma intenção de mostrar que o sucesso das ações não depende apenas da iniciativa de alguns professores que estejam interessados em buscar conhecimentos específicos para lidar com o tema, até porque, a ausência de uma política bem definida neste âmbito não ajuda que se produzam quadros e muito menos um rácio coerente entre os professores com formação específica adquirida nas formações contínuas

e os alunos atendidos. Sendo assim, tomamos esta passagem como uma denúncia de que uma política de ensino e aprendizagem significativa em relação à sexualidade só pode existir a partir de uma ação de fortalecimento dos recursos que possam oferecer *empowerment* aos docentes, como é a formação inicial e a formação contínua.

Nos PCN's (1997; 1998) e nos Relatórios Preliminar e Final do GTES (2005; 2007), observamos que a figura do Professor-Coordenador é entendida pelos governos como uma função que deve promover a mediação e a mobilização que os programas de educação sexual precisam para se desenvolverem. Frisa-se que o mesmo, para além de possuir os mesmos atributos dos professores dinamizadores (motivações pessoais e espírito aberto e interessado para trabalhar com a Educação Sexual) precisa ter a habilidade de movimentação política como a capacidade de firmar protocolos e articulações com entidades e com os outros profissionais das outras áreas, principalmente, com os do serviço de saúde e de apoio aos direitos sociais e humanos, para que estes possam contribuir e fomentar as ações em educação sexual. Além disso, devem ser capazes de fornecer apoio e acolhimento às crianças e aos jovens em processo de desenvolvimento e de descoberta de sua sexualidade.

Para tanto, os PCN's (1997; 1998), assim como, no Relatório Final do GTES (2007) realçam a importância da escola reservar um espaço físico específico para a promoção das ações de Educação para a Saúde nas escolas, que o documento português designa de *gabinetes de apoio ao aluno*. Esses tanto na realidade das escolas portuguesas de ensino básico e secundário, como nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, devem funcionar sob a supervisão do Professor-Coordenador em parceria com a equipe pedagógica compostas pelos demais professores que compõem o programa de Educação Sexual da escola. Deve ser um espaço democrático e promotor de atividades de aprendizagens pautadas em metodologias ativas e participativas, além de abarcar a função de ser um espaço de informação e de acolhimento dos alunos em suas dúvidas, dificuldades e situações de risco pessoal e social.

A existência deste aspecto comum, nos leva a ratificar as nossas considerações sobre a intenção do discurso do poder em transformar a educação em algo eficaz através do pressuposto da boa instrução. A figura do Professor-Coordenador pode ser usada para dois propósitos: um que é realmente atuar como agente mobilizador das ações formativas

e do desenvolvimento dos programas de educação sexual, no sentido de sedimentar o espaço escolar como um importante campo e, também, laboratório para que se possa ensaiar o desempenho dos sujeitos educandos diante de situações concretas em suas vidas diárias. E um outro propósito que seria a apropriação de tal função como um recurso essencial para controlar o tipo de ênfase aplicada às ações formativas com o tema da Educação Sexual nas escolas.

Ressaltamos que para este outro propósito existe a intenção de ampliar uma ação supervisora sobre as práticas educativas dos demais professores, no sentido de procurar equalizá-las e uniformizá-las ao propósito das políticas que são ditadas para dentro do espaço escolar. Além disso, propicia que o comportamento e o pensamento dos alunos em relação à sexualidade, dentro e fora do espaço escolar, seja melhor acompanhado permitindo que se possa saber o que está acontecendo em relação à sexualidade entre os alunos e o que escapa às recomendações para que os professores fiquem atentos às manifestações da sexualidade. Deste modo, estaríamos, a desvelar que existe, ainda que de forma sutil, uma intenção de instituir o sinóptico⁹⁴, como um recurso de controle de forma indireta.

Vale ressaltar que o GTES, 2007 declara abertamente a sua intenção em atuar sobre a evolução do comportamento psíquico e social dos alunos ao ratificar a definição de Educação Sexual presente no Relatório do GTES do ano de 2005: “um processo pelo qual se obtém informação e formam atitudes e crenças a cerca da sexualidade e do comportamento sexual” (p. 7). E por essa definição reitera a sua intenção de ter como foco o comportamento dos alunos defender como um dos seus principais objetivos promover o desenvolvimento de competências nos jovens que lhes permitam fazer escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade”, que leve a melhoria dos seus relacionamentos afetivo-sexuais e a redução da possíveis consequências negativas dos

⁹⁴ Termo utilizado por Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir* de 1972, em que o filósofo descreve como a habilidade de poucos conseguirem controlar muitos, como uma das estratégias do poder que se difundiu no âmbito educacional com o intuito aumentar o controle sobre os sujeitos morais, por meio da disciplina sobre os corpos. Tal intenção de vigiar se manifestou desde o século XVIII na arquitetura dos prédios escolares nas instituições escolares e também das instituições prisionais. Na escola influenciou a forma tradicional com que se arruma ainda hoje, as filas de mesmas para que os alunos se sentem e tenham atenção às aulas assim como, as táticas dos conselhos pedagógicos e dos profissionais responsáveis pela gestão dos sistemas educativos em criar funções para ampliar a capacidade de visão sobre os indivíduos e controlá-los de forma indireta.

comportamentos sexuais, tais como a gravidez não planeada e as infeções sexualmente transmissíveis (IST).

Com esta passagem fica clara intenção de construir uma Educação Sexual mais focalizada no controle dos problemas e das possíveis consequências negativas de um exercício da sexualidade mal instruído. Percebe-se no discurso do documento português um hiato com a perspectiva da ação docente centrada essencialmente na cidadania e na promoção de uma Escola Cidadã, entendida como a escola que ajuda a formar cidadãos com valores cívicos e de soberania que sejam comprometidos com o bem comum e com o fortalecimento da ordem democrática como resultado de uma crítica desenvolvida ao longo do processo educativo para ser exercitado ao longo da vida, que não se coaduna com a lógica do controle e com a política da instrução e da responsabilização, entendida como culpabilização.

4.3.3.3 Subcategoria Pais/ Família

A relação escola-família é um aspecto previsto nas Constituições Portuguesa e Brasileira, na LBSE e na LDB por ser considerada a instituição que representa a base da sociedade em função de seu papel no processo de desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, em sua formação, moral, ética, psíquico-social e afetivo-emocional, como também, por exercer grande influência sobre o modo como uma sociedade se organiza para propiciar o acesso a cidadania a todos os seus membros.

Abordamos nas análises do tema 1 relativo às Constituições Portuguesa e Brasileira e às leis fundamentais da educação nacional LBSE e LDB, que família conjugal é a que é desejável pelos discursos do poder, por se coadunarem os objetivos de organização do espaço social estabelecidos pelos valores da burguesia do passado e pelos atuais valores do capitalismo. Frisamos que a lógica essencial ainda é a mesma: a sexualidade conjugal e procriadora de forma planeada, como exemplo de um exercício correto da sexualidade, assim como, a visão sobre as identidades de gênero ainda presa aos pressupostos dos opostos binários, que marcam os direitos para os homens e para as mulheres e não para as pessoas, tal como deve ser implementado pelo lema da democracia.

Observamos que as Constituições e as leis fundamentais embora expressassem no conteúdo de seus textos posicionamentos que se coadunam com os princípios de um Estado social, democrático, plural, justo e fraterno, ainda guardam resquícios do modo como foi construído o princípio de igualdade pela burguesia das sociedades industriais modernas, que se concentraram em promover um discurso da igualdade, que a partida nasceu contraditório e excludente quando considerou que todos eram iguais, menos as mulheres, a classe trabalhadora não qualificada e todos aqueles que de algum modo não se enquadravam no projeto de uma sociedade civilizada, moderna, produtiva, e social e moralmente regrada.

Essa lógica se sedimentou por que a formação e organização das famílias se remetia ao que Foucault (2003) salienta como um “negócio de Estado”, por dela depender o futuro das sociedades e o destino da sobrevivência da espécie humana, para bem ou para mal. Por isso, o controle dos nascimentos, bem como a sua organização no sistema civil se tornaram fatores essenciais para estratificação social e para gestão das populações.

Uma herança que se apresenta em nossos dias muito fortalecida pelos estudos sociodemográficos como o do UNFPA (2007) que se propõem a apresentar em dados estatísticos quais as maiores necessidades e os fenômenos sociais negativos que estão presentes na realidade das populações, desde a relação entre saúde sexual e saúde reprodutiva e pobreza, até as implicações entre o fenômeno do crescimento urbano pobre e as perspectivas para o desenvolvimento e para o bem-estar humano.

Assim, a participação das famílias nas ações de educação sexual desenvolvidas pelas escolas, além de ser um modo do Estado intervir sobre os processos de socialização que os sujeitos em formação receberam de suas famílias é uma forma de também responsabilizá-las na tarefa de educar seus filhos de modo que os mesmos não venham a se desvirtuar dos propósitos das políticas de planificação formulados pelos especialistas em estudos sóciodemográficos.

Os dados do UNFPA (2007) mostram que a necessidade de se investir na educação como uma forma de inibir as consequências negativas de um exercício inseguro da sexualidade, é uma questão muito debatida pelos organismos internacionais por razões que podem estar implicadas ao fator da pobreza e da falta de acesso à informação aos

serviços de saúde sexual e reprodutiva, como aos valores que fundamentam as normas culturais, podem propiciar riscos à saúde dos indivíduos na atual fase de pandemia do HIV/AIDS, já que “aproximadamente a metade de todas as novas infecções por HIV ocorre entre os jovens de 15 a 24 anos de idade, e particularmente entre meninas” (UNFPA, 2007, p.29).

Deste modo, as gravidezes indesejadas, sobretudo as gravidezes em mães com idades inferiores aos 15 anos e entre os 15 e os 19 anos⁹⁵ nos países de economias dependentes e emergentes (caso de Portugal e Brasil), em nossos dias, são consideradas fenômenos sóciodemográficos de consequências negativas em relação ao exercício da sexualidade, porque contribuem para outros fenômenos como a incidência de infecções sexualmente transmissíveis (incluindo o HIV) que incidem sobre a organização do espaço social como o aumento da população urbana pobre⁹⁶.

Vale lembrar que as consequências negativas do exercício da sexualidade estão sempre na agenda dos discursos do desenvolvimento social, porque gera sobrecarga sobre a população economicamente ativa e uma redução no ritmo de crescimento econômico.

Por tais considerações Louro (2000; 2004) chama a atenção que a escola como um dos principais aparelhos de reprodução das ideologias do Estado e do poder hegemônico, como realça Santos (1994) foi uma instituição que tradicionalmente reproduziu e reforçou estereótipos de gênero e segregou para o campo da invisibilidade, do silêncio e da repressão as sexualidades consideradas diferentes.

A escola em sua função educativa construiu sua identidade sobre valores conservadores e, deste modo, ajudou a sedimentar os opostos binários que marcam as trincheiras de quem pertence a este ou aquele lado, embora as Constituições e as leis fundamentais realcem que educação deve propiciar a igualdade de oportunidades a todos

⁹⁵ Limites estabelecidos pelo estudo realizado pelo Fundo de População das Nações Unidas - UNFPA (2007). Versão eletrônica disponível em <http://www.unfpa.org>.

⁹⁶ Esse crescimento urbano pobre, segundo o UNFPA (2007) precisa receber a intervenção de políticas públicas de redução da pobreza no sentido de compreender as razões que justificam as pessoas preferirem ser pobres nos centros urbanos, embora sejam tratadas quase que como invisíveis pelos governos locais, a serem pobres em áreas rurais, ao invés dos planejadores e formuladores de políticas pensarem em estratégias de expulsar os pobres da cidadã e suas mazelas como: a maior parte dos casos de gravidez na adolescência e de infecção por doenças sexualmente transmissíveis, inclusive de HIV/AIDS, subemprego ou empregos informais, violência urbana e violência de gênero, entre outras. Para saber mais informações ver estudo do UNFPA (2007).

os indivíduos independente da identidade sexual que sustentem. Um direito social subjetivo e inalienável que deveria ser estendido para o direito ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, bem como para o direito de formarem uma família por meio dos processos de adoção.

No entanto, Louro destaca que tais documentos ao ratificaram e realçarem o valor da família, sendo eles os documentos fundamentais para organização da educação em todas as suas modalidades, consolidam a supremacia das sexualidades que se submetem aos padrões impostos por ela, ao se referirem aos valores da família e aos vínculos que os sujeitos não devem perder com esta instituição no contexto de sua formação moral, ética, cognitiva, bio-psicológica e cívica.

Os alicerces de formação da identidade social e sexual a partir destes documentos, mesmo adotando um discurso de valorização da pluralidade, da cidadania e da democracia implementados com a emergência dos novos paradigmas educativos não romperam com a herança do discurso normalizador para a educação e para a formação.

Em nossas análises dos PCN's (1997; 1998) e do documento Educação Sexual em Meio Escolar Linhas Orientadoras – ESMELO (2000) para a articulação escola-família salientamos a importância da escola investir sobre a esta relação no sentido de inibir a produção de polêmica improdutiva sobre o impacto do trabalho pedagógico com o tema da sexualidade no processo educativo realizado pelas famílias, ou mesmo na formação moral, ética e psicossocial do jovem face à sexualidade.

Segundo os documentos ao convocar a família para reuniões e explicá-la, o que será feito e com quais finalidades, assim como, solicitar a colaboração da mesma para a ampliação e aprofundamento dos temas que se reportarem aos aspectos mais delicados e difíceis de serem trabalhados no contexto das atividades transversalizadas, a relação entre escola e sociedade se fortalece, além de poder propiciar aos mais jovens a chance de avaliarem os exemplos, os valores e as atitudes em relação à sexualidade que são transmitidas pelo ambiente social de origem quando confrontados com os conhecimentos científicos disponíveis para uma formação de sujeito sexual coerente com as questões dos direitos humanos, dos direitos sexuais e reprodutivos em sua vertente ligada à saúde, a política por meio da compreensão do significado de cidadania sexual.

Nos dois primeiros excertos do Quadro n.º4 para a referida subcategoria destacam-se a importância de duas premissas básicas: o dever de informar as famílias sobre a finalidade das atividades que serão realizadas nos programas de Educação Sexual e a existência das mesmas no Projeto Educativo da Escola.

O governo português, assim como, o governo brasileiro apostam sobre esta estratégia porque a mesma é considerada uma forma de combater a reprodução de valores que coloquem em risco à saúde dos indivíduos que compõem as famílias e, por conseguinte, coloquem em risco à saúde da comunidade na qual as mesmas se encontram inseridas. O comprometimento das famílias com a escola, permite ao Estado atuar de forma mais acompanhada sobre a formação do sujeito moral, bem como de devolver às famílias a responsabilidade de cuidar dos seus e zelar para que estes não se coloquem na contramão do desenvolvimento econômico e do bem-estar social que sustentam o funcionamento da globalização capitalista.

Vale ressaltar que no primeiro e no terceiro excerto do Quadro n.º4, relativos aos PCN's (1998) e ao documento ESMELO (2000) identificamos que o tema da sexualidade ainda é tratado com alguma moderação, embora ambos defendam que um dos pontos fortes da articulação com as famílias é a desconstrução de tabus e de preconceitos que sustentam as idéias equivocadas (“verdades”) a respeito das expressões da sexualidade, da sua relação com o corpo e com os papéis sexuais. No entanto, sabemos que a circulação da informação científica, mais progressista, compreensiva e humanizada sobre a sexualidade ainda não conseguiu penetrar nas relações do senso comum e transformá-las a ponto de diminuir as ideologias sexistas e de visão limitada sobre a sexualidade.

Essa situação ocorre de forma mais concentrada com os pais e os responsáveis pela educação do educando porque certas normas culturais ainda são consideradas parâmetros e princípios fundamentais para constituição do caráter moral ainda que representem a reprodução de ações discriminatórias. Os pais, em sua maioria, não receberam conhecimentos qualificados e científicos sobre a sexualidade em seu percurso escolar, e nem mesmo entre as relações familiares, o que lhes propiciou uma aquisição de conhecimentos sobre a sexualidade mais próxima dos valores conservadores e estereotipados tidos como discursos de “verdade” e produtos da invenção social, que se

disseminaram e se legitimaram nas relações do senso comum, conforme destaca Foucault (2003).

A existência deste fator acarreta preocupações aos governos mais precisamente porque a transmissão de saberes realizadas pelas famílias por influência de dogmas religiosos ou culturais, podem colidir com os pressupostos de uma educação para os direitos humanos, que começa pela exposição dos mais novos a exemplos de solidariedade, respeito mútuo na relação entre o casal, bem como de respeito às outras pessoas de origem étnica, social e econômica com quem convivem e partilham experiências sociais.

O distanciamento das gerações mais novas da realidade social contemporânea e relação à sexualidade pode submetê-las à fragilização em termos de aprendizagens que devem ser apreendidas para que se tornem competências para o *viver* e o *conviver* na sociedade tendo em conta seus aspectos políticos e éticos em relação aos direitos sexuais e reprodutivos e à cidadania sexual.

Assim, a relação escola-famílias é o um ponto fundamental para se imprimir novos valores sobre a formação do sujeito moral, como para garantir que a própria sociedade se auto-regule ao estar atenta às práticas sociais de suas próprias instituições em relação à sexualidade e o controle social.

Deste modo, destacamos articulações com as contribuições de Foucault, quanto ao conceito de práticas, a questão do biopoder e do “cuidado de si” para uma política de controle sobre os comportamentos psicossociais dos educandos portugueses em relação à sexualidade e as questões de saúde e a promoção de uma “cultura de prevenção” como uma estratégia do governo brasileiro a ser desenvolvida pelas escolas em articulação com as famílias e com as demais instâncias da sociedade civil que se interessem em colaborar para redução do aumento da vulnerabilidade do público jovem aos riscos associados ao exercício sexual.

O conceito de práticas se estabelece entre as considerações e excertos destacados anteriormente, porque transmitem uma mensagem de necessidade de mudança no que diz respeito ao pensar, o fazer, conviver e o ser em relação à temática da sexualidade no contexto da educação formal. A questão da nova dinâmica curricular é exaltada como recurso para tornar a educação escolar próxima dos assuntos atuais da vida corrente do

Século XXI⁹⁷. A intenção de transmitir essa idéia aos professores, técnicos de educação, pais e demais interessados na questão da educação sexual em meio escolar, é bem clara e determinada. Ou seja, a atuação sobre as práticas discursivas tem a intenção de sensibilizar para conduzir as mudanças sociais que se deseja no campo das práticas sociais e da formação das identidades.

Neste sentido, a difusão da perspectiva da Educação para a Saúde, no que concerne a dimensão da sexualidade, não sendo necessariamente constrangedoras, emitem um conjunto de regras e valores a serem adquiridos como “leis” para governar a ação dos corpo, e mesmo sendo positiva em sua intenção guarda relação com o conceito de biopoder e com os novos pressupostos do “cuidado de si”, por entender o corpo do homem-espécie como um corpo sexuado e constituído de emoções e sentimentos que precisam ser dominados para a relação entre o mundo interior do sujeito e as regras do mundo exterior. Essa relação é o que marca a configuração de uma estética de existência, que se constrói e se reformula de acordo com os valores dominantes e com a norma que se instaura a partir destes e marca o que deve ser considerado normal e o que deve ser considerado anormal, im procedente e reprovável (Foucault, 2003).

Retiramos dos documentos em questão que a norma a ser implementada é a do combate às práticas inseguras e, posteriormente, a da educação para os direitos humanos e para a cidadania, pois cabe às famílias em articulação com as escolas, a intervenção prioritária na parcela da população em que se inscreve os rumos do progresso econômico, produtivo e social, os jovens.

⁹⁷ Corresponde ao que foi declarado no Livro Branco Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva, da União Européia e que se associa ao relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, nos quais são considerados as quatro grandes necessidades de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Retirado do Brasil, Parecer nº15/98, p.16

4.3.3.4 Categoria Projeto Educativo da Escola

Vimos na análise da subcategoria pais/família que os governos português e brasileiro salientam que o Projeto Educativo da Escola como documento que caracteriza o *ethos* que orienta as ações educativas que são promovidas no espaço escolar, deve compreender tudo o que é pensado, em termos de planificação, para o desenvolvimento dos programas, projetos e atividades que se relacionem com o tema da Educação Sexual.

No Projeto Educativo da Escola deve estar ratificado quais são os princípios e os propósitos do trabalho com o tema em questão tendo em conta a harmonização deste com os objetivos educativos gerais que a escola pretende implementar ao processo educativo global dos alunos, que de acordo com o primeiro excerto do Quadro n-º4 referente aos PCN's (1997; 1998) “ implica uma definição clara dos princípios que deverão nortear o trabalho de Orientação Sexual e sua clara explicitação para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo dos alunos”(pp;89;299).

Até aqui consideramos o posicionamento do governo brasileiro coerente com a idéia de envolver toda a comunidade escolar nos princípios e propósitos que se deseja implementar em relação à educação sexual. No entanto, quando avançamos sobre o mesmo excerto quando o próprio salienta que:

“[...] esses princípios determinarão desde a postura diante das questões relacionadas à sexualidade e suas manifestações na escola, até a escolha de conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho” (PCN, 1997;1998,pp.83;299).

Esta segunda parte do excerto nos permitiu perceber que a intenção da uniformização, afinal, é a regra fundamental que está em implícito, mesmo que se fale em coerência entre teoria e prática. Não se abandona a idéia de que a escola deve imprimir o controle sobre as manifestações da sexualidade no espaço escolar e determinar seus limites de exposição em forma de atitudes ou de discursos. Esse controle tem que funcionar de forma linear para orientar e selecionar os conteúdos que podem e devem ser tratados nas ações pedagógicas, sem causar conflitos ou colisões entre o que trabalha

teoricamente e o que se desdobra no campo da prática.

Por tal razão que se investe no controle sobre a postura e o perfil do professor.

No que diz respeito às DCNEM/OCNEM o indicativo geral para formulação do projeto educativo e para as ações educativas e formativas envolvendo a questão da sexualidade é a articulação com a preparação do educando para a vida civil, fundamentada no reconhecimento dos direitos humanos e no exercício dos direitos e deveres da cidadania sob três eixos nortecedores: sensibilidade, igualdade e identidade, que devem propiciar a aprendizagem significativa do conhecimento e permitir que o aluno faça as devidas relações e pontes entre teoria e prática.

Entretanto, realçamos que por de trás deste discursos existe uma intenção clara de afirmar que o ensino dos conteúdos pedagógicos transmitidos pela escola, inclusive os relativos à compreensão da sexualidade, não se tornam significativos se não servirem para instruir crianças e adolescentes em sua formação para a vida.

Torna-se curioso porque ao analisarmos o excerto do Quadro n.º4, até damos razão ao discurso emitido pela DCNEM/1998, porque concordamos que o conhecimento tenha que ser significativo, no entanto, discordamos que ele seja apenas útil e bem moldado, como defende a perspectiva da educação instrucionista, que aparece implicitamente no discurso da DCNEM, que assim como o discurso do PCN's são discursos que se vestem da ideologia da escola cidadã em contexto de globalização, mas na verdade representam as intenções de da educação instrucionista que ensina a saber fazer e não a refletir, como destaca Gadotti (2003).

No que diz respeito ao documento Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras (ESMELO, 2000) destaca que a Educação Sexual deve estar explícita no Projeto Educativo da Escola, pois este transmite qual é a orientação do processo educativo global que a escola defende e pretende concretizar no decorrer da formação dos educandos.

Quando analisamos a categoria “agentes educativos” e a subcategoria “professores e professores-coordenadores” apresentamos que o documento português, assim como, os brasileiros PCN's também se preocupa com a uniformização e com o controle da ação pedagógica ao expressar qual seria o perfil desejável para professor e para o Professor–Coordenador de Educação para a Saúde. No entanto, é menos

prescritivo e sistemático quanto à vinculação do Projeto Educativo da Escola às regras que devem ser colocadas em exercício para inibir as manifestações da sexualidade no espaço escolar ao defender que um dos princípios fundamentais da Educação Sexual é “o da afirmação da independência da Educação Sexual face à perspectivas morais impositivas [...]” (ESMELO, 2000, p.28).

Em se tratando do Relatório do GTES (2005; 2007) ambos salientam que a Educação Sexual é uma das componentes da Educação para a Saúde e estão inseridas nos novos paradigmas da dinâmica curricular que se caracterizam por defender uma ação educativa centrada na perspectiva da flexibilização do currículo para se trabalhar com as questões que sejam consideradas problematizadoras dos aspectos que afetam a vida cotidiana como a questão da saúde. Para tanto realçam que as ações educativas com o tema da sexualidade ao serem ratificadas no Projeto Educativo da Escola devem estar vinculadas aos serviços de saúde para que este disponibilizem técnicos que possam atuar como parceiros dos professores e dos Professores-Coordenadores de Educação para a Saúde.

O Censo Escolar 2005 [...], por sua vez, é menos taxativo quanto articulação entre o campo da saúde e da educação, mas também a defende como meio de atuar mais enfaticamente sobre os contextos sociais que fazem parte da vida dos alunos e também dos professores. Nesse sentido, enfatiza a importância do Projeto Educativo da Escola propiciar que novos cenários, ou seja, novos conteúdos, recursos e pessoas possam fazer do processo de ensino-aprendizagem tornando-a uma apreensão significativa do conhecimento, que a longo prazo contribuirá para a transformação social ao formar sujeitos que saibam de atuar de forma articulada com os serviços sociais que sobre a ação em saúde escola forma autónoma e competente sobre a sua saúde sexual e reprodutiva.

De um modo geral compreendemos e concordamos que o Projeto Educativo da Escola deve conter de forma clara e explícita os grandes objetivos e os valores essenciais da Educação Sexual que se quer implementar na formação dos educandos para que toda comunidade escolar compreenda o sentido das ações e se envolva com as mesmas. No entanto, chamamos a atenção para o fato do Projeto Educativo da Escola ficar restrito aos campo das idéias e não se articular com as práticas, ao não permitir que outras linguagens e solicitações surjam com o potencial de inferir mudanças e realizar a transformação

social sobre os comportamentos relacionados com a sexualidade que sejam considerados anti-sociais e de risco.

4.3.3.5 Subcategoria Papel da Escola

Em todos os documentos que selecionamos para serem analisados neste estudo, destacam a escola como um espaço privilegiado para aquisição de saberes e de competências pessoais e sociais que devem preparar os educandos para os novos desafios da vida contemporânea. Neste sentido, o discurso da “Educação para a vida” assume um sentido mais alargado porque passa a considerar a importância dos valores éticos, estéticos, espirituais e de valorização dos direitos humanos e de solidariedade fundamentais para a construção do Novo Homem do Século XXI, logo de um novo sujeito moral. Por isso, cabe à educação desenvolver uma dinâmica de aprendizagem que propicie aos educandos a capacidade de articular teoria e prática e de compreender que estão imersos num processo de educação permanente, que lhes exige a habilidade de exercitar o pensamento crítico, a autonomia e o espírito inventivo para transformar a informação técnico-científica apreendida nos anos escolares em competências para serem aplicadas na vida concreta.

A vida atual dominada pela sociedade em rede, pelos novos saberes e novas competências exigidas pelo mundo do trabalho e pelo propósito do “viver bem” (Gasset y Ortega, 1963, citados por Paro, 2000) incumbiram a escola de desempenhar a tarefa de deixar de ser meramente instrutora e assumir o compromisso de ser viabilizadora de uma construção de conhecimento centrada na aquisição de competências técnicas e científicas voltadas para o uso da imaginação e da criatividade para cinco situações: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser, conforme defendem a União Europeia (1995) e a UNESCO (2000).

Mas os desafios que a educação deve encarar para o Século XXI são grandes e bastante complexos, porque deve ter em conta de que é preciso educar para a prevenção ao HIV/AIDS, educar para a importância da participação social e política, educar para a autonomia, educar para a compreensão dos direitos humanos e dos direitos sexuais e reprodutivos, além de educar para o pensar como um cidadão global, ou seja, para noção

e para o significado de cidadania planetária no sentido de educar para a vida e para sua preservação, qualidade e dignidade em todas as dimensões, como conceitos hoje muito discutidos nos fóruns internacionais sobre cidadania e globalização.

Os efeitos negativos causados pela globalização capitalista mostraram que os investimentos no modelo de “educação bancária” (Paulo Freire, 1976, citado por Gadotti, 2003) - *vazia* em aprendizagem para a reflexão e para soberania do povo, e *cheia* em termos de conhecimentos técnicos e científicos que levassem a boa instrução – não conseguiram sustentar por muito tempo o paradigma da educação meritocrática, como meio para promoção do avanço social e econômico das classes populares.

Sendo assim, a escola precisou abrir seus olhos e imprimir uma visão de formação e de dinâmica curricular mais significativa no sentido de propiciar uma compreensão da vida em sua realidade compostas não por uma, mas pelas várias culturas e pelos vários estilos de vida que compõem a sociedade e fazem da mesma algo constituído de pluralidade e de diferenças, que são elementos ricos e próprios do desenvolvimento da personalidade humana.

Deste modo, o novo papel da escola é propiciar a todos os sujeitos em formação o direito à felicidade humana, que se desdobra no respeito mútuo, no respeito à dignidade da pessoa humana, com o respeito à liberdade e com a preocupação com a própria saúde e com a do outro, como exemplos de princípios básicos para construção e concretização de uma sociedade alicerçada sob princípios democráticos e na justiça social.

Nos excertos do Quadro nº.4 destacamos que as considerações do governo português e do governo brasileiro tratam da importância do novo papel da escola para a formação do ser humano em sua integralidade, mas não deixa de focalizar a responsabilidade desta em conseguir transmitir para os educandos de uma forma eficaz a importância dos cuidados com o corpo e com a saúde. A visão da educação como um serviço que deve atuar na formação do sujeito moral está revitalizado e, para o nosso olhar, utiliza um discurso que é aproveitado muito habilmente para mostrar que a aquisição de competências pessoais e sociais só é considerada significativa se vier a promover sujeitos que saibam fazer uso de sua liberdade e de sua capacidade reflexão crítica para saberem projetar seu futuro. Deste modo, a liberdade anunciada pelos novos

paradigmas não se distancia do objetivo da integração dos valores humanistas aos propósitos da qualificação para o mundo do trabalho, como propósitos do capital.

A sexualidade, portanto, é um campo vital para a preservação da sociedade de doenças letais como a Aids/Sida e para compreensão de que uma sociedade feliz é aquela que realiza a transformação social mantendo-se regrada, responsável com os aspectos do bem comum e parceira das decisões advindas do lado dirigente e não do lado contestador.

A responsabilidade de contribuir para a transformação social que cabe a escola não pode ocorrer desvinculada da responsabilidade de intervir sobre as práticas sociais que acarretam problemas. Por essa razão deve investir em estratégias que a aproximem da comunidade da qual faz parte no sentido de ajudá-la a superar suas dificuldades locais no âmbito da sexualidade como os tabus, preconceitos e normas culturais que nelas estejam arraigados e dificultem a intervenção governamental. Por isso, os PCN's (1997; 1998) salientam que a escola deve "informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade [...]" (PCN's;1998, p.302) no decorrer de suas ações com o tema da Educação Sexual para que ao final da etapa do Ensino Fundamental os educandos sejam capazes de saber se prevenir contra as doenças sexualmente transmissíveis e a AIDS e também, dos relacionamentos exploratórios e coercitivos que possam propiciar a adoção de comportamentos de risco em relação ao exercício sexual.

O documento Censo Escolar 2005 [...] acompanha este posicionamento ao trazer para a o campo da Educação para a Saúde as mesma preocupações em termos de formação dos educandos em relação à sexualidade em razão da existência de uma pandemia de HIV/AIDS, além das demais doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, que são consideradas consequências negativas neste âmbito.

No excerto que destacamos notamos claramente que o governo brasileiro atua numa postura de alertar a escola que ela tem todos os recursos para promover um processo educativo global já que ela trabalha com as contribuições teóricas de várias áreas do conhecimento, que, podem ser convocadas para informar o educando sobre a saúde e sobre o exercício da sexualidade, conforme destaca o excerto, abaixo, que também se encontra presente no Quadro nº.4:

“[...] A escola é um campo social que é permeável às abordagens transdisciplinares e à profusão de abordagens e de diferentes correntes teóricas em todas as áreas de conhecimento. Portanto, a escola é um território privilegiado para a incorporação de conhecimentos sobre saúde e sobre o exercício da sexualidade”. (Censo Escolar 2005 [...], 2007).

Refletindo sobre o que acabamos de afirmar, nós mesmos, investigadores, consideraríamos que estamos caindo em contradição, se não tivéssemos com um olhar um pouco mais apurado para perceber que existe neste excerto uma intenção de mostrar que a escola pode utilizar todo o seu potencial científico para discutir a sexualidade em seu aspecto que compete à saúde. Ou seja, é uma forma de demonstrar que para o governo brasileiro a discussão em sexualidade mais importante de ser encaminhada pela escola é que se concentra sobre a informação de qualidade sobre a prevenção, como se esta não estivesse diretamente condicionada pelas normas sociais e culturais que influenciam sobre os comportamentos.

Vale destacar um aspecto interessante sobre os dois documentos do governo português: a mudança de posicionamento a respeito do papel da escola como veículo de mediação dos conhecimentos sobre a sexualidade que devem ser apreendidos pelos educandos como sujeitos em fase de formação.

No excerto do documento ESMELO (2000) destacado no Quadro n.º4, conseguimos compreender que a escola é considerada uma instituição mais eficaz que a família e as outras instituições sociais na tarefa de poder transmitir um conhecimento adequado sobre a sexualidade, mas não chegamos a identificar que exista uma mensagem implícita para que a escola faça o aproveitamento de todas as demais áreas do conhecimento para trabalhar apenas os aspectos relacionados com a prevenção às infecções sexualmente transmissíveis e a SIDA e aos problemas considerados consequências negativas do exercício da sexualidade. Melhor dizendo, não conseguimos perceber que exista neste documento uma concepção de que a escola deve priorizar discutir o tema da sexualidade no tocante à saúde por ser um ponto estratégico para o desenvolvimento económico.

Quando realizamos a leitura do Relatório do GTES (2007) e retiramos o excerto que destacamos no Quadro n.º4, nos surpreendemos em perceber que o governo português, representado pela voz do GTES, mesmo afirmando abertamente que irá pautar

o trabalho pedagógico com o tema da Educação Sexual centrado nas razões que influenciam sobre os comportamentos de risco e de proteção que as crianças e os adolescentes adotam no que se reporta à sexualidade, o que a primeira vista nos levaria a interpretar que existe um forte alinhamento com os pressupostos da “medicalização dos corpos” (Foucault, 2003) e de uma transformação da escola em uma espécie de campo de diagnóstico de patologias do comportamento, ao nos remetermos ao excerto destacado compreendemos que a escola não recebe a obrigatoriedade de atuar como instituição ajustadora das famílias em situação de risco, como também não deve atuar acima daquelas que já desempenhem uma função responsiva, educativa e acolhedora.

O excerto é pontual em expor que a sociedade portuguesa enfrenta graves problemas no que diz respeito ao comportamento inseguro no exercício da sexualidade, sobretudo dos jovens. No entanto, não defende que a escola tenha que tratar apenas dos aspectos que remetam à prevenção destes problemas sobre ótica prioritária da saúde. Ao contrário, defende que exista uma atenção da escola para com o trabalho educativo neste âmbito realizado pela família, complementando-o por esta de maior facilidade de reunir os conhecimentos das várias áreas do conhecimento em que a sexualidade se inscreve, e assim poder colaborar com a prevenção dos problemas apontados.

No que diz respeito ao referencial teórico, consideramos que em termos de “intencionalidade latente” (Pais, 2003. p.106) existe um discurso do poder (Foucault, 2003) que emana uma “ordem” de que é preciso reformular a educação porque a vida social contemporânea requer novos modos de interpretar os projetos individuais de existência, logo, pede uma reformulação sobre o significado e a função da educação formal no processo de desenvolvimento dos sujeitos, que preferencialmente articule valorização da personalidade humana, cuidados com a saúde e principalmente com a saúde sexual e reprodutiva, mudanças rápidas ocasionadas pelas novas tecnologias e qualificação para o mundo do trabalho.

Em suma

Observamos nos documentos analisados a orientação geral dos governos para elaboração dos projetos educativos da escola e os programas de educação sexual é a afirmação dos princípios preconizados nas Constituições, na LBSE e na LDB, sobre as questões fundamentais que constituem atualmente não só nos aspectos relativos ao âmbito individual, também os aspectos regulam a vida coletiva, como a liberdade não desvinculada da responsabilidade com o bem comum, a noção autonomia não dissociada do compromisso com o fortalecimento das vias democráticas por meio da participação social e política e o cuidado e com o corpo e com a saúde em geral.

No entanto, os referidos documentos ao tratarem da sistematização da ação pedagógica com o tema da sexualidade anunciam que os professores, assim como, a escola devem estar abertos para resolver com reflexão e diálogo as questões que se remetam à sexualidade em todas as suas dimensões. Realçam que os mesmos devem estar dispostos a trabalhar a sexualidade a partir das práticas sociais e dos problemas que atingem a sociedade portuguesa e a sociedade brasileira neste âmbito, focalizando as suas práticas educativas para importância dos comportamentos sexuais protegidos e da adoção dos estilos de vida saudáveis como motes principais do processo educativo global dos educandos.

Nos PCN's (1997; 1998) mais que nas DCNEM/Parecer n.º15/98 e no ESMELO (2000) identificamos sinais mais explícitos da existência da contradição que levantamos. Pois em meio ao discurso de incentivo à ação aberta e promotora do acolhimento e da compressão, o governo brasileiro deixa claro que os docentes não podem deixar de estar atentos aos comportamentos dos estudantes, principalmente sobre os comportamentos que se caracterizam como sexualizados. Segundo o documento, os professores devem ser profissionais que saibam fazer uma política pedagógica de acolhimento das dúvidas e anseios dos jovens no sentido de intervir sobre elas e apontar-lhes direções, que ao olhar de Foucault (2003) seria uma espécie de reedição da ação dos professores dos colégios nos séculos XVIII e XIX. Esses eram incumbidos pelos médicos e pelos pedagogos em fazer funcionar os regulamentos elaborados para a vigilância do sexo do colegial, assim como, deveriam zelar pela aquisição de uma formação moral a respeito da sexualidade

que não infringisse ou se conflituasse com as regras estabelecidas pelas convenções sociais. Podemos observar a existência da contradição que acabamos de afirmar a partir do seguinte excerto abaixo que não colocamos no Quadro n.º 4:

“Os professores também precisam estar atentos às diferentes formas de expressão dos alunos. Muitas vezes a repetição de brincadeiras, paródias de músicas ou apelidos alusivos à sexualidade podem significar uma necessidade não verbalizada de discussão e de compreensão de algum tema. Deve-se então satisfazer a essa necessidade” (PCN’s, Postura dos Educadores, 1997;1998, pp.87;303).

Realçamos que a abordagem dos assuntos *manifestações sexuais na infância e manifestações da sexualidade na adolescência* se apresentam como um ponto em comum tanto nos PCN’s (1997; 1998) como no Relatório Final do GTES (2007) e tem a intenção de chamar a atenção dos docentes para os possíveis sinais as manifestações sexuais

No Relatório Final do GTES (2007) os referidos assuntos se encontram na seção: “Educação Sexual, Promoção e Educação para a Saúde” tópicos específicos sobre a sexualidade infantil e a sexualidade adolescente, embora este documento represente o resultado da avaliação do trabalho pedagógico que veio sendo implementado nas escolas desde o ano 2000 tomando por referências as indicações do documento Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras (ESMELO, 2000) e declara que “a ES em meio escolar que preconizamos parte da perspectiva de desenvolvimento do indivíduo, no sentido que a sexualidade é considerada uma força estruturante no processo de evolução individual desde o nascimento até a morte” (GTES, 2007, p.11).

Os governos português e brasileiro possuem uma dissonância quanto à a questão da formação docente na área da Educação Sexual. O ESMELO (2000) ao representar o primeiro, defende de modo explícito que a política de formação docente deve se pautar sob três áreas: a) formação pessoal - para que sejam discutidas as atitudes e valores face à sexualidade humana; b) formação técnico-científica sobre o desenvolvimento da sexualidade humana ao longo da vida e as suas diferentes manifestações; c) formação pedagógica com ênfase sobre as metodologias participativas e sobre a partilha de saberes e experiências entre a escola, os alunos e suas famílias, bem como, entre os profissionais da educação e da saúde, além de outros sujeitos e instituições. Os PCN’s (1997; 1998) e as DCNEM/Parecer n.º15/98, ao representarem o segundo governo, não fazem uma

menção explícita sobre a política de formação inicial e contínua que auxilie o professor a concentrar sua prática educativa e “sua identidade com ética e autonomia” nas metodologias e estratégias de promoção da comunicação e da fluidez entre os professores e os alunos no desenvolvimento das ações em sexualidade. O que nos levou a perceber que existe a intenção de utilizar estrategicamente o discurso de exaltação dos aspectos humanistas para camuflar a intenção instrucionista e garantir a disciplina.

Em se tratando da relação escola-famílias a estratégia de envolver a mesma não deixa de ser um modo mais aperfeiçoado de estabelecer a biopolítica e o biopoder, com a intenção de manter os corpos controlados, as mentes bem comprometidas com os propósitos do crescimento económico e as práticas sociais e os discursos adaptados aos novos modos de se compreender a sexualidade nesta fase contemporânea de globalização capitalista e de pandemia de Aids/Sida, como defende o governo brasileiro quando reclama a emergência de uma “cultura de prevenção” (Censo Escolar 2005 [...], 2007).

Em face disso, os valores culturais transmitidos pelas famílias estão sob o alvo dos governos. Porque muitos deles ajudam a reforçar ideologias que suportam discriminações e preconceitos como também não ratificam a importância de adotar comportamentos não lesivos à saúde, inclusive a sexual por conta de crenças e de modelos que influenciam sobre os comportamentos psicossociais como defende o governo português (GTES, 2007).

Sendo assim, essa educação sexual realizada pela família necessita ser supervisionada e até mesmo sofrer intervenção governamental para que não venham a se desvirtuar dos propósitos das políticas de planificação formulados pelos especialistas em estudos sóciodemográficos e, também, possa inibir os riscos à saúde dos indivíduos na atual fase de pandemia do HIV/AIDS, já que “aproximadamente a metade de todas as novas infecções por HIV ocorre entre os jovens de 15 a 24 anos de idade, e particularmente entre meninas” (UNFPA, 2007, p.29).

A participação das famílias nas ações de educação sexual desenvolvidas pelas escolas funciona com um modo do Estado intervir sobre os processos de socialização que se fundamentam em normas culturais estabelecidas como valores e que os sujeitos utilizam para orientar suas vidas.

Vale ressaltar, que mais uma vez, a figura do professor é chamada à atenção para o modo como deve expor seus valores e suas atitudes face aos assuntos que se remetam à ao arranjo familiar dos alunos e a defesa de valores em relação à sexualidade. Os professores segundo os documentos portugueses e brasileiros devem tratar de questões como de famílias monoparentais ou famílias chefiadas por mulheres, separação entre os casais, adoção de dois ambientes familiares, ou mesmo ausência dos pais, como questões que devem ser discutidas sem que haja desqualificação das crenças e valores construídos pelas famílias, mas a explicação sobre estas diferenças e a importância de se ter o respeito pela condição do outro e por base cultural e familiar. Sendo assim, o professor é entendido como aquele que “conduz e orienta o debate, não emitindo opiniões pessoais” (PCN, Postura dos Educadores, 1998, p.302).

Deste modo, a edificação de uma função educativa pautada na reflexão crítica, na importância dos afetos, da criatividade, da diversidade e das questões de Ética, emergiu como um discurso alternativo ao discurso dos valores do pós-industrialismo no sentido de revitalizar preservar os valores da integridade pessoal e da solidariedade humana. No entanto, os valores do “vetor de individualização” conforme salienta Magalhães (2001), permanecem como pressupostos importantes para justificar a necessidade dos sujeitos em implementarem uma nova estética de existência e uma nova forma de “cuidado de si” (Foucault, 2003) que vai ao encontro de uma dimensão “reflexiva” (capacidade de projetar sua vida para o futuro e de assumir a responsabilidade de fazer a gestão do seu plano de vida e de sua lógica de existência no meio social, Guiddens, 1995) que deve ser trabalhada pela escola no contexto das ações de prevenção.

Nessa conjectura a escola e a Educação Sexual são alvos não só da regularização, como da regulação e do objetivo de uniformização (estruturas disciplinares) quando os governos declaram claramente que a intenção “é sistematizar a ação pedagógica com o trato da sexualidade” (PCN’s) e de criar uma “linguagem comum nesta matéria” (Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras). O que não elimina a existência de estruturas disciplinares sobre a ação educativa, porque correspondem aos recursos utilizados pelos governos para estabelecer a regulação e o controle social sobre a sexualidade das populações, que de um modo sutil sinaliza a intenção de controle, logo de disciplinação dos corpos.

De um modo geral salientamos neste tema que governo brasileiro, assim como, o governo português defendem que exista uma “pedagogização do sexo” (Alferes, 1996) ao se preocuparem em apresentar nos PCN’s (1997;1998)/BR e no Relatório Final do GTES (2007) tópicos que tratam de informar aos professores e demais agentes educativos o que são e quais as manifestações da sexualidade na infância e na adolescência. Deste modo, transmitem uma mensagem implícita de que é preciso saber quais são os sinais de manifestação da sexualidade no contexto escolar no sentido de saber atuar sobre eles e aplicar-lhes se for necessário, “pedagogias corretivas” como realça Louro (2001; 2004).

E neste sentido existe uma “polícia do sexo” no conteúdo implícito dos documentos, que de acordo com Foucault (2003) “consiste em regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (p. 28), que aplica ao discurso empregado nos documentos, por não deixar de ser uma estratégia que utilizando de linguagem dura e punitiva incentiva e sensibiliza para estabelecer a ação dos dispositivos de controle conservadores.

O Projeto Educativo da Escola como documento que caracteriza o *ethos* que orienta as ações educativas que são promovidas no espaço escolar, deve compreender tudo o que é pensado, em termos de planificação, para o desenvolvimento dos programas, projetos e atividades que se relacionem com o tema da Educação Sexual. Deste modo, compreendemos e concordamos que o Projeto Educativo da Escola deve conter de forma clara e explícita os grandes objetivos e os valores essenciais da Educação Sexual que se quer implementar na formação dos educandos, para que toda comunidade escolar compreenda o sentido das ações e se envolva com as mesmas. No entanto, chamamos a atenção para o fato do Projeto Educativo da Escola ficar restrito aos campo das idéias e não se articular com as práticas, ao não permitir que outras linguagens e solicitações surjam para realizar a transformação social sobre os comportamentos considerados anti-sociais e de risco.

Deste modo, recorreremos às considerações de autores como Giddens (1994;1995;1998) para ressaltar como as políticas instrucionistas utilizam a idéia que inspira o discurso da reflexividade na atual fase da sobre como as políticas instrucionista utilizam a idéia que inspira o discurso da reflexividade na atual fase da globalização capitalista – que Giddens chama de modernidade tardia ou de fase pós-moderna – e

procura enviesar o seu sentido real que alinha à autonomia, à capacidade de reflexão, de projeção e de planejamento dos sujeitos sobre suas vidas, para inculcar os valores da “boa instrução”. Instrução que tem por objetivo maior a coesão do corpo social para melhor atender à nova ordem econômica.

Em síntese, existe a ação de um duplo posicionamento dos governos, porque na aparência (na superfície) o discurso é progressista e a favor que o professor atue com imaginação, liberdade e criatividade e não seja um mero aplicador, mas, no discurso que está velado, ou seja, no discurso que está no subterrâneo, o professor deve se preocupar em ter um bom desempenho e ser disciplinado aos olhos do poder hegemônico que orienta quais devem ser os fins da Educação Sexual no sentido de eliminar aos poucos os efeitos negativos causados pela globalização capitalista, que mostraram que os investimentos no modelo de “educação bancária” (Paulo Freire, 1976, citado por Gadotti, 2003) - *vazia* em aprendizagem para a reflexão e para soberania do povo, e *cheia* em termos de conhecimentos técnicos e científicos que levassem a boa instrução – não conseguiram sustentar por muito tempo o paradigma da educação meritocrática, como meio para promoção do avanço social e econômico das classes populares.

4.3.4 Tema 4 – Sexualidade, Sociedade e Relações de Poder

Neste tema procuramos ressaltar com mais veemência que os documentos que selecionamos para este estudo, embora pautem-se sobre um projeto educativo voltado para a construção de uma sociedade democrática, plural e propiciadora da cidadania para todos e numa visão integrada de sexualidade, guardam no conteúdo dos seus discursos um conjunto de sinais que indicam a existência de instrumentos disciplinares ainda ativos e alinhados como os modelos normalizadores.

Louro (2004) ao se basear nas teses de Foucault (2003) sobre a disciplinação dos corpos, destaca que os referidos sinais são heranças e marcas imutáveis do carácter a-histórico e binário do ato de nomear os corpos que se consolidou na sociedade ocidental desde a Antiguidade greco-romana e promoveu a ascensão de uma moral sexual com base nos princípios de uma pedagogia moral pregada pela Escola Filosófica do Estoicismo.

Vale destacar que o conceito de moral sexual defendida pelos estóicos muito influenciou a moral ascética do cristianismo séculos mais tarde, conforme destaca Foucault (1994) e McLaren (1997).

Mas é partir do século XVII que ocorreu uma nova forma de controlar o sexo: através da confissão, que sendo utilizada não propriamente em sua função teológica, serviu de instrumento para provocar a incitação dos múltiplos discursos que se encarregaram de produzir “verdades” sobre o sexo e de criar a “figura de perversão” (Alferes, 2002) que deu origem aos modelos normalizadores da conduta sexual.

A confissão assim utilizada instituiu uma nova forma de fazer com que o sexo se revelasse, ao incitar os sujeitos a falarem de si mesmo e de outrem, tudo o que pudesse se relacionar “com o jogo dos prazeres, sensações e pensamentos inumeráveis que, através da alma e do corpo tinham alguma afinidade com o sexo” tornou-se alvo de um mecanismo de poder que Foucault chamou de “colocação do sexo em discurso” ao impor o seguinte imperativo: “não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer do seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso” (Foucault, 2003, p.24). Tudo que se relacionava com o sexo, deste modo, passou a ser controlado pela palavra como

instrumento fundamental para gerar o constrangimento das ações consideradas hábitos funestos e não aceitáveis moralmente.

Com o progresso económico ocasionado pela Revolução Industrial a partir do século XVIII os indivíduos passaram a ser vistos como população e o sexo como um tema de interesse público por três preocupações elementares: “assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho, reproduzir a forma das relações sociais [...] e por proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora” (Foucault, p.38).

Essa visão tornou-se a principal orientação para inaugurar um outro conjunto de relações de poder e de observações sobre o sexo, dentro de uma ótica mais técnica e mais racional intencionada em atuar sobre os sujeitos e em seus “lugares estruturantes” onde mais se desenvolviam os processos de socialização que moldavam a formação das identidades dos mesmos como a família, a escola, a religião e o trabalho (Sousa Santos, 2001).

Deste modo, a conduta sexual e as análises que se faziam sobre a mesma assumiram um papel preponderante na organização do corpo social, porque delas partiam os discursos sobre qual deveria ser o comportamento sexual ideal a ser estabelecido para que as populações utilizassem o sexo de forma controlada e a favor dos propósitos de racionalidade biológica e econômica pretendidos pelos grupos sociais que passaram a exercer a dominação e a ditar a ordem com a ascensão do Estado Burguês.

Nessa ascensão, o poder do Estado civil se fortaleceu e passou a ser a instituição social máxima a se responsabilizar pela gestão e pela administração dos fenômenos específicos que cabiam (cabem) à dinâmica das populações, dentre eles os efeitos causados pela forma como o sexo é utilizado pela mesma. Por isso:

“[...] a conduta sexual da população é tomada, ao mesmo tempo, como objeto de análise e alvo de intervenção [...] passa-se das teses maciçamente populacionistas da época mercantilista, às tentativas de regulação mais finas e bem calculadas [...] à margem dos meios tradicionais – exortações morais e religiosas – tentam fazer do comportamento sexual dos casais uma conduta econômica e política deliberada” (Foucault, 2003, p.29).

A intervenção sobre a população atuou sobre a escola com um dos principais “lugares estruturantes” (Sousa Santos, 2001) e imprimiu sobre a mesma uma de suas estratégias mais usadas para se falar do sexo mas sem referir diretamente a ele, o mutismo, definido por Foucault (2003) como aquilo que se recusa a dizer e se proíbe mencionar, que se especializa e se manifesta na discricção que é exigida aos locutores que são considerados privilegiados para falar sobre o sexo sem dizer o que é real sobre o sexo e a sexualidade, ou seja, é a estratégia que determina diferentes maneiras de não dizer. O principal objetivo desta estratégia é estabelecer relações de poder (relações entre o poder e o saber) entre os que dominam a produção discursiva sobre o sexo e os que devem obedecer ao um conjunto de regras e de modelos especialmente elaborados para classificar os sujeitos entre os que são “normais” e os que são “anormais”, entre os que podem expressar sua sexualidade e os que devem permanecer no campo do silêncio e da invisibilidade.

Deste modo, o cuidado com a sexualidade passava pelo investimento em instrumentos que viessem a garantir a disciplinação dos corpos. Por isso, a escola, ainda mais que a família enquanto instituição capaz de preparar o cidadão para o futuro, foi eleita como a instituição em que os princípios da matriz heterossexual deveriam ser inculcados e introjectdos no projeto de formação dos sujeitos.

Esta forma de organização dos sujeitos em função das sexualidades legitimadas ajudaram a configurar o “reinado da norma” que utilizou a instituição escolar e suas pedagogias corretivas, assim como, a medicina e a sua “medicalização dos corpos” (Foucault, 2002, p.83) como meios (veículos) para a reprodução de valores e normas regulatórias (modelos normalizadores dos sujeitos) com o intuito de inculcar em todos o princípio da heteronormatividade compulsória como a opção correta a seguir em termos de projeto de formação do sujeito moral (Louro, 2004).

È neste sentido que a autora destaca que a escola apesar de defender princípios de pluralidade e de compreensão das diferentes expressões da sexualidade e de outras demandas próprias da realização da personalidade humana, como a componente afetivo-emocional e de aceitação social, ainda não conseguiu instituir no trabalho pedagógico com o tema da sexualidade ideologias que travem a desconstrução com um modelo

normalizador que inibe que os sujeitos adotem um cuidado ético-estético, como realça Foucault (1994) que não esteja submetido à lógica de funcionamento do Capitalismo.

Uma das críticas de Louro (2004) é que a escola ainda não compreende as necessidades dos novos sujeitos (sujeitos deste novo século XXI) em relação à sexualidade e nem mesmo propõe um trabalho com os mesmos centrado numa pedagogia *queer*, que se caracterizaria como uma desconstrução discursiva da sexualidade centrada na oposição entre heterossexuais e homossexuais, e sugere no lugar desta oposição a adoção de uma política pós-identitária para a educação que não seja submetida pelo determinante de gênero biológico próprio dos discursos da invenção social.

Realça ainda que os currículos ainda não sabem pensar com ambiguidade e fluidez as identidades sexuais e o gênero, e por isso, não conseguem trabalhar um sentido de cidadania sexual que não seja o generificado. Não conseguem falar de forma reflexiva e não forçosa a possibilidade de um arranjo familiar constituído a partir do sentimento que possa existir entre um casal formado por duas pessoas que sejam do mesmo sexo biológico, por exemplo.

Assim, elegemos a categoria: “a herança dos discursos conservadores (modelo normalizador) sobre as práticas educativas no atual contexto da sexualidade”. Em relação à primeira temos as seguintes subcategorias: “permanência de um modelo normalizador sobre as práticas educativas” e “barreiras sócio-culturais”, onde procuramos ressaltar os aspectos que relacionam a confluência dos efeitos da globalização (econômica, cultural e social...) às transformações sociais que acarretaram mudanças de paradigma no que diz respeito ao conceito de sexualidade, de saúde, de educação e de formação ao longo da vida ao longo das políticas estudadas.

Deste modo, buscamos com base nas categoriais e subcategorias acima apresentadas, identificar como são existentes os sinais do modelo normalizador em meio a um discurso que defende que a sexualidade como uma das vertentes principais a serem trabalhadas no contexto da educação para a cidadania, não só nos documentos “específicos” (PCN’s; DCNEM/OCNEM; ESMELO, Relatório Preliminar e Relatório Final do GTES e o Censo Escolar 2005), como nos documentos de “apoio” (Constituições Portuguesa e Brasileira e leis fundamentais da educação LBSE e LDB).

Assim, temos a seguinte legenda para o Quadro n.º6:

Categoria: A herança dos discursos conservadores (modelo normalizador) sobre as práticas educativas no atual contexto da sexualidade ■

Subcategoria: Supressão de conteúdos importantes e de metodologias participativas/ barreiras sócio-culturais ■

| Quadro 6 - Análise dos Documentos | | | |
|---|---------------|---|--|
| <p>Brasil: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Temas Transversais sobre Orientação Sexual - PCN's (1997; 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais – DCEM (1998); Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (2006); Censo Escolar 2005 - Levantamento das ações em DST/AIDS, Saúde Sexual e Reprodutiva e Drogas (2007)</p> <p>Portugal: Documento Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras - ESMELO (2000); Relatórios do Grupo de Trabalho de Educação Sexual – GTES (2005; 2007)</p> | | | |
| Tema 4 – Sexualidade, Sociedade e Relações de Poder | | | |
| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Unidades de Registro |
| <p>A herança dos discursos conservadores (modelo normalizador) sobre as práticas educativas no atual contexto da sexualidade</p> | | <p>Preocupação com uniformização das regras e procedimentos para realização das atividades em educação sexual</p> | <p>Artigo.2º Princípios Gerais - LBSE</p> <p>[...] o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE/86) (3).</p> <p>Artigo.3º Princípios Organizativos da Educação alínea “e”</p> <p>[...] com base numa sólida formação geral e uma formação específica possa ocupar um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação” (LBSE/86). (3)</p> <p>Artigo 22º</p> <p>A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (LDB/96) (4)</p> <p>Artigo. 27º</p> <p>Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:</p> <p>I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;</p> |

| | | |
|-------------|--|---|
| <p>IDEM</p> | | <p>III - orientação para o trabalho; LDB/96). (4)</p> <p>Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas. Isso se dá num processo social que passa pelos interesses dos agrupamentos socialmente organizados e das classes sociais, que é mediado pela ciência, pela religião e pela mídia, e sua resultante é expressa tanto pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas, coordenadas pelo Estado (PCN, 1998, p.295). (A)</p> <p>Os professores precisam se mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora, exceção feita às informações que se refiram à intimidade do educador (PCN´s, 1998, p.301). (A)</p> <p>A escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando não a isenção total, o que é impossível, mas um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos professores para empreender essa tarefa. Isso porque na relação professor-aluno o professor ocupa lugar de maior poder, constituindo-se em referência muito importante para o aluno (PCN, 1997; 1998 pp.89; 303). (A)</p> <p>Se é adequado ao espaço da escola o esclarecimento de dúvidas e curiosidades sobre este tema, é importante que contribua para que a criança aprenda a distinguir as expressões que fazem parte da sua intimidade e privacidade daquelas que são pertinentes ao convívio social [...] (PCN, 1998, p.302). (A)</p> <p>Os professores também precisam estar atentos às diferentes formas de expressão dos alunos. Muitas vezes a repetição de brincadeiras, paródias de músicas ou apelidos alusivos à sexualidade podem significar uma necessidade não verbalizada de discussão e de compreensão de algum tema. Deve-se então satisfazer a essa necessidade (PCN´s, 1998, p.303). (A)</p> <p>No trabalho com crianças, os conteúdos devem também favorecer a compreensão de que o ato sexual é manifestação pertinente à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças. Os jogos sexuais infantis têm caráter exploratório, pré-genital” (PCN´s, 1998, p.303). (A)</p> <p>A sexualidade é das características humanas mais determinadas e moldadas pelo processo de socialização. O que somos, pensamos, fantasiemos, desejamos e fazemos ao nível sexual é resultado de um processo contínuo de aprendizagens, interações e reflexões, realizado em todos os círculos de vida e actividade humanas, como o contexto familiar [...], os contextos sociais de aprendizagem formal (a escola ou as religiões, por exemplo) e informais (nomeadamente o universo mediático típico das sociedades modernas) [...] que, mediante diferentes influências e experiências, se vai formando a identidade sexual (ESMELO, 2000, p.23). (B)</p> <p>O papel do professor em Educação Sexual não difere substancialmente do que se lhe atribui noutras áreas do processo educativo, tornando-se necessário, no entanto, um apoio técnico que lhe permita reflectir sobre os seus próprios valores e atitudes face à sexualidade. É, pois, desejável que esse auxílio, a que se chama formação, faça parte da preparação inicial dos professores e educadores (ESMELO, 2000, p.39) (B)</p> <p>A ES deve ter em conta que a sociedade actual pode fornecer informação contraditória sobre as questões da sexualidade, por exemplo salientando os seus riscos, ao mesmo tempo que promove a ligação entre o sucesso e o desempenho sexual. (GTES, 2005,p.6) (C)</p> <p>“[...] o docente deverá apresentar-se como um recurso para o acesso ao conhecimento, mais do que um detentor do saber, o que estabelece uma hierarquia de poder que pode inibir a autonomia do aluno[...]</p> <p>“ A dimensão ética da acção do Coordenador não poderá ser esquecida [...]</p> |
|-------------|--|---|

| | | | |
|------|--|--|---|
| IDEM | IDEM | IDEM | (GTES, 2007, p.25) (C) É nesse mapa diferenciado dos recintos pedagógicos onde alunos e professores constroem, reflexionam e questionam valores culturais, onde se dá vazão à criatividade e se forjam identidades, onde se cultiva o pensamento crítico. Por isso, a escola torna-se lugar essencial para a reprodução de saberes e ideologias e, ao mesmo tempo, para a transformação de valores e a demarcação de novos papéis individuais, coletivos e que favoreçam o crescimento humano mais integral (Censo Escolar 2005 [...], 2007, p. 50) (D) |
| IDEM | Supressão de conteúdos importantes e de metodologias participativas/ barreiras sócio-culturais | Defesa de uma plataforma de valores e referências éticas e morais considerados universais atualmente Referências sócio-culturais e crenças locais | É fundamental que os professores, ao trabalharem as transformações corporais, as relacionem aos significados culturais que lhes são atribuídos. Isso porque não existe processo exclusivamente biológico, a vivência e as próprias transformações do corpo sempre são acompanhadas de significados sociais [...]. Existe a crença fortemente arraigada de que, no sexo masculino, esse processo é mais intenso, levando, portanto, “biologicamente”, a maior interesse pela atividade sexual, e que a maior expressão da excitação nos meninos seria uma coisa natural. Como contraponto a essa crença, pode-se constatar ainda vigente o mecanismo social de tolerância e incentivo à iniciação sexual dos meninos concomitantemente com a repressão sexual das meninas e o tabu da virgindade feminina [...] (PCN’s, 1997;1998, pp.97:320). (A) Tome-se como exemplo a discussão do tema da homossexualidade. Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de “bicha” ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas discriminatórias. Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelas crianças e jovens” (PCN, 1997;1998, pp.97; 325). (A) Os obstáculos emocionais e culturais que impedem ou dificultam a prática do sexo protegido entre os jovens também se relacionam com a questão de gênero. A utilização da camisinha masculina supõe superar a vergonha e a falta de prática dos garotos no seu uso. É um complicador para quem está iniciando um relacionamento sexual. Também implica a dificuldade das meninas em exigir dos seus parceiros o uso do preservativo nas relações sexuais. Essa dificuldade supõe uma série de fatores, entre eles auto-estima rebaixada, submissão ao homem, medo de “perder” o parceiro, medo de ser tomada como promíscua, entre outras questões”(PCN’s, 1998, p.326-327). (A) As barreiras do estigma não foram quebradas, o preconceito e a dificuldade para tratar temas de saúde e sexualidade ainda são ostensivelmente vigorosos. Os vácuos na formação de recursos humanos e na constituição de equipes multidisciplinares demandam um investimento mais aprimorado. A final de contas, não há de se esquecer que, simbolicamente, a escola torna-se representativa da sociedade que construímos e do país que habitamos (Censo Escolar 2005 [...], 2007, p. 48) (D) O tema DST/AIDS é desenvolvido, predominantemente, mediante inserção do mesmo nas disciplinas curriculares...cerca de 44% das escolas optam por essa modalidade. A realização de palestras, uma atividade formal e provavelmente menos participativa, constitui a seguinte forma de veiculação desses conteúdos (35,5%) sendo outras modalidades menos usadas [...]. Já a realização de oficinas, atividades mais participativas envolvendo dinâmicas supostamente mais integras e menos formais, foi relatada por apenas 6,5% das escolas (Censo Escolar 2005, |

| | | | |
|------|--|---|---|
| | | | <p>2007, p.22). (D)</p> <p>[...] semelhante à forma de veiculação do tema <i>DST/aids</i>, o tema <i>Saúde Sexual/Saúde Reprodutiva</i> é desenvolvido predominantemente mediante a inserção do mesmo nas disciplinas curriculares, sendo que no país como um todo, mais de um terço das escolas (33,9%)... a realização de palestras constitui a seguinte forma de veiculação desses conteúdos (22,1%), seguida de apresentação na feira de ciências (7,3%), e realização de oficinas (4,2%) (Censo Escolar 2005, 2007, p. 28.). (D)</p> <hr/> <p>Os conceitos relacionados à sexualidade e aquilo que se valoriza são também produções socioculturais. Como nos demais Temas Transversais, diferentes códigos de valores se contrapõem e disputam espaço. A exploração comercial, a propaganda e a mídia em geral têm feito uso abusivo da sexualidade, impondo valores discutíveis e transformando-a em objeto de consumo. (ESMELO, 2000, p.39) (B)</p> <p>No nosso país só muito recente e lentamente se tem assumido a Educação Sexual como fazendo parte legítima da missão do sistema educativo. Tal tarefa tem motivado uma expectativa particular nas famílias, o que não significa, necessariamente, receio ou oposição, mas sim curiosidade e interesse [...] na medida em que a Educação Sexual for integrada e assumida no cotidiano escolar, mais dificilmente se colocará o tratamento destes temas como uma opção ou motivo de polémica improdutiva (ESMELO, 2000,p.51). (B)</p> <hr/> <p>As crianças e adolescentes devem ter a possibilidade de obter informação e ajuda para equacionar problemas e tomar decisões, bem como a associar esta competência e autonomia à adoção de estilos de vida saudáveis e a uma participação social activa que inclui a possibilidade de transformação do seu envolvimento físico e social” (GTES, 2005,p.9). (C)</p> <hr/> <p>[...] compreender que os comportamentos sexuais juvenis dependem da interacção entre motivações internas e relacionamentos interpessoais, mas podem ser influenciados pela forma como os adultos, na família e na escola vive o seu quotidiano afectivo-sexual. (GTES, 2007,p.9) (C)</p> |
| IDEM | Supressão de conteúdos importantes e de metodologias participativas/ barreiras sócio-culturais | Defesa de uma plataforma de valores e referências éticas e morais considerados universais atualmente Referências sócio-culturais e crenças locais | <p>É fundamental que os professores, ao trabalharem as transformações corporais, as relacionem aos significados culturais que lhes são atribuídos. Isso porque não existe processo exclusivamente biológico, a vivência e as próprias transformações do corpo sempre são acompanhadas de significados sociais [...].Existe a crença fortemente arraigada de que, no sexo masculino, esse processo é mais intenso, levando, portanto, “biologicamente”, a maior interesse pela atividade sexual, e que a maior expressão da excitação nos meninos seria uma coisa natural. Como contraponto a essa crença, pode-se constatar ainda vigente o mecanismo social de tolerância e incentivo à iniciação sexual dos meninos concomitantemente com a repressão sexual das meninas e o tabu da virgindade feminina [...] (PCN’s, 1997;1998, pp.97:320). (A)</p> <hr/> <p>Tome-se como exemplo a discussão do tema da homossexualidade. Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de “bicha” ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas discriminatórias. Em cada período histórico e em cada cultura,</p> |

algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelas crianças e jovens” (PCN, 1997;1998, pp.97; 325). (A)

Os obstáculos emocionais e culturais que impedem ou dificultam a prática do sexo protegido entre os jovens também se relacionam com a questão de gênero. A utilização da camisinha masculina supõe superar a vergonha e a falta de prática dos garotos no seu uso.

É um complicador para quem está iniciando um relacionamento sexual. Também As barreiras do estigma não foram quebradas, o preconceito e a dificuldade para tratar temas de saúde e sexualidade ainda são ostensivamente vigorosos implica a dificuldade das meninas em exigir dos seus parceiros o uso do preservativo nas relações sexuais. Essa dificuldade supõe uma série de fatores, entre eles auto-estima rebaixada, submissão ao homem, medo de “perder” o parceiro, medo de ser tomada como promíscua, entre outras questões”(PCN’s, 1998, p.326-327). (A)

. Os vácuos na formação de recursos humanos e na constituição de equipes multidisciplinares demandam um investimento mais aprimorado. A final de contas, não há de se esquecer que, simbolicamente, a escola torna-se representativa da sociedade que construímos e do país que habitamos (Censo Escolar 2005 [...], 2007, p. 48) (D)

O tema *DST/AIDS* é desenvolvido, predominantemente, mediante inserção do mesmo nas disciplinas curriculares...cerca de 44% das escolas optam por essa modalidade. A realização de palestras, uma atividade formal e provavelmente menos participativa, constitui a seguinte forma de veiculação desses conteúdos (35,5%) sendo outras modalidades menos usadas [...]. Já a realização de oficinas, atividades mais participativas envolvendo dinâmicas supostamente mais integras e menos formais, foi relatada por apenas 6,5% das escolas (Censo Escolar 2005, 2007, p.22). (D)

[...] semelhante à forma de veiculação do tema *DST/aids*, o tema *Saúde Sexual/Saúde Reprodutiva* é desenvolvido predominantemente mediante a inserção do mesmo nas disciplinas curriculares, sendo que no país como um todo, mais de um terço das escolas (33,9%)... a realização de palestras constitui a seguinte forma de veiculação desses conteúdos (22,1%), seguida de apresentação na feira de ciências (7,3%), e realização de oficinas (4,2%) (Censo Escolar 2005, 2007, p. 28.). (D)

Os conceitos relacionados à sexualidade e aquilo que se valoriza são também produções socioculturais. Como nos demais Temas Transversais, diferentes códigos de valores se contrapõem e disputam espaço. A exploração comercial, a propaganda e a mídia em geral têm feito uso abusivo da sexualidade, impondo valores discutíveis e transformando-a em objeto de consumo. (ESMELO, 2000, p.39) (B)

No nosso país só muito recente e lentamente se tem assumido a Educação Sexual como fazendo parte legítima da missão do sistema educativo. Tal tarefa tem motivado uma expectativa particular nas famílias, o que não significa, necessariamente, receio ou oposição, mas sim curiosidade e interesse [...] na medida em que a Educação Sexual for integrada e assumida no cotidiano escolar, mais dificilmente se colocará o tratamento destes temas como uma opção ou motivo de polémica improdutiva (ESMELO, 2000,p.51). (B)

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>As crianças e adolescentes devem ter a possibilidade de obter informação e ajuda para equacionar problemas e tomar decisões, bem como a associar esta competência e autonomia à adopção de estilos de vida saudáveis e a uma participação social activa que inclui a possibilidade de transformação do seu envolvimento físico e social” (GTES, 2005,p.9). (C)</p> <p>[...] compreender que os comportamentos sexuais juvenis dependem da interacção entre motivações internas e relacionamentos interpessoais, mas podem ser influenciados pela forma como os adultos, na família e na escola vive o seu quotidiano afectivo-sexual. (GTES, 2007,p.9) (C)</p> |
|--|--|---|

4.4.1 Categoria: a herança dos discursos conservadores (modelo normalizador) sobre as práticas educativas no atual contexto da sexualidade

A sexualidade, segundo o filósofo Michel Foucault (2003) foi alvo de uma tecnologia ou de uma forma geral de poder que colocou de um lado os que ditavam a lei e a ordem a ser cumprida e do outro, o que deveriam obedecer. Essa forma geral de poder tinha por objetivo instaurar a homogeneidade em todas as instituições e relações sociais:

“[...] de alto a baixo, em suas decisões globais como em suas intervenções capilares, não importando o aparelho ou as instituições em que se apoie [...] do Estado à família, do príncipe ao pai, do tribunal à quinquilharia das punições quotidianas, das instâncias da dominação social às estruturas constitutivas do próprio sujeito [...] a homogeneidade formal do poder, ao longo de todas essas instâncias, corresponderia, naquele que o poder coage [...] quer fosse do cidadão ante o Estado, da criança ante os pais, do discípulo ante o mestre - a forma geral da submissão. Poder legislador, de um lado, e sujeito obediente de outro” (Foucault, 2003, p.82)

Deste modo, as sociedades industriais dos séculos XVIII e XIX instituíram uma nova forma de estabelecer o controle social da sexualidade que não fosse pelo medo de cometer pecados, mas, de não estar alinhado às regras do poder legislador. O sexo passou a ser entendido como a razão de tudo e, por isso, foi transformado numa unidade do

dispositivo fundamental para a conquista da homogeneidade e da coesão social necessária ao progresso econômico (Foucault, 2003).

Com esta visão, o poder entendido como forma de controle deixou de apresentar-se apenas em sua configuração direta, explícita e impositiva (como demonstração de força e violência física e punitiva) e passou a agir de modo sutil e de modo sub-reptício para controlar as ações que envolviam as manifestações da sexualidade. Controlar o sexo e colocá-lo sob as regras de uma racionalidade era um objetivo perseguido, porque significava atuar sobre as subjetividades, e assim, atuar sobre uma “lógica da concupiscência e do desejo” (Foucault, p.76).

Para reforçar esse poder, investiu-se, sobre a confissão, não no sentido clássico utilizado pela pastoral cristã para fazer revelar o inconfessável e atribuir sobre o mesmo uma penitência que pudesse ser compatível com o delito revelado, mas, uma confissão que tivesse como missão fazer falar e revelar com riqueza o que levava o sujeito a praticar os atos considerados ilícitos e condenáveis, ou seja, o que residia como componente do desejo em cada sujeito.

Essa forma de confissão, atuou de modo individualizado porque permitiu que se estabelecesse um conjunto de regras e de proibições especializadas que em atuar no campo das subjetividades para impedir ou inibir ao máximo que as manifestações sexuais consideradas reprováveis se apresentassem nos corpos, como permitiu que se estabelecesse uma rede de controle ao incutir na cabeça de cada sujeito que ele deveria confessar não só a sua conduta sexual, mas a conduta dos outros (Foucault, 2003, pp.52-54).

Instaura-se, “a unidade do dispositivo” que segundo Foucault (2003, p.82) deveria exercer o poder em todos os aparelhos e instituições com a mesma dose de interdição e de censura para enquadrar o sexo do mesmo modo a todos os níveis. Essa unidade marca o princípio dos discursos normalizadores e todo um conjunto de relações de poder que passaram atuar sobre a formação dos sujeitos no sentido de articular a formação moral e ética em sexualidade como os interesses de progresso social e econômico da sociedade.

Realizamos esse breve retorno ao passado das sociedades industriais tomando por referências às contribuições de Foucault (2003) sobre este tema, para apresentar como os

mecanismos do poder que marcam a ação dos discursos conservadores e dos modelos normalizadores apareceram de forma sutil e sub-reptícia nos documentos que selecionamos para este estudo, embora os mesmos anunciem que são propostas que representam o rompimento com estas “ideologias que fizera do sexo e da sexualidade uma “unidade de dispositivo” (Foucault, 2003, p.82).

A configuração desta unidade foi fortemente inculcada no imaginário social porque migrou do domínio da pastoral cristã para o domínio do Estado tendo o reforço do discurso médico-científico. Essa migração iniciou-se pelas reformas nas regras matrimônio que se intensificaram após o movimento da Contra-Reforma que ajudou a estabelecer a nova ordem sobre o controle da organização familiar (McLaren, 1997).

Com o rompimento entre a medicina e a Igreja por volta do século XVIII (Foucault, 2003) uma nova ordem do discurso ascendeu para estabelecer políticas para o controle social. A medicina instituiu o seu saber científico sobre as manifestações sexuais considerando-os como questões de saúde pública que deveriam ser tomadas como “verdades” para garantia de uma formação moral controlada e subserviente aos interesses das classes dirigentes.

Com a intenção de sedimentar os valores que deveriam regular a vida social de acordo com os interesses dos grupos sociais dirigentes, a medicina e também a moral cristã atuaram sobre a pedagogia e a instrução escolar para transmitir valores de controle sobre os corpos que combinavam pressupostos de razão médica com pressupostos que fundamentavam a matriz teológica e a moral social. Deste modo, a higienização, a repressão ao toque e a busca do prazer individual, assim como, as emoções afetivo-sexuais mais arrebatadas foram combatidas ao longo do processo educativo porque estavam associadas à infrações ao código moral e a manifestação patológica da sexualidade, e, portanto, não poderiam ser toleradas pelas regras que orientavam os princípios normativos para o comportamento sexual em sociedade (Foucault, 2003).

Com um cenário distinto, a vida atual dominada pela sociedade em rede, pelos novos saberes e pelas novas competências exigidas pelo mundo do trabalho e pelo propósito do “viver bem” (Gasset y Ortega, 1963, citados por Paro, 2000) que parece não estar constituída de valores normalizadores explícitos. No entanto, eles ainda se fazem presentes e são transmitidos pelos processos de socialização veiculados pela família e

pela escola, apesar dessa última ter passado por reformas sucessivas nos últimos vinte anos e ter investido numa redefinição do *ethos* da dinâmica curricular ao incrementá-la com assuntos pertinentes à área de formação pessoal e social como a Educação para a Saúde, na qual se inscreve a educação sexual.

Os excertos dos documentos específicos que destacamos no Quadro n.º5 mostram que os valores que suportam os modelos normalizadores ainda exercem influência sobre a formação das identidades sexuais dos sujeitos contemporâneos e continuam a configurar relações de poder que marcam o campo da sexualidade e se encontram presentes nos discursos dos governos português e brasileiro que regularizam *como deve ser* o trabalho pedagógico com o tema da Educação Sexual de acordo com as orientações e linhas mestras emanadas pelas organizações internacionais para educação e formação no atual contexto da globalização capitalista.

Assim, procuramos apresentar como essas relações de poder que transformaram a sexualidade numa unidade de dispositivo, atuam nos discursos mais gerais destinados à organização da educação nacional dos Estados-nação Portugal e Brasil (LBSE e LDB) e nos discursos mais especializados sobre o tema em questão como os PCN's (1997;1998), do ESMELO (2000), do GTES (2005; 2007) e do Censo Escolar 2005 [...] (2007).

Nos primeiros excertos do Quadro n.º6, destacados em cor castanha, julgamos que fosse pertinente reiterar o que já salientamos tanto sobre a LBSE como sobre a LDB quanto à vinculação entre educação escolar, questões sociais e o mundo do trabalho, porque enquanto investigadores, acreditamos que existe nesta articulação resquícios das ideologias que se sedimentaram no imaginário social e legitimaram os modelos normalizadores como os padrões de conduta sexual que deveriam ser reproduzidos socialmente para atender aos interesses de racionalização econômica, como afirma Foucault (2003).

Ao tecermos a leitura da LBSE e da LDB, estivemos atentos ao tipo de orientação que os governos desejam que se concretize na educação nacional em todos os níveis, embora tenhamos focalizado nossas observações sobre o Ensino Básico e Secundário (Portugal) e ao Ensino Fundamental e Médio (Brasil).

Em relação à LBSE, destacamos que o governo português ao expressar claramente que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade

social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Artigo 2º, Princípios Gerais, da LBSE/1986) ratifica a sua intenção de consolidar um projeto específico de sociedade, onde a questão da sexualidade deve, assim como, outros aspectos do desenvolvimento humano enquadrar-se para que o educando “com base numa sólida formação geral e uma formação específica possa ocupar um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação” (LBSE, 1986, Art. 3º, Princípios Organizativos da Educação, alínea “e”).

Vemos que o discurso da referida alínea marca a idéia de um compromisso com o que Magalhães (2001) destaca como “vetor de individualização”, pois é claro quanto à aposta numa educação instrucionista (Gadotti, 2003) que se fundamenta na articulação entre a teoria do capital humano e a educação e a formação. Vale destacar que o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” não deve se confrontar com os objetivos almejados pelo governo para o progresso da sociedade portuguesa, pois no mesmo ano em que a LBSE é promulgada, Portugal entra para a Comunidade Européia, e partir de então novos rumos para educação são determinados pelas orientações externas, no sentido de pressionar o país a investir em estratégias de desenvolvimento curricular, que trabalhem para além das habilidades cognitivas a aquisição de valores de formação pessoal e social que integrem a importância da competitividade técnico-produtiva e técnico científica a um projeto de sujeito comprometido com o bem comum e com o “seu contributo ao progresso da sociedade”(LBSE, 1986) que defende de forma implícita que a sexualidade, ou melhor, o sexo que está na razão de tudo deve também colaborar com este progresso, por isso, deve ser “educado” dentro de princípios já consolidados no espaço social como os da normalização.

Em se tratando do governo brasileiro, vale destacar que o Brasil inicia a década de 90 com o compromisso de executar o mandato da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada na Tailândia (Jomtien) em 1990, que preconizou que o Brasil, assim como, os demais países que apresentassem índices muito insatisfatórios para a educação

básica deveriam investir em novas orientações para as políticas públicas neste âmbito, no sentido de propiciar uma universalização das aprendizagens básicas ao desenvolvimento humano, pois este era considerado fundamental o desenvolvimento econômico sustentável do país. Esse compromisso foi reforçado pela reunião realizada em Dacar em 1993, que acentuou a importância do investimento na qualidade da educação para o desenvolvimento humano. Deste modo, implementou-se a “Década da Educação, a vigorar a partir de Dezembro de 1997 (art. 87)” (Brasil, Ministério da Educação, Plano Nacional de Educação - PNE, 2001, p.14).

Seguindo tais orientações e mais outras, Brasil promulga a LDB, que nos artigos 22.º e 27.º que destacamos como exemplo no Quadro n.º6, é bastante pontual quanto aos rumos da educação assentes na integração entre “a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (LDB, 1996). Observamos neste rápido balanço que existe a mesma orientação quanto promoção de uma formação pessoal e social não desvinculada dos objetivos de funcionamento do capital, ao ratificar que a lógica normalizadora do mundo do trabalho deve ser trabalhada no contexto das práticas educativas. Emanase uma mensagem de que a boa formação do sujeito moral é aquela que prima por uma formação pessoal e social que não se dissocia do “vetor de individualização” e o articula como umas necessidades do desenvolvimento humano para contribuir com o progresso social e econômico.

Neste sentido, destacamos dos PCN’s (1997; 1998), do ESMELO (2000), dos Relatórios do GTES (2005; 2007) e do Censo Escolar 2005 [...] (2007) uma sequência de excertos, também destacados em cor castanha, que apresentam como as heranças dos discursos conservadores que construíram a idéia de sexualidades legitimadas e de normalização que sedimentaram valores, crenças e atitudes que constituem as barreiras mais difíceis e delicadas de serem desconstruídas para se trabalhar a importância da adoção de um estilo de vida saudável, que está para além de uma visão de cuidado com o corpo restrita à frequência ao consultório médico e a administração de medicamentos em caso de manifestação de doença. Tais barreiras condicionam o que um sujeito é ou pode vir a ser em relação à sua forma de lidar com a vida e suas dinâmicas própria das experiências com os demais seres humanos num sistema social.

Deste modo, procuramos realçar como os modelos normalizadores que foram instituídos como referência para formação do sujeito moral moderno, ainda são convocadas para fazer a regulação do papel que cabe à escola e à prática educativa dos professores, embora seja defendido atualmente que o espaço escolar deve trabalhar o tema da sexualidade numa visão integrada de desenvolvimento humano, ou seja, em suas componentes de ética, de saúde, de solidariedade, de justiça e de democracia como medidas de desconstrução dos laços históricos que fizeram da sexualidade um alvo da unidade do dispositivo e das relações de poder e de saber.

Nos PCN's (1997; 1998) observamos que o governo brasileiro admite abertamente que o comportamento sexual é um tema que está na base da constituição dos sujeitos, e por conseguinte, de suas identidades sexuais por meio dos processos de socialização. Admitem, portanto, que o mesmo é alvo das relações de poder que existem entre os indivíduos e as instâncias reguladoras por ser a partir dele que se decide o futuro de uma sociedade, bem como a forma como a mesma se organiza para gerar meios de se tornar auto-sustentável e propiciar projetos de existência que sejam coerentes com os princípios da dignidade humana aos seus membros. Uma visão que se coaduna com o que Foucault (2003) destaca como a preocupação com o sexo como um tema de interesse público dada a sua relação direta com as condições de vida e de projeção futura de um povo. Sendo, necessário, portanto, a elaboração de um conjunto de regras e de estratégia para atuar sobre a coesão e, portanto, sobre a disciplinação dos corpos que se desenvolve nos processos de socialização transmitidos pelos lugares de referência ou "estruturantes" (Sousa Santos, 2001).

Destes lugares de referência para formação das identidades sexuais, a escola foi a instituição que após a família mais recebeu recomendações e formas de mandato específicas para no sentido de preparar os sujeitos para absorverem um conjunto de valores e de atitudes que pudessem reproduzir nas relações mais cotidianas e no corpo a essência de um comportamento sexual coerente com os pressupostos da racionalização biológica e econômica (Foucault, 2003).

Notamos nos excertos dos PCN's que ao mesmo tempo que se incentiva que o educador atue de forma desprendida e aberta sobre os diferentes assuntos que se relacionam com a sexualidade com os educandos, no momento a seguir, entra em cena

uma mensagem virtual e uma “voz reguladora” (implícita na mensagem do documento) que faz lembrar ao professor que a sua ação educativa não deve ultrapassar o limite de informar e discutir sobre a sexualidade com os alunos sem entrar em aspectos que se remetam às suas experiências e opiniões pessoais, sob o risco de colocar em perigo o estatuto e o “lugar do poder” que ele, profissional docente, ocupa na relação professor-aluno.

Salientamos que nos PCN’s existem evidências de que os modelos normalizadores ainda estão ativos, porque o normativo se preocupa exclusivamente com o comportamento das crianças, no sentido de incitar o professor a intervir de forma coercitiva sobre o mesmo mostrando-lhe quais são as normas regulatórias (Louro, 2004) que orientam os comportamentos próprios do convívio social, e por outro lado, recomenda que os professores sejam abertos, dispostos e comprometidos em lidar com a sexualidade, principalmente a infantil, compreendendo-a como uma forma de expressão muito própria desta fase do desenvolvimento humano ao ressaltar que os “jogos sexuais infantis têm caráter exploratório, pré-genital” (PCN’s, 1998, p.303).

Em relação ao documento português Educação Sexual em Meio Escolar - Linhas Orientadora - ESMELO (2000) realçamos não só o mesmo tipo de atuação do governo português ao admitir que a questão da sexualidade é um alvo das relações de poder que o Estado estabelece com a sociedade em função das inúmeras condicionantes que se imbricam à questão da sexualidade no que diz respeito a organização da ordem social, mas também, pela ênfase que coloca sobre o desempenho dos agentes educativos formais – os professores. A preocupação com a formação é um dos pontos relevantes no documento, porque apresenta de forma explícita que o governo aposta sobre um perfil específico de professor para trabalhar com o tema da Educação Sexual de modo ético e com qualidade técnica e científica. Um sinal de que o profissional docente é alvo do dispositivo de controle do corpo, que faz do mesmo um produto e um efeito das relações de poder. Tal dispositivo é um mecanismo de normalização faz do corpo “um lócus de construção das identidades marcado pelos processos sócio-culturais e linguísticos formulados ao longo da história e alterado por distintos discursos e práticas disciplinadoras” (Louro, 2000).

Quanto aos excertos dos documentos GTES (2005;2007) e o Censo Escolar 2005 [...] (2007) destacamos do primeiro chama a atenção do professor sobre a importância de saber intervir junto aos educandos no que diz respeito às informações que circulam nos meios de comunicação social no contexto social contemporâneo, que são constituídas de ideologias contraditórias e fantasiosas que podem propiciar uma apreensão equivocada sobre a sexualidade e acarretar riscos para a saúde ao associar sucesso pessoal ao desempenho sexual. O segundo se concentra em exaltar a escola como um espaço de transformação social que pode contribuir efetivamente para a formação do ser humano em sua integralidade, tendo como ponto de partida o combate a herança deixada pelos valores conservadores no imaginário social, que, por sua vez, suporta os modelos normalizadores.

Observamos que os documentos PCN's, ESMELO, GTES e Censo Escolar 2005 têm em comum a defesa de um discurso progressista e favorável a adoção de valores democráticos e pluralistas para a função educativa e ressaltam que a Educação Sexual trabalhada nesta perspectiva deve ser proporcionar aprendizagens necessárias para o “viver bem”, o “aprender a aprender”, o “aprender a conhecer, o aprender a fazer, o “aprender a conviver” e o “aprender a ser”, conforme recomendam a UNESCO, a OCDE e a UE e, também, a OIT como requisitos fundamentais para uma educação emancipatória, principalmente no tocante à sexualidade neste Século XXI.

No entanto, por de trás deste discurso existe uma intenção: tornar o projeto educativo com o tema da Educação Sexual uma questão de interesse público e de responsabilidade de todo sujeito por razões de saúde pública, de meio ambiente e de desenvolvimento social e econômico.

Sendo assim, se o discurso que subjaz essa intenção é o discurso da escola cidadã no contexto da globalização, que é um discurso criticado por Silva (1998) e por Gadotti (2003) porque se alinha à perspectiva de uma educação instrucionista, conforme abordamos nas análises dos temas 1 e 2. Diante de tal fato nos perguntamos: então qual seria a intenção dos governos em manter ativos sinais e mecanismos assentes na afirmação dos modelos normalizadores?

Acreditamos que o objetivo é investir sobre uma forma de governação que ao mesmo tempo que promove alguns direitos sociais inalienáveis e subjetivos como o

acesso à educação, à cultura, à informação e aos direitos sexuais e reprodutivos e à educação sexual, por outro lado, investe-se numa redefinição da educação (do currículo) através da seguinte estratégia: descaracterização do significado do conhecimento. E como isso é possível? Mudando a direção do projeto educativo ao retirar do conhecimento o seu poder de atuar sobre a formação moral, ética e cívica de um povo (formação do ser humano em sua integralidade) reduzindo o conhecimento um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para atender aos ditames da nova ordem econômica da globalização capitalista deixando do lado a preocupação em produzir uma democratização do conhecimento que seja capaz de provocar a interpretação, a reflexão, a crítica e a controvérsia, conforme afirma Silva (1998) e que Gadotti (2003) reitera ao enfatizar que os alvos principais são o currículo e as práticas educativas, porque pesa sobre ambos a tarefa de cumprir os programas governamentais com base nas recomendações e formas de mandato oriundas dos fóruns de decisão internacional.

4.4.2 Subcategoria: supressão de conteúdos importantes e de metodologias participativas/ barreiras sócio-culturais

Ao longo das nossas leituras sobre os excertos dos PCN's (1997;1998), do ESMELO (2000), do GATES (2005; 2007) e do Censo Escolar 2005 [...] (2007), nos foi possível identificar que a ideologia que está presente, ainda que de forma sutil, é a dos discursos conservadores, apesar de toda mudança de perspectiva e de paradigma relativos à função educativa e à formação para a cidadania no contexto contemporâneo.

Constatamos, como já o dissemos anteriormente, a presença de normas regulatórias com o intuito de apresentar ao professor, aos pais e aos técnicos e demais pessoas ligadas às atividades pedagógicas com o tema da Educação Sexual que existe uma linha mestra que deve ser seguida para que a escola e os educadores atuem de forma eficaz e eficiente em sua tarefa educativa de transmitir valores que sejam úteis ao novo sujeito contemporâneo, que tem pela frente desafios como: lidar com a presença da pandemia de HIV/AIDS; saber projetar e saber fazer a gestão de sua vida pessoal no sentido de contribuir com o progresso da sociedade; e, saber realizar a participação social e política desejada e legitimada pelas entidades supranacionais que orientam os rumos da nova ordem social.

A existência de normas regulatórias nas relações que se estabelecem no campo da educação e da formação das identidades sociais e sexuais dos sujeitos, acarreta, entretanto, uma grande contradição em termos de projeto educativo, porque propicia que os entraves à compreensão da sexualidade de dentro de uma visão de “política pós-identitária para a educação ou de uma pedagogia *queer*”, conforme defende Louro (2004) possam surgir como alternativas aos modelos normalizadores.

Segundo a mesma autora uma educação para e em sexualidade centrada numa visão emancipatória e holística, propiciaria a coerência entre o sentido de cidadania planetária e de cidadania sexual que atualmente estão em curso e que se coadunam ao discurso mais amplo de uma educação para uma outra globalização, para a humanidade e para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável e respeitadora do meio ambiente que realmente se traduza numa Escola Cidadã, como uma escola que coloca em prática um currículo que valorize a imaginação, a criatividade e a “politização” dos docentes como recursos necessários para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de sua soberania no atual contexto de mundo globalizado (Gadotti, 2003).

Diante de tais considerações destacamos do Quadro n.º 5 os excertos dos documentos citados acima que demonstram a oscilação e a inconstância que existe no posicionamento e no discurso dos governos português e brasileiro ao tratarem da questão das barreiras sociais e culturais como um fato que acarreta dificuldades à concretização de uma educação sexual compreensiva de todas as dimensões e expressões que cabem a mesma e formam o ser humano em sua integralidade.

Dos PCN's escolhemos os três excertos que iniciam a sequência do Quadro n.º 5 para mostrarmos que o governo brasileiro é consciente das dificuldades que existem em termos de mudança de atitudes e de desconstrução de preconceitos, tabus e discriminações que sustentam desigualdades quanto ao direito de expressão do desejo sexual entre homens e mulheres.

As sexualidades legitimadas se construíram como sexualidades generificadas que consolidaram como valores: a repressão do desejo sexual pela mulher, a aceitação do duplo sexual do homem e o seu direito a atividade sexual mais intensa como algo próprio de sua natureza biológica, portanto, natural, e a adoção de pedagogias corretivas para aqueles e para aquelas que fossem considerados desviados em seu comportamento de gênero e comportamento social em relação à sexualidade (Louro, 2001).

Observamos que no primeiro excerto existe a intenção de chamar a atenção do professor para que trabalhe os conhecimentos que cabem à fisiologia do corpo humano e as fases do desenvolvimento do sistema reprodutivo associada às implicações que são pertinentes ao significado sócio-cultural da puberdade porque essas desqualificações da condição feminina e os outros tipos de estereótipos de gênero que legitimam que o homem seja mais ativo sexualmente que a mulher e que seja tolerado o seu duplo padrão sexual, são idéias construídas e que formam o que Louro (2004) chama de “invenção social da sexualidade” que produziu “verdades” como estas e as estratégias de disciplinação e de docilização dos corpos que os discursos da medicina do sexo e da moral cristã (Foucault, 2003), unidos, elegeram para classificar as sexualidades entre as legítimas e as não legítimas, bem como um conjunto de práticas sociais que deveriam ser introjectadas na sociedade e servirem de parâmetro para a educação sexual que deveria caber aos homens e às mulheres.

Confirmamos as idéias acima discutidas, ao observarmos que no segundo excerto os PCN's realçam que uma das grandes dificuldades causadas pelos obstáculos emocionais e culturais para que os jovens, principalmente, as do sexo feminino adotem comportamentos sexuais protegidos, são as heranças deixadas pelos modelos normalizadores que legitimaram que a mulher que assume o seu interesse e desejo sexual e exige do homem o uso do preservativo nas relações sexuais é uma mulher que possui moral duvidosa ou é considerada promíscua e que o homem deve ser viril (macho) e não demonstrar inexperiência, medo ou fraqueza diante das situações que envolvam a sexualidade.

No terceiro excerto, os PCN's, ao tratarem da questão da homossexualidade procuram defender a perspectiva da pluralidade e a da diversidade como elementos que devem fazer parte de uma compreensão de sexualidade dentro de uma visão holística, o que consideramos muito pertinente e coerente com o contexto atual. No entanto, ressaltamos que o documento é omissivo quanto aos seguintes pontos: relação que existe entre a compreensão do que seja a orientação sexual e a identidade sexual; processo de conflitos e de aceitação afetivo-emocional do próprio sujeito enfrenta em relação a si mesmo e em relação à sua família sobre a sua identificação com a homossexualidade; tipo de arranjo familiar formado por um casal do mesmo sexo; conhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos em sua definição e desdobramentos sobre as questões sociais como o direito civil e legalizado que deveria ser concedido à mulher para praticar, se a mesma julgar necessário, a interrupção voluntária da gravidez por uma questão de respeito a atual fase da emancipação da sexualidade feminina.

A questão avança para muito além de uma indicação ou de um discurso vazio de que a homossexualidade representa um jeito próprio de cada sujeito viver a sua sexualidade, e que isso precisa ser entendido e respeitado pela sociedade desde a educação que se destina às crianças e aos jovens. O foco central que deveria ser discutido é como a escola e a formação docente (inicial e contínua) não estão preparadas para trabalhar a sexualidade de um modo não generificado e compreensivo do atual momento que a evolução social da sexualidade se encontra, que não cabe mais a apresentação da sexualidade como algo próprio do papel sexual feminino ou masculino. Os pontos principais são: a questão dos esquemas binários de classificação dos gêneros e das

sexualidades que foram construídos para sedimentar o que estava *dentro* e o que estava de uma manifestação da sexualidade coerente com o gênero biológico e, portanto, alinhada com o que foi definido para ser o ideal numa visão de sociedade disciplinada e regulada pela norma como afirma Foucault (2002) e a ação das pedagogias corretivas sobre os sujeitos rotulados como “desviados” de seu plano de gênero para que pudessem ser corrigidos e se tornarem úteis para os propósitos de desenvolvimento econômico, biológico e social do homem espécie, que por sua vez, destaca a ação de uma biopolítica (Foucault, 2003) por se remeter a um conjunto de regras que atuam sobre os corpos que compõem a sociedade.

Em se tratando dos excertos do Censo Escolar 2005 [...] (2007), verifica-se que o governo brasileiro tem a noção clara de que a escola e a formação docente atual ainda não conseguiram quebrar a barreira do estigma e dos modelos normalizadores nas práticas educativas, porque a predominância das palestras como recurso pedagógico para informação dos educandos sobre as doenças sexualmente transmissíveis e a Aids, sobre as estratégias de promoção à saúde sexual e a saúde reprodutiva, bem como a prevenção à gravidez na adolescência, é muito solicitada. Tal predominância revela que a adoção de metodologias participativas como a ação dos jovens multiplicadores tem sido colocada de lado e não incentivada como recomendam os PCN’s. Além disso, contribui tanto para o não acontecimento de um trabalho transversalizado e interdisciplinarizado, como para o esvaziamento das atividades previstas no projeto educativo da escola.

A formação e a escola são os eixos fundamentais que precisam receber não só apoio técnico em forma de recursos e de formação dirigida e especializada, mas, em forma de incentivo e de reformulação de sua ética pública ou em sua “esfera pública cidadã” (Gadotti, 2003) para que possam agir utilizando a imaginação, a criatividade, a politização e o compromisso social como ferramentas para uma educação para a humanidade e para transformação da sociedade. Nesse sentido, a escola reflete o que se tem ou que se quer construir como organização social.

Em se tratando dos documentos portugueses ESMELO (2000) e GTES (2005; 2007) verificamos que embora exista uma recomendação para que todos os assuntos que sejam oriundos dos interesses dos alunos sejam incluídos e discutidos na programação prévia das ações educativas, o *bullying*, a discriminação e a desqualificação pessoal e

social, como formas de agressão à dignidade da pessoa humana, assim como, o processo de aceitação de assunção da homossexualidade, da bissexualidade e da transexualidade dos filhos pelos pais e pelo meio social de origem em geral e o direito à adoção de crianças por um casal formado por pessoas do mesmo sexo, são assuntos que são suprimidos ou omitidos das práticas educativas.

A ausência de temas como os referidos acima, nos surpreendeu porque em todos os documentos selecionados foi ratificado que as discussões sobre a sexualidade não devem ser obrigatoriamente diretivas ou circunscritas ao âmbito técnico-pedagógico, mas devem ser problematizadoras e esclarecedoras dos fenômenos sociais que se implicam às experiências e às vivências dos alunos ao longo de seu desenvolvimento. Fato que não dispensa críticas na medida em que essas ausências deixam de levar em conta os aspectos de pluralidade e de diversidade que são intrínsecos à sexualidade e a uma política pós-identitária ou a uma pedagogia *queer*, conforme defende Louro (2004).

Verificamos nos excertos do GTES que o governo português enfatiza de modo mais contundente a influência que os fatores psicossociais e os valores sócio-culturais exercem sobre os comportamentos de risco. Ou seja, salienta a relação entre estilo de vida e a vulnerabilidade da saúde sexual e reprodutiva. A questão é pertinente, mas chamamos a atenção que tal abordagem só ganha uma conotação distinta da herança dos modelos normalizadores que centralizaram a interpretação da manifestação da sexualidade aos aspectos biológicos e na classificação do comportamento sexual entre patológico e não patológico, se receber o investimento de uma perspectiva de educação para e em sexualidade alinhada com as perspectivas que compreendem a sexualidade como produto dos modelos e dos valores culturais partilhados pelas famílias e pelos demais meios de convívio social, porque a abordagem da relação entre os estilos de vida e a adoção de comportamentos saudáveis e protegidos exige que os professores tenham uma preparação adequada para saberem trabalhar os assuntos relacionados de forma segura e bem articulada com as dinâmicas que fazem parte da vida dos sujeitos.

A reflexividade institucional um conceito defendido por Guiddens (1994; 1995; 1998) também se aplica a esta discussão porque se remete à apropriação dos governos sobre as idéias, mudanças comportamentais e atitudinais que estão em voga nos contextos

sociais da vida cotidiana atual em relação à sexualidade com a intenção de intervir nos mesmos e transformá-los em objeto de políticas públicas.

Em suma

Observamos que os governos de Portugal e Brasil reconhecem que trabalhar com o tema da Educação Sexual é atuar no campo das relações de poder, porque expressaram que a sexualidade é um construto de vida e carrega consigo o legado cultural e os valores fundamentais que orientam as regras de conduta que são partilhadas pelas famílias de uma sociedade.

Neste sentido, a herança deixada pela sociedade da disciplinação que emergiu nos séculos XVIII e XIX (sociedades industriais) transformou a sexualidade num construto normalizador e opressivo que dicotomizou as sexualidades entre legítimas e desviadas. As primeiras, reguladas pela matriz heterossexual como ponto central da normatividade e as últimas e, mandadas para o campo do *fora* como realça Deleuze (2005), e portanto, passíveis da ação de pedagogias corretivas.

A intenção dessas pedagogias não era apenas corrigir e doutrinar condutas. Era atuar sobre as subjetividades e incutir na mente dos sujeitos todo um conjunto de prescrições no sentido de ensinar através dos processos de socialização que o corpo e as reações provenientes dele precisam ser controladas, dominadas e canalizadas para serem úteis aos interesses do progresso social e econômico que se vinculava ao crescimento do Capitalismo, pois a educação das gerações mais novas era uma das principais condicionantes do futuro da sociedade.

Ao analisarmos os documentos tratados neste tema, observamos que todos trabalhavam com a idéia subjacente de população (estudos sóciodemográficos) e a relação desta com a questão da educação sexual, tendo em conta sua organização e seus fenômenos sociais.

Assim, recorreremos a história para mostrar como as estratégias de controle social consolidadas principalmente por meio da escola e da família, como as principais

instituições sociais a atuar sobre a formação das identidades sexuais e, por conseguinte, sobre as práticas sexuais das populações, sempre foram assuntos atuais e pertinentes às discussões que se concentram sobre o futuro de uma sociedade, conforme afirma Foucault (2003, p.76) ao dizer que o sexo era e é considerado a “razão de tudo”.

Realçamos que o mutismo – foi um mecanismo de poder que se especializou em se manifestar na discricção exigida a certos locutores, locutores considerados privilegiados (os educadores e os pais) porque tinham que exercer a capacidade de determinar diferentes maneiras de não dizer, sobre o que era real sobre o sexo e a sexualidade. Sua tarefa era não falar de forma explícita sobre ambos, mas, transmitir saberes que pudessem fixar o que não poderia ser adotado como comportamento sexual face às regras e normas de conduta legitimadas pela ordem dominante (Foucault, 2002; 2003).

Sendo assim, o mutismo foi um dos principais instrumentos de socialização utilizados tanto pela escola como pela família (“lugares estruturantes”) para instituir como prática social os meios de não falar sobre o sexo e sobre a sexualidade. Um instrumento que fomentou as relações hierárquicas de poder e de saber sobre a sexualidade ao propiciar que proibições, silenciamentos e invisibilidades passassem a compor as relações sociais que se estabeleceram entre professor e aluno, ente escola e professores, entre pais e filhos, entre adultos e crianças/jovens. Uma medida que trouxe consequências como: a) a idealização de que a educação sexual que deveria ser transmitida às gerações mais novas seria aquela que estabelecesse que o homem tem mais necessidades biológicas em relação à sexualidade que a mulher, por isso, deveria ser incentivo a exercê-la com mais intensidade e repressão ao direito à sexualidade pela mulher que não fosse vinculada à reprodução; b) a desvalorização e a desqualificação da componente libidinal e erótica; c) a ausência de um diálogo sobre as relações afetivo-sexuais, sobre a busca do prazer, sobre o auto-conhecimento do corpo sexuado; d) a falta de compreensão da sexualidade como algo que está para além do padrão heterossexual e dos esquemas binários de gênero.

Salientamos que o mutismo apareceu em nossas análises como um desdobramento do conceito disciplinação dos corpos em duas questões principais: a barreira do estigma e dos modelos normalizadores nas práticas educativas que leva a supressão (silenciamento) de temas, conteúdos e de debates que são considerados importantes de serem trabalhados

junto às dinâmicas de educação sexual no contexto atual e a centralização sobre a postura e o desempenho docente dos professores.

Por ser um conceito muito amplo marca toda uma ideologia de formação moral do sujeito moderno e configura um sistema geral de controle social das identidades sexuais. Abarca outros conceitos correlatos como o de biopolítica e de biopoder que reforçam o feixe de relações de poder que se instituiu com a sociedade da disciplina e da normalização.

A supressão de temas considerados urgentes e de suma importância nos fóruns de discussão sobre a sexualidade contemporânea nos surpreendeu, por um lado, porque em todos os documentos selecionados foi ratificado que as discussões sobre a sexualidade não devem ser obrigatoriamente diretivas ou circunscritas ao âmbito técnico-pedagógico, mas devem ser problematizadoras e esclarecedoras dos fenômenos sociais que estejam no foco dos debates públicos e se impliquem às experiências e às vivências dos alunos ao longo de seu desenvolvimento. Por outro lado, não nos surpreendemos porque constatamos que trazer para o âmbito da escola tais discussões seria mexer com a intenção de consolidar uma uniformização e uma sistematização da ação docente que ainda está a construir nos moldes que desejam os governos. Deste modo, a entrada de tais temas no bojo das atividades pedagógicas obrigaria a uma mudança de paradigma ainda mais intensa e exigiria uma abertura para uma política pós-identitária ou uma pedagogia *queer*, conforme defende Louro (2004).

Com as categorias e as subcategorias procuramos mostrar que estava implícito no conteúdo das mensagens dos excertos que destacamos, a intenção de manter ativos instrumentos de socialização como o mutismo, a biopolítica e o biopoder sobre a formação docente ao exigir que os professores, como os principais agentes de socialização educativa, detenham de uma formação especializada e de um perfil pessoal e social que seja desejável pelos governos, sem que esses invistam de forma contundente em políticas públicas que favoreçam e viabilizem a melhoria do nível de formação deste para lidar com o tema da Educação Sexual.

Os professores são dos principais alvos das políticas educativas porque atuam diretamente como os educandos e por serem considerados figuras de referência ou de projeção para estes. Por essa razão, os professores ao mesmo tempo que detêm um

estatuto, também, absorvem a responsabilidade de atender aos interesses governamentais no que diz respeito à formação dos futuros educandos diante dos desafios da vida contemporânea em relação à sexualidade. Um estatuto que dá o poder de intervir sobre os educandos e apresentar por meio do seu discurso uma determinada orientação ética, moral e científica sobre os conhecimentos relativos à sexualidade, que no contexto atual, devem estar centrados sobre a prevenção à Aids/Sida e as demais doenças sexualmente transmissíveis com a adoção de um comportamento saudável e protegido, além da responsabilização em relação à gravidez indesejada, bem como a capacidade de projetar a vida para o futuro em consonância com os objetivos da nova ordem econômica imposta pela globalização capitalista.

Deste modo, realçamos nos excertos relativos aos PCN's (1997; 1998) e ao ESMELO (2000) que a herança dos modelos normalizadores sobre as práticas educativas estão ativas, embora o discurso utilizado seja aquele que exalta a adoção de valores democráticos e pluralistas como ferramentas fundamentais para a concretização de uma educação sexual coerente com a atual fase da sexualidade.

O GTES (2005; 2007) e o Censo Escolar 2005 [...] (2007) também realçaram o discurso de uma educação direcionada para o desenvolvimento humano em sua integralidade, no sentido de combater as ideologias do consumo veiculadas pela mídia (*media*) e as heranças dos discursos conservadores que marcaram os valores culturais de controle sobre os corpos e de “posições-de-sujeito” (Louro, 2004) que sustentaram os modelos normalizadores.

O GTES (2005; 2007) não conseguiu deixar de evidenciar que o foco central do governo português é o investimento em medidas educativas que instituem a uniformização das ações pedagógicas e que essas se concentrem sobre o comportamento psicossocial das crianças e dos jovens. Já o Censo Escolar 2005 [...] (2007) apresentou que o governo brasileiro concentra suas ações educativas sobre a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e ao controle da epidemia de AIDS, utilizando como principal recurso as palestras e não as metodologias que promovem o envolvimento e a participação dos educandos.

Em síntese, salientamos que no contexto atual a estratégia utilizada pelos governos para estabelecer o controle dos corpos (disciplinação, biopolítica e biopoder) é

aquela que faz uso do próprio discurso dos valores democráticos e pluralistas em voga para exigir, por um lado, que o professor trabalhe de modo transversalizado e interdisciplinarizado com as questões da sexualidade e, por outro, mude a sua própria postura e pensamento para se “adequar” às determinações governamentais, sem que enfatize uma política de formação inicial e permanente que seja coerente com as necessidades de apoio técnico requeridas para a construção de uma educação para e em sexualidade pautadas numa perspectiva emancipatória e holística.

4.5 Síntese dos Resultados das Análises:

Com este exercício de análise procuramos abordar nos documentos oficiais portugueses e brasileiros através de cada um dos temas-eixo e suas respectivas categorias e subcategorias como a questão da Educação Sexual, tema presente na agenda dos Ministérios da Educação e da Saúde dos referidos governos, trazem em seus conteúdos contradições no que diz respeito ao que anunciam e o que relamente intencionam quanto à promoção de uma política de Educação Sexual nas escolas que acompanhe a atual fase que a construção social da sexualidade se encontra.

Salientamos que Portugal e Brasil apesar de pertencerem a espaços de influência geo-política e geo-econômicos distintos estão sujeitos à formas de mandato comuns emanadas pelos organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial que como parceiros permanentes a oferecer ajuda financeira aos países que estão construindo políticas de desenvolvimento sustentável, são também, aqueles que impõem uma série de prescrições, recomendações e orientações para que sejam cumpridas pelos países ajudados no sentido de atuarem sobre os indicadores econômicos e sóciodemográficos relativos à educação, à saúde pública em geral e a saúde sexual e saúde reprodutiva em especial em função da pandemia de HIV/AIDS.

Para apresentarmos de modo mais objetivo quais foram os principais apontamos que retiramos de cada tema e de cada grupo de categorias e subcategorias a eles associado, apresentaremos em esquema de quadro-síntese o que nos “disseram” os documentos com base no referencial teórico que adotamos para realização deste tímido estudo de dimensão comparativa, uma vez que, somos conscientes de que não pretendíamos, e nem seria possível esgotar as possibilidades de leitura e análise crítica que demandam dos documentos oficiais tratados.

Deste modo, apresentaremos a partir do quadro-síntese relativo ao tema 1: “construção de um Estado democrático promotor de direitos, de desenvolvimento técnico-científico e do desenvolvimento da personalidade humana” os aspectos comuns que identificamos entre as Constituições Nacionais Portuguesa (1976) e Brasileira (1998) e as leis fundamentais da educação: Lei de Bases do Sistema Educativo Português

(LBSE, 1986) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB ou LDBEN, 1996).

Assim, entendemos que:

TEMA 1 - Construção de um Estado democrático promotor de direitos, de desenvolvimento técnico-científico e do desenvolvimento da personalidade humana

- Os governos brasileiros e portugueses se preocupam em atender às ordens colocadas pelos discursos internacionais e globalizantes (existência de formas de mandato supranacionais) que determinam quais devem ser as diretrizes do processo educativo global para a formação de futuros cidadãos que sejam conscientes (de seus deveres, obrigações e responsabilidades), no que se reporta aos estilos de vida saudáveis em relação à sexualidade
- Existe uma força propulsora dos discursos internacionalizados sobre a organização das sociedades que estão na zona intermediária, ou seja, sociedades de desenvolvimento intermédio ou emergente, respectivamente, caso de Portugal e Brasil atualmente no cenário mundial, conforme Sousa Santos (2001).
- Existência de uma articulação bem orquestrada pelo discurso da escola cidadã em contexto de globalização com os propósitos da dimensão humana do trabalho, o que demonstra que a frente da condição humana e suas complexidades está a determinação econômica.
- A ênfase sobre a família presente nas duas Constituições, se articula aos objetivos que estão preconizados na LBSE e na LDB, que representam o desejo do Estado em garantir através do processo educativo a formação de sujeitos capazes de auto-regularem e serem responsáveis com o exercício de sua sexualidade e com os pré-requisitos contemporâneos de formação técnica, moral e cívica exigidas pelo mundo

- do trabalho e, por isso, acreditamos que estaríamos diante do que Foucault (2003) chama de “negócio de Estado” que faz da sexualidade uma unidade de dispositivo, mesmo na era da Sociedade Cognitiva e da Informação (Castells, 2003) por reforçar os discursos da “ordem” que especializam em produzir estratégias para disciplinações dos corpos.
- Existem contradições nas Constituições Portuguesa e Brasileira quanto ao significado de democracia e de cidadania, estão atreladas à uma visão generificada porque exaltam toda uma política de proteção, amparo e incentivo ao planejamento familiar aos sujeitos do sexo masculino e do feminino, o que não deixa de marcar o peso que os papéis sexuais construídos socialmente com base no imperativo biológico exercem no desenvolvimento da personalidade humana e de sua identidade. Ou seja, o sentido de democracia e de cidadania nas Constituições precisa ser revisto para acompanhar como se refere Louro (1998; 2000; 2001; 2004) as demandas e as necessidades dos novos sujeitos contemporâneos. Ou melhor precisa se distanciar da visão que compreende a sexualidade como um meio de segregação dos indivíduos em sub-raças que estão em condição de anormalidade em relação ao imperativo da heteronormatividade”, (Foucault, 2002, 2003b). Deve se afastar, portanto, da idéia de sexualidade como um dispositivo, como um negócio de Estado”.
 - A cidadania e a democracia precisam ser reconhecidas como motores de igualdade a partir das Constituições. Precisam gerar igualdades de oportunidades como resposta aos novos desafios da vida atual, que requerem uma visão ampliada e articulada entre os instrumentos que possam garantir a promoção de direitos e a participação social e política e a conquista da soberania e do pleno desenvolvimento de um povo, que se traduza em felicidade humana e bem-estar de todos os membros de uma sociedade independente da orientação sexual e da identidade de gênero.

Em se tratando do tema 2: “Justificativas para a inclusão do tema da sexualidade como tema transversal nos currículos” nos aportamos em realçar quais foram as principais razões que levaram os governos de Portugal e Brasil a investirem em propostas de educação e de formação para o exercício da sexualidade mais focalizadas na questão

da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e na adoção de estilos de vida saudáveis, embora defendam que componente dos valores de exaltação das potencialidades humanas estejam à frente dos aspectos ligados à lógica econômica.

Identificamos que existe uma tensão porque Portugal e Brasil são países em vias desenvolvimento, e nesta condição vivem num paradoxo: ocupam lugares em “espaços centrais”, embora não sejam vistos como países desenvolvidos ou de economias centrais, porque não possuem indicadores demográficos, sociais e econômicos de níveis satisfatórios em relação à educação e a saúde sexual e reprodutiva, conforme os dados do relatório do Fundo da ONU para a População (UNFPA, 2007).

Tais fatores são essenciais porque são capazes de gerar impedimentos ao funcionamento da atual lógica da globalização capitalista. Por essa razão Portugal e Brasil sofrem pressões dos organismos internacionais como a OMS e o Programa da ONU para o Desenvolvimento (PNUD) para melhorarem os seus índices, de modo a aproximarem-se dos países mais avançados no plano econômico e social.

Com este encaminhamento, os referidos países construíram instrumentos legais que pudessem propiciar a mudança dos indicadores apontados e ao mesmo tempo estabelecer a coesão social. Esse sempre foi um objetivo perseguido e, ao mesmo tempo, um alinhamento a uma forma de mandato imposta pelas organizações supranacionais que ofereciam para além de ajuda financeira, um apoio técnico de consultoria, como é o Banco Mundial⁹⁸, porque o domínio sobre a área da educação significa a possibilidade de atuar sobre as subjetividades e de concretizar ideologias junto à formação moral e social dos sujeitos, como destaca Teodoro (2001)

Assim, Portugal e Brasil realizaram reformas educativas alinhadas com a política de governo predominante em sua respectiva área de influência geo-política e geo-econômica, que em relação à Portugal seria a política da União Européia e as pressupostos de organização para o desenvolvimento econômico e social ditados pela OCDE. E no caso do Brasil seriam as políticas que são traçados de “fora para dentro” que

⁹⁸ Segundo Teodoro (2001) esta entidade já atuou em Portugal na política educativa nacional nos I e II Governos constitucionais e “diferente da OCDE ou de qualquer outra organização internacional, associava consultoria com ajuda, sob a forma de empréstimos financeiros”(Teodoro, 2001, p.141). Dos anos 90 em diante tem atuado mais na América Latina e nos países de economia emergente dos continentes asiático e africano.

procuram determinar o que deve alcançado em termos de desenvolvimento social e econômico para que haja um desenvolvimento da região da América Latina e Caribe com a ajuda do Banco Mundial.

Ao seguirem estas orientações dos técnicos da OCDE e do Banco Mundial, os países em questão traçaram políticas estratégicas para os problemas da educação e, também, dos problemas que poderiam ser reduzidos com os investimentos em áreas específicas da educação como a educação sexual. Deste modo, incluíram nas reformas curriculares a abordagem do tema da sexualidade de forma sistemática e organizada que deveria estar presente nos Projetos Educativos (Portugal) e nos Projetos Políticos Pedagógicos (Brasil) para ratificar que o trabalho com o referido tema se tratava de uma questão de reajuste das formas de se projetar a educação e a formação dos futuros cidadãos, face à pandemia de HIV/AIDS e a maior incidência da doença estar concentrada nos jovens, jovens-adultos e adultos ou seja, na faixa etária entre os 15 e os 49 anos, segundo dados do UNFPA (2007, p.29).

Atentos a estes aspectos, os governos de Portugal e Brasil, investiram em programas de educação sexual que contemplassem em seu discurso os valores democráticos e pluralistas e, também, a educação para e em direitos humanos, sem deixar de abordar de forma ostensiva a questão da prevenção à Aids/Sida e à gravidez na adolescência, por serem considerados na visão dos governo e das organizações internacionais as duas principais consequências negativas de um exercício inseguro da sexualidade.

Deste modo, destacamos no quadro-síntese os principais posicionamentos dos governos que justificam a necessidade incluir o tema da sexualidade como uma das novas linhas mestras da dinâmica curricular para a formação dos sujeitos para o século XXI.

Assim sendo, concluímos que:

TEMA 2 - Justificativas para a inclusão do tema da sexualidade como tema transversal nos currículos

- Existe um pensamento basilar hegemônico que rege os rumos da educação traçada no plano internacional e para realidade social de cada país. A Organização para a

Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BIRD) se sobressaíram entre os documentos selecionados como as instituições que mais influenciaram na orientação das políticas educativas que se concentraram sobre as reformas nas estruturas curriculares. Essas últimas, no entender destas entidades deveriam promover uma idéia de educação e de formação assente nas orientações da nova globalização capitalista. Logo, a educação sexual como assunto que passou a ser incluído nos currículos deveriam defender o discurso da escola cidadã no contexto da globalização na aparência e na essência um projeto educativo instrucionista, conforme Silva (1998), Teodoro (2001) e Gaddotti (2003).

- A proposta das reformas curriculares embora anunciassem um discurso emancipatório e promotor dos valores pluralistas e democráticos, funcionou como uma estratégia para fazer perpetuar os dispositivos de controle conservadores da sexualidade como a biopolítica e o biopoder como formas de disciplinação dos corpos nos contextos das relações e interações humanas que incidissem diretamente na formação do sujeito como a ética, a pluralidade cultural, a valorização da igualdade e do respeito à diferença, conforme estudos já realizados sobre a crítica a estes discursos realizados por Reis (2002) e Louro (2004)
- Estas constatações nos permitiram identificar os efeitos da globalização, que defende Sousa Santos (1994;1998; 2001), o discurso do poder, a disciplinação dos corpos e o biopoder que defende Foucault (2003) como dimensões que se remetem não apenas aos corpos, mas ao enquadramento da vida.
- Existe uma intenção clara de utilizar um discurso que contemple os valores democráticos e pluralistas elegendo-os como aqueles que devem ser os orientadores do processo educativo comprometido com o pleno desenvolvimento humano e com o respeito à dignidade da pessoa humana, para incutir de forma camuflada que a educação deve ser instrucionista e bem organizada em parâmetros, que possam propiciar que o processo de ensino e aprendizagem seja o resultado da aplicação de programas institucionais interessados na formação de sujeitos bem preparados no que diz respeito à dimensão técnica e cognitiva e na dimensão da gestão pessoal, ao

saberem fazer da auto-regulação de seus comportamentos, sobretudo, em relação à saúde sexual, uma forma de colaborar mutuamente com o seu projeto de vida e com as intenções de coesão social expressada pelo governo

- Os governos de Portugal e Brasil encaram a sexualidade como um dos pilares principais das dimensões do desenvolvimento humano e porque nela estão depositadas expectativas relativas ao futuro das sociedades em termos de desenvolvimento sustentável. Além disso, é um campo do desenvolvimento humano que se vincula e determina o crescimento econômico, daí ser considerada “um negócio de Estado” (Foucault, 2003) e, portanto, um alvo de controle e intervenção estatal.
- As recomendações de “boa instrução” utilizaram de forma hábil o discurso de que a escola é um espaço privilegiado para que possa transmitir saberes, competências e habilidades, que podem servir de ensaio para as questões concretas da vida, à medida que o percurso escolar acontece e vai acrescentando uma série de experiências e vivências no âmbito subjetivo e social dos educandos. Sendo a escola, portanto, um importante aliado para transmitir conhecimentos que possam educar a população escolar de forma preventiva diante da era da pandemia do HIV/AIDS e das demais doenças sexualmente transmissíveis.
- O discurso que fundamenta os documentos selecionados é o discurso da educação instrucionista. Discurso que soube aproveitar a “boa intenção” dos novos paradigmas e linhas mestras para a educação e formação e imprimiram políticas conforme as recomendações da ação de *consultoria* e de *ajuda* financeira dada pela OCDE pelo BIRD, que entendem que as reformas curriculares implementadas em Portugal e no Brasil devem ratificar o seguinte imperativo: lógica financeira a orientar os rumos do desenvolvimento social. (Silva, 1998) e (Gadotti, 2003).

- Ambos os países em termos de discurso, se preocupam em instituir na formação dos educandos “um sentido de coerência”, conforme defende Antonovisky (1987, citado pelo GTES, 2007) que se concentra em desenvolver nas pessoas o que há de mais positivo em relação ao seu bem-estar em termos de saúde física, emocional, afetivo-social e psíquica. Um pensamento que deve se estender para além dos cuidados relacionados com o próprio corpo em termos higiênicos e médicos-preventivos e abranger a importância de se estar bem consigo próprio para adotar comportamentos protegidos para se prevenir das doenças sexualmente transmissíveis e, principalmente, da Aids/Sida e, deste modo, poder gozar de um exercício da sexualidade com satisfação pessoal, prazer, liberdade, não-violência e respeito tanto pela sua como pela identidade sexual do outro

No que diz respeito ao tema 3: “Organização e sistematização do tema da Educação Sexual em contexto escolar” procuramos apresentar como os governos português e brasileiro organizaram a inclusão do tema da Educação Sexual no bojo das reformas curriculares que ocorreram a partir dos anos 90. Destacamos que essas reformas atenderam não só às linhas mestras internacionais (formas de mandato) sobre os rumos da educação para o século XXI deliberadas durante as reuniões e fóruns organizados pelas entidades supranacionais como a UNESCO e a OMS, como também, aos compromissos internacionais firmados com a OCDE e com o BIRD, que sendo entidades que representam os interesses da globalização econômica capitalista não deixam de impor de forma sutil os pressupostos que devem ser trabalhos pela educação no sentido de favorecer às aprendizagens dos conhecimentos e habilidades que são importantes para compreensão dos processos produtivos, e também, dos conhecimentos que são necessários para um exercício saudável e seguro da sexualidade, como uma das principais dimensões do desenvolvimento humano.

Vimos que as referidas reformas representaram o resultado de um projeto educativo instrucionista. Projeto esse, centrado na organização de parâmetros e diretrizes no sentido de viabilizar uma prática de ensino regulada pela “estandardização”, embora o discurso anunciado de forma explícita seja o da valorização dos princípios democráticos, pluralistas para compreensão das diferentes formas de expressão da personalidade humana e sua dignidade, na qual se inscreve a questão da sexualidade. Podemos identificar que por de trás dele existe uma distinção entre o que a nova globalização capitalista considera como ação de governo e como ação de Estado, e também, que existe uma distinção entre dois tipos de cidadãos: os tutelados e os globalizados.

Deste modo, realçamos que a educação instrucionista não contribuiu e nem contribui para que esta distinção deixe de existir, porque não valoriza a ação verdadeiramente autónoma da escola e do professor e porque não investe numa política de formação inicial e contínua distanciada da idéia de cobrança e de vigilância sobre as práticas educativas. Esta educação defende a flexibilização no planeamento e na execução de metodologias ativas e participativas. No entanto, não permite que a fluidez de tal flexibilização se concretize nas ações em educação sexual porque impõem limites disfarçados de perfis e de posturas, além de sugerir, de modo implícito, que na dimensão da relação-escola família, seja feita por parte da última, uma cobrança pela qualidade do ensino à escola pautada em pressupostos de uniformização e de execução, como critérios fundamentais de uma educação eficaz. Uma visão que condiciona como verdade que a educação eficaz é a aquela que é feita pela ação de um “professor-aplicador”, que realiza com uma prática eficiente os programas institucionais validados e chancelados pelo governo, conforme destaca Gadotti (2003).

Assim, apresentaremos no quadro síntese o que consideramos mais relevante sobre o discurso que trata da organização e da sistematização das ações pedagógicas com o tema da Educação Sexual.

De acordo com o quadro-síntese entendemos que:

TEMA 3 - Organização e sistematização do tema da Educação Sexual em contexto escolar

- Os governos de Portugal e Brasil sistematizam as ações com o tema da Educação Sexual segundo as orientações e as concepções atuais da dinâmica curricular, da saúde, da sexualidade, e da cidadania propostas pelas organizações supranacionais como a OMS, UNESCO, OIT, ONU, OCDE e BIRD, ou seja, uma efeito que Teodoro (2001) chama de “transferência educacional”, por se tratar de um discurso que em sua essência não se desliga do imperativo: lógica econômica sobre a lógica social. E mais, por ser um discurso que defende que as aprendizagens com o referido tema sejam constituídas de apoios técnicos eficazes para que o trabalho educativo propicie a aquisição de habilidades e competências que estejam alinhadas com o desejo de coesão social quanto à formação dos futuros cidadãos, é um discurso que funciona a serviço da visão de que a sexualidade é um “negócio de Estado” (Foucault, 2003).
- Existe um efeito de formas de mandato quanto à apresentação dos objetivos e dos fins da Educação Sexual desejados pelos governos para a formação dos educandos. Nos documentos: PCN’s (1997;1998) /BR e ESMELO (2000)/PT os governos declaram que a escola deve propiciar aos educandos o acesso à informação científica sobre a sexualidade. Uma aprendizagem que não pode estar restrita aos aspectos anátomo-fisiológicos e a questão da prevenção às DST/ITS e a AIDS/SIDA. Expressam que os educandos devem ser capazes de exercitar valores de solidariedade, democracia e de respeito às diferentes identidades sexuais e de gênero, bem como devem respeitar a si próprios no que diz respeito à permissão ao toque em seu corpo. Além de ratificarem a importância da assertividade necessária para os momentos de tomada de decisão nos relacionamentos amorosos para que não adotem comportamentos de risco à sua saúde sexual e reprodutiva, como também, não se permitam envolver e ficar coagidos pelos parceiros de suas relações afetivo-sexuais.

- Existe uma forma de mandato quanto à instauração de uma uniformização das ações educativas e principalmente quanto ao desempenho do trabalho docente, pois tanto nos documentos os governos aqui estudados são expressivos e taxativos quando se referem aos aspectos relacionados com as competências dos docentes para atuar com o tema em questão.
- Os documentos PCN's (1997;1998) /BR e ESMELO (2000)/ PT destacam de modo comum a centralização e as contradições pertinentes à figura do professor que atua ou que pretende atuar em ações de educação sexual. De forma explícita os governos exercem um controle social ostensivo sobre a figura do professor porque utilizando a estratégia de expressar o quanto é importante que os professores adquiram ou já detenham de um perfil e de uma postura adequados aos valores democráticos e pluralistas, lançam idéias que os bons professores são aqueles que sabem reconhecer os sinais que caracterizam às manifestações da sexualidade em crianças e adolescentes, e sabem a partir deste reconhecimento terem a habilidade de estarem atentos e vigilantes ao comportamentos dos alunos dentro do espaço escolar. O que confirma as críticas de Louro (1998; 2001;2004) de que a escola ainda mantém vivos forma sutil nos tempos de hoje, muitos dos instrumentos disciplinares que foram introjectados na sociedade ocidental e trazem toda a herança da moral sexual judaico-cristã e das sociedades da disciplinação dos séculos XVIII e XIX.
- O governo brasileiro, assim como, o governo português defendem que exista uma “pedagogização do sexo” (Alferes, 1996) ao se preocuparem em apresentar nos PCN's (1997;1998)/BR e no Relatório Final do GTES (2007) tópicos que tratam de informar aos professores e demais agentes educativos o que são e quais as manifestações da sexualidade na infância e na adolescência. Deste modo, transmitem uma mensagem implícita de que é preciso saber quais são os sinais de manifestação da sexualidade no contexto escolar no sentido de saber atuar sobre eles e aplicar-lhes se for necessário, “pedagogias corretivas” como realça Louro

(2001; 2004).

- Existe uma “polícia do sexo” no conteúdo implícito dos documentos, que de acordo com Foucault (2003) “consiste em regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (p. 28), que aplica ao discurso empregado nos documentos, por não deixar de ser uma estratégia que utilizando de linguagem dura e punitiva incentiva e sensibiliza para estabelecer a ação dos dispositivos de controle conservadores.
- Os governos português e brasileiro possuem uma dissonância quanto à a questão da formação docente na área da Educação Sexual. O ESMELO (2000) ao representar o primeiro, defende de modo explícito que a política de formação docente deve se pautar sob três áreas: a) formação pessoal - para que sejam discutidas as atitudes e valores face à sexualidade humana; b) formação técnico-científica sobre o desenvolvimento da sexualidade humana ao longo da vida e as suas diferentes manifestações; c) formação pedagógica com ênfase sobre as metodologias participativas e sobre a partilha de saberes e experiências entre a escola, os alunos e suas famílias, bem como, entre os profissionais da educação e da saúde, além de outros sujeitos e instituições. Os PCN’s (1997; 1998) e as DCNEM/Parecer n.º15/98, ao representarem o segundo governo, não fazem uma menção explícita sobre a política de formação inicial e contínua que auxilie o professor a concentrar sua prática educativa e “sua identidade com ética e autonomia” nas metodologias e estratégias de promoção da comunicação e da fluidez entre os professores e os alunos no desenvolvimento das ações em sexualidade. O que nos levou a perceber que existe a intenção de utilizar estrategicamente o discurso de exaltação dos aspectos humanistas para camuflar a intenção instrucionista e garantir a disciplinação.
- A participação das famílias nas ações de educação sexual desenvolvidas pelas escolas, além de ser um modo do Estado intervir sobre os processos de socialização que se fundamentam em normas culturais estabelecidas como valores e que os sujeitos utilizam para orientar suas vidas. Por isso, são valores que estão sob o alvo dos governos e dos organismos intencionais pela sua relação com um exercício inseguro da sexualidade. Sendo assim, essa educação sexual realizada

pela família necessita ser supervisionada e até mesmo sofrer intervenção governamental para que não venham a se desvirtuar dos propósitos das políticas de planificação formulados pelos especialistas em estudos sóciodemográficos e, também, possa inibir os riscos à saúde dos indivíduos na atual fase de pandemia do HIV/AIDS, já que “aproximadamente a metade de todas as novas infecções por HIV ocorre entre os jovens de 15 a 24 anos de idade, e particularmente entre meninas” (UNFPA, 2007, p.29).

- Os documentos portugueses: Relatórios do GTES (2005; 2007)/PT e o brasileiro Censo Escolar 2005 [...] /BR salientam que a Educação Sexual é uma das componentes da Educação para a Saúde e que a articulação entre o campo da saúde e da educação estão inseridas nos novos paradigmas da dinâmica curricular que se caracterizam por defender uma ação educativa centrada na perspectiva da flexibilização do currículo para se trabalhar com as questões que sejam consideradas problematizadoras dos aspectos que afetam a vida cotidiana como a questão da saúde.
- O Projeto Educativo da Escola como documento que caracteriza o *ethos* que orienta as ações educativas que são promovidas no espaço escolar, deve compreender tudo o que é pensado, em termos de planificação, para o desenvolvimento dos programas, projetos e atividades que se relacionem com o tema da Educação Sexual. Deste modo, compreendemos e concordamos que o Projeto Educativo da Escola deve conter de forma clara e explícita os grandes objetivos e os valores essenciais da Educação Sexual que se quer implementar na formação dos educandos, para que toda comunidade escolar compreenda o sentido das ações e se envolva com as mesmas. No entanto, chamamos a atenção para o fato do Projeto Educativo da Escola ficar restrito aos campo das idéias e não se articular com as práticas, ao não permitir que outras linguagens e solicitações surjam para realizar a transformação social sobre os comportamentos considerados anti-sociais e de risco.

- Existe a ação de um duplo posicionamento dos governos, porque na aparência (na superfície) o discurso é progressista e a favor que o professor atue com imaginação, liberdade e criatividade e não seja um mero aplicador, mas, no discurso que está velado, ou seja, no discurso que está no subterrâneo, o professor deve se preocupar em ter um bom desempenho e ser disciplinado aos olhos do poder hegemônico que orienta quais devem ser os fins da Educação Sexual no sentido de eliminar aos poucos os efeitos negativos causados pela globalização capitalista, que mostraram que os investimentos no modelo de “educação bancária” (Paulo Freire, 1976, citado por Gadotti, 2003) - *vazia* em aprendizagem para a reflexão e para soberania do povo, e *cheia* em termos de conhecimentos técnicos e científicos que levassem a boa instrução – não conseguiram sustentar por muito tempo o paradigma da educação meritocrática, como meio para promoção do avanço social e econômico das classes populares.
- É um erro que se repete o fato dos governos traçarem políticas de educação sexual que transmitam numa “face da moeda” que os desafios que a educação deve encarar para o século XXI são grandes e bastante complexos porque vivemos numa era de pandemia de HIV/AIDS, e que, por isso, é preciso educar para a prevenção, educar para a importância da participação social e política, educar para a autonomia, educar para a compreensão dos direitos humanos e dos direitos sexuais e reprodutivos, além de educar para o pensar como um cidadão global, e, numa “outra face” (forma implícita) ainda manter ativos pressupostos da educação instrucionista.

E no diz respeito ao tema 4: “Sexualidade, sociedade e relações de poder” nos dedicamos à apresentar como mais ênfase como os modelos normalizadores e os instrumentos que consagraram as sociedades disciplinares ou da disciplina não foram superados e, ainda hoje, se interpenetram nos discursos que orientam os rumos da educação em todas as suas dimensões, inclusive a da sexualidade.

Salientamos ao longo deste trabalho que as contradições que marcam o campo do quadro legal e normativo sobre a questão da Educação Sexual em Portugal e no Brasil, não se resumem aos documentos formulados especialmente para estabelecer a sua regulação sistematização, mas, se estendem àqueles que designamos de documentos de “apoio”, que são as Constituições Nacionais e as leis fundamentais que regulamentam os sistemas educativos dos referidos países.

Procuramos então, demonstrar como a partir dos documentos de “apoio” o discurso dos valores democráticos e pluralistas, de dignidade da pessoa humana e de justiça social forem empregados para disfarçar a intenção de incutir um projeto de educação instrucionista, por esse atender que a superação das consequências negativas de um exercício inseguro da sexualidade devem ser combatidas com uma educação centrada na transmissão do conhecimento com eficácia, com pontualidade e com eficiência que propicie a adequação aos propósitos de homogeneização e de controle social desejado pelos interesses dos grupos que estabelecem as regras para a ordenação econômica e social.

Procuramos explorar como os discursos dos documentos de “apoio” e “específicos” guardam no conteúdo dos seus discursos um conjunto de sinais que indicam a existência de instrumentos disciplinares ainda ativos e alinhados como os modelos normalizadores, apesar dos mesmos anunciarem que defendem um projeto educativo voltado para a construção de uma sociedade democrática, plural e propiciadora da cidadania para todos e numa visão integrada de sexualidade.

Nesse sentido buscamos evidenciar os campos de tensão existentes e que marcam um feixe de relações de poder, que são a herança deixada pela sociedade da disciplinação que emergiu nos séculos XVIII e XIX (sociedades industriais) e que transformou a sexualidade num constructo normalizador e opressivo que culminou por estabelecer a dicotomização entre as sexualidades legítimas e desviadas. As primeiras, reguladas pela matriz heterossexual como ponto central da normatividade e as últimas e, mandadas para o campo do *fora*, como realça Deleuze (2005) e, portanto, passíveis da ação de “pedagogias corretivas” como defende Louro (2001;2004).

Realçamos que neste tema recorreremos mais exclusivamente à história para mostrar como as estratégias de controle social consolidadas principalmente por meio da

escola e da família, como as principais instituições sociais a atuar sobre a formação das identidades sexuais e, por conseguinte, sobre as práticas sexuais das populações, sempre foram assuntos atuais e pertinentes às discussões que se concentram sobre o futuro de uma sociedade, conforme destaca Foucault (2003, p.76) ao dizer que o sexo era e é considerado a razão de tudo.

Reiteramos que revisitar o passado foi uma opção para podermos apresentar os argumentos fundamentais que fizeram com que o sexo e a sexualidade se tornassem alvos dos dispositivos de controle conservadores que agiram sobre a população em geral, e em especial sobre a escola e seus agentes.

Assim, apresentaremos no quadro-síntese o que é mais relevante na relação entre a sexualidade, a sociedade e as relações de poder. Sendo assim, entendemos que:

Tema 4 – Sexualidade, Sociedade e Relações de Poder

- Os documentos PCN's (1997;1998), ESMELO (2000), GTES (2005;2007) e Censo Escolar 2005 [...] (2007) têm em comum a defesa de um discurso progressista e favorável a adoção de valores democráticos e pluralistas para a função educativa. Ressaltam que a Educação Sexual trabalhada nesta perspectiva deve ser proporcionar aprendizagens necessárias para o “viver bem”, o “aprender a aprender”, o “aprender a conhecer, o aprender a fazer, o “aprender a conviver” e o “aprender a ser”, conforme recomendam a UNESCO, a OCDE e a UE e, também, a OIT. O objetivo é investir sobre uma forma de governação que, ao mesmo tempo, que promove alguns direitos sociais inalienáveis e subjetivos como o acesso à educação, à cultura, à informação e aos direitos sexuais e reprodutivos e à educação sexual, de um lado, investe numa redefinição da educação (do currículo), por outro, através da seguinte estratégia: descaracterização do significado do conhecimento, ao mudar a direção do projeto educativo e retirar do conhecimento o seu poder de atuar sobre a formação moral, ética e cívica de um modo crítico, e reduzindo-o a uma transmissão de habilidades e de técnicas que sejam relevantes para atender aos ditames da nova ordem econômica da

globalização capitalista deixando do lado a preocupação em produzir uma democratização do conhecimento que seja capaz de provocar a interpretação, a reflexão, a crítica e a controvérsia, conforme afirma Silva (1998) e que Gadotti (2003)

- Em todos os documentos tratados neste tema identificamos a preocupação com as questões populacionais. Tal preocupação reflete a existência de uma campo de tensão entre os governos dos países em vias de desenvolvimento e as exigências dos organismos internacionais para que se implementem políticas que atuem para o controle dos fenômenos sociais que acarretam repercussões negativas sobre o exercício da sexualidade.
- A “unidade do dispositivo” que consiste na ação do poder em todos os aparelhos e instituições com a mesma dose de interdição e de censura para enquadrar o sexo do mesmo modo a todos os níveis, segundo Foucault (2003, p.82) ainda está presente no cenário da vida atual dominada pela sociedade em rede, pelos novos saberes e pelas novas competências exigidas pelo mundo do trabalho e pelo propósito do “viver bem” (Gasset y Ortega, 1963, citados por Paro, 2000), pois a referida unidade não foi deixada de lado pelos processos de socialização veiculados pela família, pela escola e pelos meios de comunicação, apesar das grandes transformações sociais dos últimos vinte anos que propiciaram a emergência de um novo estatuto para a sexualidade em geral e principalmente da mulher perante ao homem e a todas as outras instituições sociais que trataram de organizar todo um esquema de repressão ao direito da mulher expressar a sua sexualidade sem ser penalizada e estigmatizada.
- A preocupação com o controle social da sexualidade também é um ponto que desvela como as Constituições Portuguesa e Brasileira encaram o sexo como a razão e estabelecem, para tanto, relações de poder, através do anúncio da

importância da adoção de métodos contraceptivos, tendo o apoio do Estado para que tal direito se cumpra, como podemos observar no excerto do artigo 67.º alínea “d” da Constituição Portuguesa, que destaca que “pelos meios necessários” o Estado fará a “divulgação dos métodos, de planeamento familiar e irá “organizar as estruturas jurídicas e técnicas que permitam o exercício de uma paternidade e maternidade consciente [...]”, e em se tratando da Constituição Brasileira e no excerto do artigo 226.º, ao destacar que o planeamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito [...].”

- A LBSE e a LDB não se distanciam da idéia de que a escola deve atuar de forma comprometida com os ensinamentos sobre as questões da sexualidade que devem colaborar com o progresso da sociedade. A primeira como dispõe do artigo 47.º expressa que a área de Formação Pessoal e Social deve ser implementada nos currículos escolares e abordar assuntos com a educação para saúde e a educação sexual. A segunda, não tendo um artigo específico para salientar a questão da educação sexual, reitera através do artigo 22.º que o pleno desenvolvimento do educando deve ser alcançado pela articulação e pela integração entre a educação escolar, as práticas e fenômenos sociais e os conhecimentos científicos que demandam os processos produtivos. Ou seja, não se dissociam do “vetor de individualização”. Esses devem estar coordenados com as questões do desenvolvimento humano e com a responsabilidade social que envolve a questão da sexualidade, que é a prática do “sexo seguro” para prevenir não só o risco de infecção pelo HIV/AIDS e de outras doenças sexualmente transmissíveis, mas a gestação indesejada, que são consequências que podem oferecer entraves ao progresso econômico e ao desenvolvimento sustentável.
- O governo brasileiro através dos PCN’s (1997; 1998) admite abertamente que o comportamento sexual é um tema que está na base da constituição dos sujeitos, e por conseguinte, de suas identidades sexuais por meio dos processos de

socialização. Admitem, portanto, que o mesmo é alvo das relações de poder que existem entre os indivíduos e as instâncias reguladoras por ser a partir dele que se decide o futuro de uma sociedade. Uma visão que se coaduna com o que Foucault (2003) destaca como a preocupação com o sexo como um tema de interesse público dada a sua relação direta com as condições de vida e de projeção futura de um povo. Sendo, necessário, portanto, a elaboração de um conjunto de regras e de estratégia para atuar sobre a coesão e, portanto, sobre a disciplina dos corpos que se desenvolve nos processos de socialização.

- O governo português admite através do ESMELO (2000) que a questão da sexualidade é um alvo das relações de poder que o Estado estabelece com a sociedade em função das inúmeras condicionantes que se imbricam à questão da sexualidade no que diz respeito a organização da ordem social, mas também, pela ênfase que coloca sobre o desempenho dos agentes educativos formais – os professores. A preocupação com a formação é um dos pontos relevantes no documento, porque apresenta de forma explícita que o governo aposta sobre um perfil específico de professor para trabalhar com o tema da Educação Sexual de modo ético e com qualidade técnica e científica.
- A existência de um discurso pautado numa educação instrucionista que descaracteriza o real sentido do processo de aquisição do conhecimento e o submete às normas regulatórias ainda são existentes no campo da educação e da formação das identidades sociais e sexuais dos sujeitos na atual fase da sociedade contemporânea e acarreta, entretanto, uma grande contradição em termos de projeto educativo, porque propicia que os entraves à compreensão da sexualidade numa visão de “política pós-identitária ou de uma “pedagogia *queer*”, conforme defende Louro (2004) possam surgir como alternativas aos modelos normalizadores.
- Uma educação para e em sexualidade centrada numa visão emancipatória e holística, propiciaria a coerência entre o sentido de cidadania planetária e de cidadania sexual que atualmente estão em curso e que se coadunam ao discurso

mais amplo de uma educação para uma outra globalização, para a humanidade e para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável e respeitadora do meio ambiente que realmente se traduza numa Escola Cidadã, como uma escola que coloca em prática um currículo que valorize a imaginação, a criatividade e a “politização” dos docentes como recursos necessários para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de sua soberania no atual contexto de mundo globalizado (Gadotti, 2003).

- Existe uma inconstância no posicionamento dos governos português e brasileiro no que diz respeito ao tratamento da questão das barreiras sociais e culturais como um fato que acarreta dificuldades à concretização de uma educação sexual compreensiva de todas as dimensões e expressões que cabem à mesma e formam o ser humano em sua integralidade
- A discussão sobre a homossexualidade nos PCN's possui um discurso vazio ao não articular assuntos como:
 1. A questão dos esquemas binários de classificação dos gêneros e das sexualidades que foram construídos para sedimentar o que estava *dentro* e o que estava de uma manifestação da sexualidade coerente com o gênero biológico e, portanto, alinhada com o que foi definido para ser o ideal numa visão de sociedade disciplinada e regulada pela norma como afirma Foucault (2002);
 2. A compreensão da sexualidade de um modo não generificado e coerente com atual momento que a evolução social da sexualidade se encontra, que não cabe mais a apresentação da sexualidade como algo próprio do papel sexual feminino ou masculino, ou mesma que a homossexualidade representa apenas um jeito próprio de cada sujeito viver a sua sexualidade,
- O governo brasileiro expressa através do Censo Escolar 2005 [...] (2007) que a escola e a formação docente (inicial e contínua) ainda não conseguiu quebrar a barreira do estigma e dos modelos normalizadores nas práticas educativas, porque a predominância das palestras como recurso pedagógico para informação

dos educandos sobre as doenças sexualmente transmissíveis e a Aids, sobre as estratégias de promoção à saúde sexual e a saúde reprodutiva, bem como a prevenção à gravidez na adolescência, é muito frequente. Tal predominância revela que a adoção de metodologias participativas como a ação dos jovens multiplicadores tem sido colocada de lado e não incentivada como recomendam os PCN's. Além disso, contribui tanto para o não acontecimento de um trabalho transversalizado e interdisciplinarizado, como para o esvaziamento das atividades previstas no projeto educativo da escola.

- O ESMELO (2000) omite das práticas educativas assuntos como:
 1. O *bullying*;
 2. A discriminação e a desqualificação pessoal e social, como formas de agressão à dignidade da pessoa humana;
 3. O processo de aceitação de assunção da homossexualidade, da bissexualidade e da transsexualidade dos filhos pelos pais e pelo meio social de origem em geral e o direito à adoção de crianças por um casal formado por pessoas do esmo sexo;

- O governo português através do GTES (2007) enfatiza a influência que os fatores psicosexuais e os valores sócio-culturais exercem sobre os comportamentos de risco. Salienta a relação entre estilo de vida e a vulnerabilidade da saúde sexual e reprodutiva.

- Mas chamamos a atenção que tal abordagem só ganha uma conotação distinta da herança dos modelos normalizadores se for trabalhada por perspectivas que compreendem a sexualidade como produto dos modelos e dos valores culturais partilhados pelas famílias e pelos demais meios de convívio social, porque a abordagem da relação entre os estilos de vida e a adoção de comportamentos saudáveis e protegidos exige que os professores tenham uma

preparação adequada para saberem trabalhar os assuntos de forma segura e bem articulada com as dinâmicas que fazem parte da vida dos sujeitos.

-

A ausência de temas que são pertinentes às discussões atuais da sexualidade inviabiliza que os educandos possam ver as questões de forma crítica e problematizadora, e esclarecedora, como também, não permite que os educandos compreendam um sentido de pluralidade e de diversidade como elementos que são intrínsecos à sexualidade entendida por uma perspectiva pós-identitária ou por perspectiva de pedagogia *queer*, conforme defende Louro (2004).

- O mutismo apareceu em nossas análises como um desdobramento do conceito disciplinação dos corpos em duas questões principais:

1. a barreira do estigma e dos modelos normalizadores nas práticas educativas que leva a supressão (silenciamento) de temas, conteúdos e de debates que são considerados importantes de serem trabalhados junto às dinâmicas de educação sexual no contexto atual;
2. A centralização sobre a postura e o desempenho docente dos professores como um sistema geral de controle social das identidades sexuais. Abarca outros conceitos correlatos como o de biopolítica e de biopoder que reforçam o feixe de relações de poder que se instituiu com a sociedade da disciplinação e da normalização.

Considerações Finais

Chegamos ao fim deste trabalho e podemos expressar que estudo de dimensão comparativa nos permitiu perceber que o que se projeta ainda está a largos passos do que efetivamente se concretiza no campo das práticas, embora esteja declarado oficialmente que o principal objetivo dos governos em cooperação com grupos organizados da sociedade civil sensibilizados para a questão, seja a redução da vulnerabilidade de adolescentes e jovens às DST/AIDS e à gravidez não-planejada.

Sendo uma das principais metas dos governos português e brasileiro a preparação dos educandos para o mundo em constantes mudanças sociais e para as questões que envolvem a sexualidade e os novos tipos de relações humanas que emergem com esse novo mundo que se desenha, o trabalho pedagógico e a escola ganham centralidade na difusão de um trabalho consistente de Educação para a Saúde (Eps) tendo como ponto de base os problemas de saúde relacionados com os estilos de vida saudável, o conhecimento e o exercício dos fatores de proteção à saúde.

O trabalho que foi desenvolvido neste estudo de dimensão comparativa entre Portugal e Brasil, nos ratificou que a questão da sexualidade no atual momento histórico em que vivemos apresenta toda uma discussão ao nível do campo teórico que expressa a necessidade de compreendê-la como algo natural, intrínseco e próprio da dinâmica da vida e do desenvolvimento humano. No entanto, quando estas discussões se transportam para o campo da regulação, as heranças de ideologias disciplinadoras e repressivas se desvelam e demonstram, que, apesar do discurso dos governos serem progressistas e se declararem alinhados aos valores de natureza cívica expressados em documentos fundantes como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a aplicação dos princípios democráticos e pluralistas ainda não acompanha o mesmo passo da retórica que compõe os discursos.

Exemplos desta retórica se concentram na questão da formação inicial e continuada dos professores face às informações científicas e as discussões atuais do conjunto de assuntos que compõem o tema da sexualidade, principalmente destacando os aspectos referentes à formação pessoal e social, as formas de intervenção e de atuação e de recursos disponíveis para o desenvolvimento desta componente curricular. Um outro exemplo é o silenciamento do debate para os temas mais polémicos e de interesse social como a questão do processo de assunção da homossexualidade no contexto familiar.

A visão integrada e o investimento em parcerias entre os diversos órgãos estatais, e destes com entidades da sociedade civil organizada, embora apareça como uma das estratégias fundamentais, ainda não alcançou o nível de interação e de “diálogo” necessário para aproximar o universo escolar da compreensão dos fenômenos sociais no sentido de ampliar e concretizar o que está preconizado como o novo paradigma da função educativa e da escola enquanto instituição e *locus* privilegiado para promoção de aprendizagens e de vivências significativas para aprendizagens que se sucederam ao longo da vida.

O que nos chamou a atenção foi o reconhecimento da parte dos próprios governos de que o trabalho realizado como o tema da Educação Sexual nas escolas precisa ser incrementado e reparado em aspectos se remetem principalmente à forma como a escola e os docentes se organizam para viabilizar as atividades e ações pedagógicas com referido tema, dentro de uma visão de trabalho transversalizado, interdisciplinarizado e transdisciplinarizado, conforme o declarado nos projetos educativos.

A primeira vista, consideramos muito positivo o reconhecimento “do que não está bem” por parte dos próprios governos, se não tivéssemos percebido a estratégia do discurso do poder: que é a de justificar a necessidade de implementação dos mecanismos e instrumentos disciplinares como forma de mostrar preocupação e preteza em corrigir a causa dos problemas, ao invés de se voltar para o incremento das estruturas de apoio à escola e as práticas docentes para o desenvolvimento das ações com o tema da Educação Sexual.

Percebemos esta preocupação em estabelecer um controle sobre o trabalho pedagógico com o tema da sexualidade muito bem marcada na insistência e na veemência

dos documentos tanto portugueses como brasileiros em solicitar que a escola convoque e se articule com a família.

A Educação para a Saúde e a perspectiva dos princípios democráticos e da pluralidade compreendem a sexualidade como algo ligado ao prazer e à vida, que o governo destaca para ser o norte das ações, mas salienta que “as informações sobre as doenças devem ter sempre como foco a promoção da saúde e de condutas preventivas, enfatizando-se a distinção entre as formas de contato que propiciam risco de contágio daquelas que, na vida cotidiana, não envolvem risco algum” (PCN’s, 1997;1998:97;325).

O documento chama atenção do público-alvo para os perigos e para as inadequações na abordagem do referido tópico que foram difundidas pela mídia (os media) e pelo próprio Ministério da Saúde durante a segunda metade dos anos 80 e primeira metade dos anos 90, que, para alertar a população para a ameaça letal que a Aids/Sida significava terminou por transmitir uma articulação equivocada entre a vivência da sexualidade com liberdade e o risco de se contrair a doença e morrer, o que desencadeou um reforço das lógicas controlistas e dos discursos de fundamentação teológica e moralista sobre o “ideal de conduta sexual” a ser considerado.

A articulação do núcleo saber-poder- prazer e sexualidade é um dos aspectos que também se fazem presentes e marcam o “lugar” e o “dispositivo” que se organiza sócio-cultural e institucionalmente em torno da sexualidade, apesar dos documentos procurarem ressaltar que as orientações governamentais presentes nos manuais pretendem combater os efeitos desta articulação.

Nesse sentido os PCN’s destacam para o público-alvo que o trabalho com a questão das doenças sexualmente transmissíveis e com a Aids/Sida para ser eficaz não precisa estabelecer uma ligação com lógicas disciplinares e de retrocesso ao avanço social que ocorreu nas últimas décadas em relação à experimentação sexual entre os jovens, principalmente as do sexo feminino⁹⁹, ou seja reforça a orientação pelos

⁹⁹ O avanço social que se reflete em comportamentos como o “ficar” que marca o desejo de experimentação das emoções e sensações relacionadas com a sexualidade pelos jovens, destituído de sentimentos ou de uma relação de compromisso entre os parceiros, é um sinal do processo social de individualização que ocorreu no Ocidente de hoje e que culminou com a dicotomia entre amor-sentimento e

princípios democráticos e de pluralidade, mas não se desvincula de emitir para os educadores uma mensagem de que toda a ação educativa deve primar pelo auto-cuidado e pela responsabilidade para viver a sexualidade de modo livre tendo em conta as implicações dos comportamentos individualizados para com a questão da manutenção da saúde coletiva, que nos excertos que selecionamos a seguir evidenciam esta “intencionalidade latente”¹⁰⁰do governo brasileiro, como o discurso do poder, a dizer o que pensa e o que considera desejável que seja enfatizado nas ações formativas segundo a sua lógica de regulação.

O estudo de dimensão comparativa: “Escola e Educação Sexual: dinâmicas e compreensões, espaços e relações” mostrou que o desenvolvimento curricular no tocante à questão da sexualidade para que se concretize precisar encontrar espaço para promover a abertura de tal discussão na escola enquanto “lugar estruturante”. A tão anunciada “fluidez”, “diálogo”, cultura de paz e de solidariedade nas relações do campo normativo para campo das práticas educativas só pode acontecer a partir do investimento efetivo na autonomia e na capacidade de co-participação dos agentes educativos formais.

Um outro grande conjunto de incongruências se desvelaram quando os documentos caracterizados como instrumentos de avaliação sobre as condições das ações educativas em Educação Sexual nas escolas até o ano de 2005, como é o caso do documento Censo Escolar 2005 – Levantamento das ações em DST/Aids, Saúde Sexual e Reprodutiva e Drogas publicado pelos Ministério da Educação do Brasil no ano de 2007, e dos Relatório Preliminar e Final do Grupo de Trabalho em Educação Sexual (GTES, 2005, 2007) apontaram a existência de falhas nas estratégias de formação e de capacitação de parcerias e de articulações com a famílias e entidades externas à escola. As falhas na formação docente também continuaram a ser apontadas, apesar da criação de órgãos governamentais específicos e destinados a fornecer as informações e os conhecimentos necessários para dotar os docentes, os pais e os demais agentes educativos de instrumentos de “*empowerment*” para que possam executar ações em Educação para

amor-sexo, segundo escreve Nascimento, 2005, como base na obra *Sociologia da Sexualidade*, de Michel Bozon, 2004, Rio de Janeiro, Editora FGV, 172p.

¹⁰⁰ (Pais, 2003, p.106, citado Amado, 2000, p.10)

Saúde numa perspectiva emancipatória e holística em se tratando dos assuntos ligados ao tema da sexualidade.

As incongruências identificadas existem porque ainda não há uma correspondência fidedigna entre o que se anuncia em termos de princípios democráticos e pluralistas no processo de ensino-aprendizagem e o realmente se executa. O desejo de uniformização da prática docente através da defesa da adoção de um perfil e de uma postura “desejável” para atender aos interesses e aos objetivos do Estado são mais relevantes que o investimento em estratégias para revitalização e *empowerment* dos docentes para que possam se sentir seguros, motivados e determinados dentro de sua própria escola e com seus colegas educadores a realizar suas ações educativas relacionadas com as questões da sexualidade, confiando no apoio que pode ser fornecido pelas estruturas de governo, pelas instituições diretamente envolvidas e vocacionadas para o oferecimento de suporte e ajuda como os centros de saúde, as associações e as universidades e as famílias.

A existência de tais incongruências se enquadraram no que Michel Foucault (2002; 2003) considera como estratégias e instrumentos disciplinadores para adequação dos corpos à norma, e que Alferes (1996, 2002) reitera e ratifica através dos conceitos de “pedagogização do sexo” e de encenações culturais”.

Destacamos que os obstáculos emocionais e culturais ainda estão presentes nas relações escolares porque são resultado do tipo de formação identitária que as famílias em seus processos educativos e mesmo, as religiões e os meios de comunicação social como a televisão e a Internet ajudam a preservar. Tais obstáculos representam a força que os discursos e os instrumentos disciplinares detiveram e ainda mostram que detém sobre a formação moral dos sujeitos. Por essa razão que a educação deve utilizar o potencial da família e principalmente da televisão e da Internet, que veiculam através de imagens, piadas, jogos e etc., para trabalhar valores de ética, cidadania sexual, direitos sexuais e reprodutivos, direitos humanos e de justiça social podem contribuir para desconstrução das heranças deixadas pelos modelos normalizadores que reforçam argumentos do discurso judaico-cristão ao disseminarem as ideologias dos esquemas binários de heteronormatividade e de sexualidade desviada (homossexual, bissexual e transgênero).

Para além destes obstáculos identificamos que existe uma intenção clara de incutir de forma camuflada a educação instrucionista, sob o pretexto de que a educação bem

organizada é aquela que funciona por parâmetros. Parâmetros que devem atuar como o resultado da aplicação de programas institucionais interessados na formação de sujeitos bem preparados, tanto no que diz respeito à dimensão técnica e cognitiva como na dimensão da gestão pessoal, entendendo que essa última deve comportar as questões do desenvolvimento humano onde se inscrevem as questões da sexualidade.

Por tal razão, realçamos neste estudo que principal a estratégia empregada pelos governos em seus discursos é da exaltação dos valores democráticos e pluralistas (uso do discurso de caráter emancipatório) como escudo ou como camuflagem para propiciar a continuidade das ações dos dispositivos de controle conservadores da sexualidade de forma indireta e sutil, visto que, a preocupação com a postura e com comportamento dos professores e com a habilidade de os transformar em fiéis vigilantes das manifestações sexuais dos alunos, além da preocupação com a uniformização e com o privilégio de conteúdos que se remetam diretamente à organização da sexualidade como um “negócio de Estado”, como sinais claros desta intenção que afirmamos estar contida nos conteúdos dos documentos, conforme este percurso de investigação pode nos apresentar.

Tecemos essa afirmação porque conseguimos verificar através dos documentos: Relatório GATES (2005; 2007) /PT e Censo Escolar 2005 [...] (2007) /BR, que foram lançados para avaliar como estavam sendo desenvolvidas as ações em educação sexual com base nos documentos: ESMELO (2000) e PCN's (1997;1998), DCNEM/Parecer n.º15/98 publicados, respectivamente, pelos governos de Portugal e Brasil para atender às reformas curriculares implementadas, a existência de uma série de falhas e incongruências entre o discurso que é proclamado e o discurso que está implícito e que compõe a base destes documentos.

Fazemos essa afirmação com a humildade de sabemos que não conseguimos esgotar todos os pontos do problema que movimenta esta investigação. Existem sim muitos outros pontos que merecem ser estudados no sentido de os fazer revelar o que está implícito no discurso governamental que se restringe ao tema da Educação Sexual. Mas, ainda assim, gostaríamos de partilhar com a comunidade científica que o nosso estudo nos mostrou que a ação de um projeto de educação instrucionista produz um efeito de manutenção e não de desconstrução com os aspectos que fomentam a reprodução de mecanismos de disciplinação dos corpos e, por conseguinte, de perpetuação dos modelos

normalizadores como referências para a formação das identidades sexuais dos sujeitos, principalmente dos professores, que são os agentes educativos que mais podem atuar como informadores e parceiros privilegiados que podem levar os alunos a construir conhecimentos sobre a sexualidade destituídos de uma visão coercitiva e impositiva.

Sendo assim, a nossa afirmação pretende funcionar como um contributo e com um alerta para três pontos que estão sendo mal desenvolvidos no contexto das ações educativas em sexualidade por conta do privilégio da ação instrucionista sobre a perspectiva da educação holística e emancipatória. São eles: a) o sentido de Educação para a Saúde (Eps) em relação às ações de prevenção do HIV/Aids (VIH/Sida) e as demais doenças sexualmente transmissíveis; b) a educação para o exercício da capacidade de “reflexividade” (Guiddens, 1995; 1998) e de autonomia dos novos sujeitos contemporâneos em relação à sua sexualidade; c) o trabalho transversalizado e a utilização das metodologias de ensino para trabalhar a questão da sexualidade.

No que diz respeito ao primeiro alertamos para o cuidado de não se enviar a transmissão de ensinamentos em Educação para a Saúde aos professores, por conta da ideologia instrucionista, porque a proposta da Eps é pautada numa perspectiva salutogênica, holística, emancipatória e num sentido de coerência e, portanto, não podem ser confundidos com ensinamentos para a auto-regulação em relação à saúde sexual como formas de ratificar a disciplina dos corpos e as intenções de coesão social do discurso hegemônico, conforme destacam Louro (1998;2001;2004) (2000; 2001; 2004) e Reis (2002) com base nas considerações de Foucault (2002; 2003) sobre a biopolítica biopoder.

Em se tratando do segundo ponto, realçamos que a capacidade de “reflexividade” (Guiddens, 1995; 1998) não se resume a auto-regulação de um modo impositivo e disciplinado. Mas, na construção de um cuidado ético e estético que se traduz num exercício da autonomia e de bem-estar que estão diretamente implicados ao cultivo de um sentido de coerência. É um compromisso do *eu* consigo próprio, que não deve ser confundido com os valores da “boa instrução”. Valores que recrutam os sujeitos para que saibam fazer as escolhas certas em relação ao seu projeto de vida, porém, não lhes desenvolve a capacidade de efetuarem uma aprendizagem significativa, constituída pela

assertividade, como um elemento necessário para combater a vulnerabilidade que possa existir nos momentos de “tomada decisões nos relacionamentos amorosos”

Quanto ao terceiro ponto, começamos por salientar que o nosso contributo é reafirmar que a formação dos professores inicial e contínua (nível de pós-graduações e formações fornecidas pelos Centros de Formação e pelas próprias escolas) merece grande atenção porque o que tem sido feito até agora não alcança as reais necessidades que tanto a escola, os professores, os alunos, e também, os pais precisam para saberem identificar que em suas práticas e discursos estão contidos valores que podem ajudar ou até mesmo prejudicar a apreensão de conhecimento e a formação moral e cívica dos jovens sobre as questões da sexualidade. Por isso, sugerimos que o trabalho dedicado à formação dos professores deve contemplar as componentes culturalidade e da etnicidade como defende Reis (2008) para que de fato possa realizar um trabalho pedagógico transversalizado pautado no envolvimento e na participação dos alunos e de suas famílias, assim como, de outros agentes interessados em contribuir para o incremento das atividades educativas.

Ainda sobre este terceiro ponto gostaríamos de ressaltar que os estudos de Matos & Ramiro (2008) mostram que os professores tem uma percepção positiva sobre o trabalho com o tema da sexualidade, pois “seus conhecimentos na área [...] são pré-requisito para o sucesso da educação sexual” (p.686), mas precisam de apoios que não se resumem a preparação e a frequência de formações contínuas pontuais de 25 horas a cada ano letivo, embora o Ministério da Educação de Portugal defenda que as formações contínuas podem contribuir com o sucesso da educação sexual já “qualquer professor, independentemente da formação inicial, poderá leccionar educação sexual desde que tenha formação complementar específica na área e possibilidade de supervisão pessoal”(2008, p.686).

Ressaltamos que as investigadoras não ratificam que as ações em sexualidade para serem bem construídas precisam que os Ministérios da Educação e da Saúde e suas instâncias mantenham relações concretas e realmente comprometidas com as escolas e com as demais entidades que representam os agrupamentos organizados da sociedade civil, assim como, estas deve também assumir compromissos com a escola para o processo educativo se torne efetivamente global.

No que diz respeito aos resultados do Censo Escolar 2005 [...] (2007) sobre o trabalho transversalizado, constatamos que este ainda se constitui numa promessa, apesar dos PCN's (1997; 1998) e das DCNEM/Parecer n.º 15/98 salientarem que o trabalho com tema da Orientação (Educação) Sexual deve ser realizado predominantemente nesta modalidade. O mesmo documento nos apresentou que os professores que apresentam formação específica para atuar nas escolas brasileiras com o tema da sexualidade são aproximadamente 25% contra 21% profissionais de saúde¹⁰¹. No entanto, a metodologia que mais é utilizada para transmitir conhecimento sobre formas de transmissão e de prevenção à DST/Aids e a Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva é a palestra¹⁰², conforme os excertos abaixo:

“O tema *DST/AIDS* é desenvolvido, predominantemente, mediante inserção do mesmo nas disciplinas curriculares...cerca de 44% das escolas optam por essa modalidade. A realização de palestras, uma atividade formal e provavelmente menos participativa, constitui a seguinte forma de veiculação desses conteúdos (35,5%) sendo outras modalidades menos usadas. A apresentação na feira de ciências, atividade de caráter mais lúdico e episódico, foi a maneira de veiculação encontrada em cerca de 11% das escolas. Já a realização de oficinas, atividades mais participativas envolvendo dinâmicas supostamente mais integrais e menos formais, foi relatada por apenas 6,5% das escolas” (Censo Escolar 2005, 2007, p. 31).

“[...] semelhante à forma de veiculação do tema *DST/aids*, o tema *Saúde Sexual/Saúde Reprodutiva* é desenvolvido predominantemente mediante inserção do mesmo nas disciplinas curriculares, sendo que no país como um todo, mais de um terço das escolas (33,9%)... a realização de palestras constitui a seguinte forma de veiculação desses

¹⁰¹ Segundo o Censo Escolar 2005 [...] (2007) “entre os profissionais responsáveis pela transmissão ou facilitação de conhecimentos relacionados a *Saúde Sexual/Saúde Reprodutiva*, os profissionais da educação capacitados, mostraram discreto predomínio no país (25,8%), sobre da profissionais saúde de nível superior (21,8%) [...] foram mais escassos os profissionais de saúde do nível 10,9%), membros de organizações da sociedade civil (4,6%) e jovens multiplicadores 3,4%). Uma proporção de cerca de 12% das escolas referiu outros profissionais”. (Censo Escolar 2005, 2007, p. 31). Disponível em <http://www.aids.gov.br>, acessado em outubro de 2008.

¹⁰² O tema *DST/AIDS* é desenvolvido, predominantemente, mediante inserção do mesmo nas disciplinas curriculares...cerca de 44% das escolas optam por essa modalidade. A realização de palestras, uma atividade formal e provavelmente menos participativa, constitui a seguinte forma de veiculação desses conteúdos (35,5%) sendo outras modalidades menos usadas. A apresentação na feira de ciências, atividade de caráter mais lúdico e episódico, foi a maneira de veiculação encontrada em cerca de 11% das escolas. Já a realização de oficinas, atividades mais participativas envolvendo dinâmicas supostamente mais integrais e menos formais, foi relatada por apenas 6,5% das escolas (Censo Escolar 2005, 2007, p. 31) Disponível em <http://www.aids.gov.br>, acessado em outubro de 2008.

conteúdos (22,1%), seguida de apresentação na feira de ciências (7,3%), e realização de oficinas (4,2%) (Censo Escolar 2005[...] 2007, p. 28).

O que nos leva a concluir que muito ainda precisa ser feito no que diz respeito à formação inicial e contínua dos docentes no Brasil em relação à sexualidade, porque mesmo que estes sejam em maior número que os profissionais de saúde, a predominância das palestras mostram que ainda é muito patente as relações de poder e a herança dos modelos disciplinadores, que ocasionam obstáculos emocionais e culturais, assim como, a descrença e a falta de identificação dos jovens como a escola como espaço de produção de conhecimento que os propicie o exercício de sua cidadania de modo pleno. Vemos que a distância e a relação com as questões da sexualidade ainda não alcançaram “uma política pós-identitária para a educação”, de acordo com Louro (2001;2004), ou uma mudança na dinâmica das atividades curriculares e extracurriculares que seja, de fato, o resultado de uma ação integrada e transversalizada da escola com a comunidade e as demais instituições organizadas da sociedade civil.

O que deve ser um ponto estratégico e central na formação dos professores em Educação Sexual tanto em Portugal como no Brasil para fazê-la dar a arrancada que é necessária para acompanhar “os novos sujeitos, com suas novas demandas e práticas”, como diz Louro (2004,p.26) é um apoio ao processo educativo que deve ser realizado pelas famílias que possa contribuir para uma educação para a mudança de atitudes, para a promoção de saúde, para a compreensão da pluralidade cultural, social e étnica. Uma educação que compreenda que a formação do sujeito contemporâneo é resultado de um híbrido cada vez mais intenso e rico que vem sendo formado pelos avanços da tecnologia da informação associadas com as relações de intercâmbio, ampliação dos estudos e também viagens de turismo que têm proporcionado possibilidades de inúmeras trocas e formas de se conhecer, sentir, ouvir, ver e compreender as outras perspectivas de existência nesta atual fase da globalização (econômica, social e cultural...).

Assim, apontamos em nossas considerações finais que os Sistemas Educativos Brasileiro e Português ao incluírem nos currículos os temas relacionados com a ordem social e a ética, no qual se encontra a questão da sexualidade, procuraram apresentar propostas alinhadas à perspectiva das competências para dar uma nova significação aos saberes. No entanto, ao realizarmos o processo de desmembramento dos documentos

através dos quatro temas-eixos que elegemos e suas respectivas categorias, subcategorias e indicadores, eles nos mostraram que a questão da sexualidade embora esteja declaradamente anunciada como uma política educativa alinhada com os pressupostos da Educação para a Cidadania e com os princípios da democracia e da justiça social, na verdade continua a ser um alvo da ação articulada entre poder, saber e prazer no espaço escolar e que é existente um tipo de discurso na aparência (discurso da autonomia, da política de igualdade e a liberdade como marcas do trabalho com o tema da Educação Sexual) e um tipo de discurso na essência (discurso das lógicas controlistas, dos modelos normalizadores e dos instrumentos disciplinares).

Referências Bibliográficas

- Alferes, V. R. (1996). A Pedagogização do Sexo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30,1, 91-96.
- Alferes, V. R. (2002). *Encenações e Comportamentos Sexuais – Para uma Psicologia Social da Sexualidade*. Porto: Afrontamento.
- Amado, J.(2000). A Técnica da Análise do conteúdo. *Revista Referência da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra*, 5, 53-63.
- Bardin, L. (1977). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J.(2006). Introdução. A Investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In. J. Barroso (Org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa/ Unidade de ID& de Ciências da Educação Investigação.
- Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série - 1º e 2º ciclos (1997). Temas Transversais. Volume 10.2 de Orientação Sexual e Pluralidade Cultural. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação.
- Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série - 3º e 4º ciclos (1998). Temas Transversais. Volume 10.5 de Orientação Sexual e Pluralidade Cultural. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação.
- Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/ Parecer nº15/1988. (1998). Brasília: Conselho Nacional de Educação para a Educação Básica. Ministério da Educação.

- Brasil. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006). Volume de Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação.
- Brasil. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. (2004). Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e a discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. Censo Escolar 2005 – Levantamento sobre as ações em DST/Aids, Saúde Sexual e Reprodutivas e Drogas (2007). Instrumento do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas: atitude pra curtir a vida (SPE). Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. Brasília: Ministério da Saúde, UNESCO, UNICEF, UNFPA.
- Brasil. Brasil. Diretrizes para Implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas: atitude pra curtir a vida [SPE] (2007). Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. Série Manuais, nº77. Brasília: Ministério da Saúde, UNESCO, UNICEF, UNFPA.
- Carvalho, C.P (2008). Relatório de Estágio. “*Sexualidade Saudável! Tu alinhas?*” Um Projecto de Educação para a Saúde”. Coimbra: Universidade de Coimbra. Relatório de Estágio do Mestrado Integrado. Tese de Mestrado Policopiada.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Dispõe sobre as leis que regem o Estado Brasileiro. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Recuperado em 10 abril 2008.
- Constituição da República Portuguesa de 1976. Sétima Revisão de 12 de Agosto de 2005. Diário da República, I-Série A, nº155, pp.4642-4684. Dispõe sobre as leis que regem o Estado Nacional Português. Disponível em <http://www.dre.pt>. Recuperado em 10 abril 2008.
- Castells, M. (2003). *O Poder da Identidade. Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkain.
- Clément, Elisabeth. (2007). *Dicionário Prático de Filosofia*. Lisboa: Terramar.
- Costa, J.F. (2004). *Ordem Médica e Norma Familiar*. São Paulo: Editora Graal
- Deleuze, G. (2005). *Foucault*. Lisboa: Edições 70.

- Decreto-Lei nº 286/1989 de 29 de agosto. Dispõe sobre a revisão curricular do ensino básico. Disponível em <http://www.dre.pt>. Recuperado em 10 abril 2008.
- Decreto-Lei nº115-A/1998 de 4 de Maio. Dispõe sobre a administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Disponível em <http://www.dre.pt>. Recuperado em 10 abril 2008.
- Decreto-Lei nº259/2000 de 17 de Outubro. (2000). Diário da República, I Série nº 240, pp.5784-5786. Dispõe sobre a organização curricular dos ensinos básico e secundário contempla, obrigatoriamente, a abordagem da promoção da educação sexual e da sexualidade humana, da saúde reprodutiva e da prevenção de doenças transmitidas por via sexual, bem como dispõe sobre a efectivação da interrupção voluntária da gravidez nos casos que esta é legalmente admissível. Disponível em <http://www.dre.pt>. Recuperado em 10 abril 2008.
- Decreto-lei nº 6/2001, de 6 de Janeiro. Dispõe sobre a revisão curricular do ensino básico. Disponível em <http://www.dre.pt>. Recuperado em 10 abril 2008.
- Decreto-lei nº 74/2004, de 26 de Março. Dispõe sobre a revisão curricular do ensino secundário. Disponível em <http://www.dre.pt>. Recuperado em 10 abril 2008.
- Dias, A. (2002). *Educação da Sexualidade: no dia-a dia da prática educativa*. Braga: Edição da Casa do Professor
- Fernandes, A. T. (1998). *Os fenómenos Políticos – Sociologia do Poder*. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem/ Sociologia, Epistemologia. (Vol.9, 2ªEd). Porto: Afrontamento.
- Ferreira, A.G. (2000). *Gerar cuidar educar: a criança no Portugal do Antigo Regime*. Coimbra. Quarteto Editora.
- Ferreira, A.G. (2005). A Difusão da Escola e a Afirmação da Sociedade Burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 9, 1, 77-197.
- Ferreira, A.G. & Seixas, A.M. (2006). Dimensões Ideológicas em Discursos Político-Educativos Governamentais produzidos em Portugal nas das últimas décadas do Século XX. *Estudos do Século XX*, 6, 257-260.
- Foucault, M. (2003). *A História da Sexualidade I – A Vontade de Saber*. São Paulo: Editora Graal.

- Foucault, M. (1988). *A História da Sexualidade II – O Uso dos Prazeres*. São Paulo: Editora Graal.
- Foucault, M. (1994). *A História da Sexualidade III – O Cuidado de Si*: Relógio D'água.
- Foucault, M. (2002) *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Foucault, M. (2003a) *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (1977) *Vigiar e Punir*. Petrópolis – Rio de Janeiro. Vozes.
- Foucault, M. (2003b). *Microfísica do Poder*. São Paulo: Editora Graal.
- Frade, A., Marques, A., et al (1999). *Educação Sexual na Escola. Guia para Professores, Formadores e Educadores*. Lisboa: Textos Editora.
- Freitas, C. & Faria, M. (2000). *Escola Saudável para Crescer em Saúde*. In J. Precioso et al, *Educação para a Saúde* (1999). Braga: Departamento de Metodologia da Educação. Universidade do Minho.
- Gadotti, M. (2003). Globalização e Educação: Idéias para um debate. *Fórum Mundial Social Temático. Democracia, Derechos Humanos, Guerras y Narcotráfico, Cartagena de Índias, Colômbia* – Junio 16, al 20 de 2003. Disponível em : <http://www.eduglobalcitizen.net>
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora;
- Giddens, A. (1995). *Transformações da Intimidade: Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1998). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2007). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain.
- Greer, G. (1987). *Sexo e Destino: a política da fertilidade humana*. Rio de Janeiro. Editora: Rocco.
- GTES (2005). Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual criado no âmbito do Despacho 19737/2005. Lisboa. http://www.dgfdc.min-edu.pt/EducaçãoSexual/Relatório_Preliminar_ES_31-10-2005.pdf. (Pesquisa em Julho de 2008).
- GTES (2007). Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual. Lisboa. http://www.dgfdc.min-edu.pt/EducaçãoSexual/Relatório_Preliminar_ES_07_09_2007.pdf. (Pesquisa em Julho de 2008).

- Hiernaux, J.P. (2005). *Análise Estrutural de Conteúdos e Modelos Culturais: aplicação a matérias volumosas. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª Ed., pp.156-187). Lisboa: Gradiva.
- Lei nº 3/84, de 24 de Março. Dispõe sobre a Educação Sexual e o Planeamento Familiar. Disponível em <http://www.dre.pt>. Recuperado em 10 abril 2008.
- Lei nº120/99, de 11 de Agosto. Dispõe sobre a Saúde Sexual e Reprodutiva. Disponível em <http://www.dre.pt>. Recuperado em 10 abril 2008.
- Lei nº46/86, de 14 de Outubro. Dispõe sobre as regras gerais para organização do Sistema Educativo Nacional de Portugal. Disponível em <http://www.dre.pt>. Recuperado em 10 abril 2008.
- Lei Federal nº9.394 /1996, de 10Dezembro. Dispõe sobre as regras gerais para organização do Sistema Educativo Nacional Brasileiro. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Recuperado em 10 abril 2008.
- Lei Federal nº 10.721/2001, de 11 Janeiro. Dispõe sobre a organização do Plano Nacional de Educação da União, dos Estados e dos Municípios da República Federativa do Brasil para o período de 2001 a 2010. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Recuperado em 10 abril 2008.
- López, F. & Fuertes, A. (1999). *Para Compreender a Sexualidade*. Lisboa: APF.
- Loyola, M. A., (1992). Sexualidade e Medicina: a revolução do século XX. *Revista Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro. Brasil, 19, 4, 875-899.
- Lourenço, M.C. (2007). *Educação Sexual em Contexto Escolar: das concepções às práticas*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Tese de Mestrado Policopiada.
- Louro, G.L. (1998). Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. Silva, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. (2ª edição, pp.33-47). Petrópolis (Rio de Janeiro). Editora Vozes.
- Louro, G.L. (2000). *O corpo educado*. Belo Horizonte. Editora Autêntica.
- Louro, G.L. (2001). *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Porto. Porto Editora.
- Louro, G.L. (2004) *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte. Editora Autêntica.
- McLaren, A. *História da Contraceção: da Antiguidade à Actualidade*. Lisboa: Terramar.

- Magalhães, A. (2001). O Síndrome de Cassandra: Reflexividade, a Construção de Identidades Pessoais e a Escola. In B. d. S. Santos (Ed.), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à "Educação" da Crise* (Vol. 6, pp. 301-342). Porto: Edições Afrontamento.
- Matos, M.G. & Ramiro, L. (2008). Percepção dos professores portugueses sobre educação sexual. *Revista de Saúde Pública*, 42 (4), 684-692.
- Ministério da Educação. Portugal. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2000). Educação Sexual em Meio Escolar - Linhas Orientadoras. Outubro de 2000.
- Ministério da Saúde. Portugal. Direção-Geral da Saúde [DGS] Programa Nacional de Saúde Escolar/Despacho 12.045 de 2006. Retirado de <http://www.dgs.min-edu.pt/EducaçãoSexual/default.asp>
- Moraes, M. C, Pacheco, J.A. & (2003). Metodologia Comparada. *Formação de Professores. Perspectivas Educacionais e Curriculares*. In M.C Moraes, J.A. Pacheco & Evangelista, M.O. (Orgs). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Vol. 19, (pp. 11-26). Porto: Porto Editora.
- Palhares, S. (2005). *A Internet e a Educação para a Sexualidade: uma actividade on-line*. Dissertação de Mestrado submetida à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Recuperado em 30 Outubro, 2008, de http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/sandra/docs/cap3_programas.pdf
- Pardal, L.A. (2005). *A Escola, o Currículo e o Professor*. Coleção Cadernos de Análise sócio-organizacional da educação. (Vol. 7, 2ª Ed; pp. 301-342). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pasquino, G. (2002). *Curso de Ciência Política*. (Vol. 2, 2ª Ed; pp. 7-40; 251-276). Estoril: Príncípia, Publicações Universitárias e Científicas.
- Pires, A. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Liboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud. P. (1999). *Construir as Competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999

- Portugal. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2005). Educação para a Cidadania nos Currículos. Dezembro de 2005. Ministério da Educação.
- Portugal. Direcção Geral de Saúde (2007e). *Carta de Ottawa*. [on-line]. Disponível <http://www.dgsaude.pt>, acessado em 20 de agosto de 2008.
- Portugal. Parecer nº 6/89. Parecer publicado no Diário da República de 7 de Junho de 1989. Disponível em <http://www.dgsaude.pt>
- Nascimento, E. (2004). Resenhas. Bozon, M.(2004). Sociologia da Sexualidade. Rio de Janeiro. Editora Fundação Getúlio Vargas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9, 4, 1079-1085.
- Nogueira, C. & Silva, I., (2001) *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*, Porto; Editora Asa, pp.90-97 - Oficina de Formação Coeducar para a Igualdade: Género e Cidadania – Ministério da Educação/DGIDC – 2005; Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres. Lisboa: CIDM.
- Navarro, M.F. (2000). A promoção da saúde. Texto de conferência na Universidade do Minho.
- Reis, M. A.(1992). *O Ensino das Ciências Naturais, da Saúde e da Sexualidade como Produção de uma nova Realidade Social*. Rio de Janeiro:Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).Dissertação de Mestrado Policopiada.
- Reis, M.A.(2002). *(Re)Invenção da Escola Pública: Sexualidade e Formação da Jovem Professora*. Rio de Janeiro:Universidade Federal Fluminense. (Tese de Doutoramento em formato pdf .
- Reis, M.A. (2008).: “*Nexus e Sexus na formação da jovem educadora no Brasil e Portugal: um estudo comparado sobre a sexualidade, as questões de género e seus impactos sobre a prática educativa, formal e não-formal*”. Relatório de Trabalho sobre investigação financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo Português/PT – FCT. Período: 01 de março de 2006 a 15 de dezembro de 2008. Lisboa: Loja do Cientista da FCT (Relatório de Trabalho apresentado em formato pdf).
- Roque, F.(2005).Site://profviseu.com/pessoal/FRoque/EduSexual/principal.htm.

- Robert, T. et al. (1972). *Direitos do Sexo e do Matrimônio*. Petrópolis (Rio de Janeiro). Editora Vozes Limitada.
- Santos, B.S (1994). *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B.S (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva/ Fundação Mário Soares.
- Santos, B. S (2001). Introdução. In B. d. S. Santos (Ed.), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à "Educação" da Crise* (Vol. 6, pp. 8-450). Porto: Afrontamento.
- Saavedra, L. (2001). Discursos da Igualdade/omissão. Análise de Legislação sobre igualdade entre os sexos na educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 0/0/1, (pp.263-285).
- Silva, I.(2006). *Educação para os Valores em Sexualidade. Um Estudo com Futuros Professores e Alunos do 9ºAno de Escolaridade*. Tese de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica do Ensino. Universidade do Minho. Tese em formato pdf
- Silva, T.T. (1998). A escola cidadã no contexto da globalização: Uma introdução. Silva, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. (2ª edição, pp.7-10). Petrópolis (Rio de Janeiro). Editora Vozes.
- Silva, I & Teixeira, M. F. (2007). Educação em e para a Sexualidade: uma problemática no contexto educativo português. I SIPE. Seminário de Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e no Brasil
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain.
- Suplicy, M.(1990). *Papai, Mamãe e eu*. São Paulo: FTD.
- Suplicy, M.(1988). *Sexo para Adolescentes*. São Paulo: FTD.
- Teixeira, F & et al., (2006). Sexualidade e Educação: um estudo com futuros professores. *Las Relaciones CTS en la Educación Científica*.
- Teixeira, F & et al., (2007). Educação em e para a Sexualidade: uma problemática no contexto educativo português. I SIPE. Seminário de Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e no Brasil.

- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. Sousa Santos, B. (Org.), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à "Educação" da Crise* (Vol. 6, pp. 8-450). Porto: Afrontamento.
- Trigueros, M.T (2001). Una Reflexión Sobre La Contrucción de La Identidad, El Género Y La Cultura; p.124. *A Profissão Docente e os Desafios da Coeducação. Perspectivas teóricas para práticas inovadoras*. Lisboa: CIDM.
- Vaz, J. (1996). *Educação sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vala, Jorge (1986). A análise de Conteúdo. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto:Edições Afrontamento.
- Valadão, M.M. (2007). Saúde, Sexualidade e Educação: experiências integradas na vida. Saúde e Orientação Sexual PGM1. Recuperado em 13 de Fevereiro, 2008, de <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/sos/tetxt1.html>
- Veiga, N. (2005). *Foucault e a Educação*. Rio de Janeiro: Autêntica.
- Vianna. C. P. & Unbehuan (2004). O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988 a 2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr, 77-104. Recuperado em 10 de Agosto, 2008, de <http://www.usp.br/cadernos> de pesquisa.pdf
- Vilar, D. A (2005). Educação Sexual faz sentido no actual contexto de mundança? *Revista Educação Sexual em Rede*, nº1, pp. 9-15.

Sites da Internet

- ◆ <http://saudecomestilo2005.blogspot.com> – acessado em 7 de Outubro de 2007
- ◆ http://sitio.dgidec.min-edu.pt/saude/documents/gtes_relatorio_final.pdf - acessado em 20 Novembro de 2007
- ◆ <http://www.min-educ.pt/np3/pesquisa?txt=GTES> – acessado em 20 Novembro de 2007
- ◆ <http://www.externatobenedita.net/> - acessado em 18 de Dezembro de 2007
- ◆ <http://www.apf.pt/educacao/memorando.htm> - acessado em 20 de Dezembro de 2007
- ◆ www.who.int/es - acessado em 30 de Janeiro de 2008
- ◆ ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pcn/05_08_orientacao.pdf - acessado em 16 de Fevereiro de 2008

◆ <http://www.ptacs.pt/Document/Carta%20de%20Otawa.pdf> - acessado em 27 Fevereiro 2008

◆ <http://www.dre.pt/sug/1s/diplomas.asp> – acessado em 29 de Agosto de 2008.