

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**SANTINA CÉLIA BORDINI**

**DISCURSOS SOBRE SEXUALIDADE NAS  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA**

**CURITIBA**

**2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**SANTINA CÉLIA BORDINI**

**DISCURSOS SOBRE SEXUALIDADE NAS  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César**

**CURITIBA**

**2009**

## TERMO DE APROVAÇÃO

SANTINA CÉLIA BORDINI

### DISCURSOS SOBRE SEXUALIDADE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Curitiba, de de 2009.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, minha razão de viver.

À minha querida filha NATHÁLIA, de 9 anos, pelo amor, presença e carinho constantes que me incentivaram a ir em frente. Obrigada pela digitação perfeita! Eu amo você!

À minha família, principalmente minha mãe e meu pai já falecido, que sempre me incentivou a estudar e me apoiou nessa caminhada..

À minha sobrinha Juliana pela colaboração sem medida.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Constantina Xavier Filha, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Professora Dr.<sup>a</sup> Odisséa Boaventura de Oliveira da Universidade Federal do Paraná, o meu muito obrigada pelos apontamentos feitos na banca de qualificação.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César, pela paciência com as minhas teimosias e pelas orientações.

À Prefeitura Municipal de Curitiba, pela licença de 2 anos para estudo.

Às minhas amigas pelo incentivo, força, carinho e presença em todos os momentos.

Às professoras de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que foram entrevistadas, por expor com tanta autenticidade seu trabalho, sem isso não haveria a dissertação.

À Biblioteca e ao Arquivo da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba pelo acesso e empréstimo do acervo. Me desculpem pelo atraso na devolução. Foi por uma boa causa.

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de muitas inquietações e dúvidas acerca da Educação Sexual nas escolas. Como ela se realiza na prática? Quais conteúdos são, explícita e implicitamente, veiculados acerca do tema sexualidade? A intenção deste trabalho é procurar entender como a sexualidade tem sido tratada nas práticas escolares, por meio da leitura e da análise de documentos, além de narrativas de professoras de ciências em entrevistas sobre suas experiências de sala de aula a fim de conhecer os discursos e estratégias utilizadas por elas. Entendendo a sexualidade como uma construção cultural e histórica passei a fazer algumas relações de aproximação com as proposições de Michel Foucault e as teorias pós-críticas de currículo nas suas versões pós-estruturalistas. A investigação se deu a partir da análise documental e por meio de entrevistas semi-estruturadas a fim de problematizar as práticas discursivas da disciplina de ciências presente no currículo do ensino fundamental da prefeitura Municipal de Curitiba. Como essas práticas engendram uma forma particular do que ensinar e como realizar uma educação sexual. Concomitantemente a isso, procuro fazer uma digressão histórica da Educação Sexual no Brasil e uma genealogia histórica da Educação Sexual nos currículos publicados pela Secretaria Municipal da Educação no período de 1963 a 2005, até a implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas e das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. O Programa Saúde e Prevenção foi proposto em 2003, a partir de uma parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação sob coordenação do Programa Nacional de DST/Aids e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, tendo como base disponibilizar preservativos masculinos no ambiente escolar das redes públicas de ensino. Aqui a intenção é compreender, a partir da perspectiva foucaultiana, os discursos que engendram uma sexualidade nas escolas de Curitiba, destacando a existência de políticas públicas para a adolescência, consideradas como dispositivo político ou estratégia que correlaciona e faz atuar práticas e discursos.

**Palavras-chave:** Educação Sexual, Currículo de ciências, Sexualidade.

## ABSTRACT

The objective of this dissertation was seeking to understand how sexuality has been discursively constructed in schools in the Education City Network of Curitiba. For both, was a documentary research that cut the period from 1963 to 2005. Among the documents examined it was bound to construct a work with the sexuality that culminated in the inclusion of sex education programs of this network of schools. At that time the research found that the sex education, but come from various places discourse eventually set up under the responsibility of / the teachers / is the discipline of science of nature. There was also a survey of science teachers with seven to five schools in the municipality. The speech of the teachers was examined in terms of established categories such as: the place of sex education in the discipline of science and its relationship with scientific knowledge, the concept of sexuality for these teachers, the need to talk about sexuality and the discourse on the risk and prevention. The theoretical and methodological assumptions of the research are based on theories about the genealogy of Michel Foucault, beyond the concepts of discipline, and standardization biopolitics, and other / the author / s filiam that the current post-structuralist and cultural studies. This essay has, in addition to a small historical tour of sex education in Brazil, a genealogy of sex education in school curricula of the city of Curitiba, with the intention to understand the production of true discourses on sexuality and sex education. In the discourses of teachers of science is considered the consolidation of these truths produced over the period analyzed.

**Keywords:** Sex Education. Curriculum for Science. Sexuality.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>1 O TRAJETO PERCORRIDO E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS</b> .....	14
<b>2 OS CAMINHOS TRILHADOS PELA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL</b> .....	25
2.1 A EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	29
2.2 A EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA .....	44
2.2.1 1. <sup>a</sup> parte de 1963 a 1982 .....	44
2.2.2 2. <sup>a</sup> parte de 1983 a 1996 .....	54
<b>3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E OS NOVOS CURRÍCULOS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA</b> .....	61
3.1 A SEXUALIDADE COMO TEMA TRANSVERSAL.....	66
3.2 A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO DAS CIÊNCIAS NATURAIS.....	75
3.3 O PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO: LINGUAGENS E PEDAGOGIAS .....	79
<b>4 A SEXUALIDADE NO DISCURSO DAS PROFESSORAS DE CIÊNCIAS</b> .....	90
4.1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS E SUAS RELAÇÕES COM SABER CIENTÍFICO.....	90
4.2 O CONCEITO DE SEXUALIDADE NO DISCURSO DAS PROFESSORAS DE CIÊNCIAS .....	96
4.3 VONTADE DE FALAR E VONTADE DE SABER.....	99
4.4 O DISCURSO DO SEXO, PRAZER E PERIGO: ENSINANDO A PREVENÇÃO.....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	113



## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa nasceu das muitas inquietações e dúvidas acerca da educação sexual<sup>1</sup> nas escolas. As discussões sobre a educação sexual e sua inserção no currículo das escolas de Ensino Fundamental, se intensificaram no início do século XX. Esse fato é atribuído a muitos fatores que contribuíram para as transformações sociais, políticas e culturais na forma como a sexualidade foi compreendida, vivenciada e exposta historicamente. Entre esses fatores, é possível citar alguns acontecimentos como os da década de 1970 que provocaram mudanças comportamentais dos jovens, o movimento feminista, o controle da natalidade e os movimentos sociais em geral. A partir de meados dos anos de 1980, pode-se citar a preocupação com o crescimento da incidência de gravidez entre as adolescentes e o surgimento do HIV/AIDS. Dos anos de 1990 até os dias de hoje é possível afirmar que a mídia, os movimentos de gays e de lésbicas (LGBT), dentre outros movimentos que se mobilizam politicamente para garantir os direitos humanos de grupos que são historicamente colocados à margem da sociedade, exercem grande influência sobre a educação sexual seja ela formal ou informal. Na educação, a discussão sobre essa temática se estabelece por completo quando são publicadas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que propõem uma educação sexual, denominada de *Orientação Sexual*, como um tema transversal a ser trabalhado por todas as disciplinas, em todos os anos da escolarização básica.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as práticas discursivas e institucionais sobre a sexualidade e a educação sexual na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Para esta análise foram investigados os documentos curriculares e a fala de professoras de ciências. Procurei compreender como essas práticas discursivas engendram uma forma peculiar sobre "o que" e "como" ensinar a

---

<sup>1</sup> A fim de evitar confusões optei aqui pela expressão educação sexual quando tratar de trabalhos referentes à educação para a sexualidade no âmbito da escola.

respeito da sexualidade nas escolas municipais de Curitiba. Para tanto foram propostas algumas problematizações para estudo e investigação:

- Como as práticas discursivas sobre a educação sexual se constituíram nos documentos da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Curitiba?
- Como se definem os conteúdos e as abordagens didático-pedagógicas da educação sexual nas escolas do Município?
- Por que a disciplina de ciências se consolidou como o *locus* privilegiado do discurso autorizado sobre a sexualidade?
- Como se constituem as falas das professoras de ciências em relação à educação para a sexualidade?
- Quais conteúdos são, explícita e implicitamente, veiculados acerca desse tema?

Essa dissertação parte da concepção de sexualidade como uma construção cultural e histórica e se apóia nas teses sobre a genealogia e dos conceitos de disciplina, normatização e biopolítica de Michel Foucault, além de outras/os autoras/es que se filiam às correntes pós-estruturalistas e aos estudos culturais.

Para Michel Foucault a sexualidade ao longo da história, foi submetida a diferentes formas de regramento, justificando, sua inclusão nas técnicas de controle e nas relações saber/poder. Poder, para Foucault, não significa apenas algo que pertence a um indivíduo ou a um grupo determinado, mas sim como uma rede na qual se estabelecem relações entre seus elementos:

[...] não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social, que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social (FOUCAULT, 1986, p.xvi).

Segundo Foucault (2006), o sexo, no século XIX, estava inscrito na sociedade sob duas égides: a da biologia (evolucionista) da reprodução, segundo a qual existe um conhecimento científico que normatiza o sexo; e a da medicina do sexo, que sobre ele, em torno dele e a propósito dele se produziu "um imenso aparelho para produzir a verdade" (FOUCAULT, 2006, p.64). O discurso médico no século XIX, sob um princípio de neutralidade científica, produziu crescentemente verdades sobre o sexo, mas que estava ligado a uma moral da assepsia e da ligação entre a doença e o pecado. Essa associação do discurso sobre o sexo com o discurso científico deu a ele maior legitimidade.

A partir daí começam a ser produzidas as verdades sobre o sexo, o que seria adequado ou não, isto é, aquilo que Foucault chamou de *sciencia sexualis* ou um discurso sobre o sexo que deve ser interpretado entre o regime do normal e do patológico, um campo a ser medicalizado pela ciência. Foucault denominou esse discurso verdadeiro sobre o sexo como o dispositivo<sup>2</sup> da sexualidade, ou seja, a sexualidade como o produto de discursos científicos e morais, e, portanto verdadeiros, regulados por um ideal de normalidade. Dessa forma, a sexualidade foi esquadrihada e tornou-se a chave que dá acesso à vida do corpo e à vida da espécie, permitindo o exercício de um poder sobre a população, poder esse denominado por Foucault de *biopoder*. A sexualidade torna-se cada vez mais objeto de micropoderes, de saberes, de análises minuciosas, pesquisas, estatísticas e classificações.

A escola, por sua vez, é tomada como um espaço para o exercício de uma vontade de verdade e conseqüentemente um lugar singular para o desenvolvimento do *biopoder*, pois nela se pode garantir uma abrangência populacional no controle da sexualidade de crianças e, principalmente, de adolescentes. Este trabalho de pesquisa procurou investigar de que modo a escola está envolvida nessa problemática e como a educação escolar está relacionada politicamente com outras áreas do saber, como

---

<sup>2</sup> Dispositivo pode ser definido como um conjunto de meios planejadamente dispostos com vistas a um determinado fim. São mecanismos como regras, preceitos e prescrições.

a medicina, a economia, a demografia, a estatística e a psicologia, com a finalidade de administrar a sexualidade de crianças e adolescentes.

Isso implica considerar a educação escolar a partir das dimensões saber/poder e os indivíduos que por ela são subjetivados. Segundo Tomaz Tadeu da Silva

Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder (SILVA, 2005, p.120).

O espaço pedagógico da escola não é percebido como neutro, mas como um campo fechado, cortado pelas relações de poder que regulam, produzem e moldam indivíduos, fabricando imagens-modelos e avaliações (JARDIM, 2006, p.105). A escola, como instituição educacional assume o saber científico como verdade e pelos procedimentos de disciplina normatiza os indivíduos.

É por meio da escola que se instala uma das melhores formas de controle dos discursos de verdade e das técnicas de vigilância e disciplina. A disciplina organiza novas relações e a escola, como espaço concreto, se configura como uma tecnologia de dominação e espaço visível de disciplinamento do sujeito para que o corpo possa ser inserido no processo de aprendizagem.

Quanto ao currículo, pensado numa perspectiva pós-estruturalista, é o resultado das relações de poder envolvidas na sua produção. Dessa forma, o currículo escolar não é considerado como um conjunto de estratégias e habilidades para ensinar determinados conteúdos, mas como modos de produção cultural diretamente envolvidos na forma como o poder é utilizado na construção e na organização dos saberes; ou ainda, nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva (2005, p.16), como "uma questão de saber, identidade e poder, na qual diferentes instâncias e práticas culturais implicam produção de significados que, ao se inscreverem nos corpos, gestos, atitudes, valores, desejos e prazeres, fabricam os sujeitos". O currículo é o lugar das identidades e o instrumento disciplinador de sujeitos governados pelos saberes-poderes. Dessa

forma, o currículo é um artefato discursivo no qual as relações de saber-poder são problematizadas.

O currículo é uma ferramenta de análise, de modo a evidenciar maneiras que os sujeitos constroem suas formas relacionais, no qual o poder está disseminado por toda à parte, de maneira multiforme. Esse poder que corporifica os currículos é carregado de conhecimento e subjetivações, marcas presentes nas relações sociais de poder. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais (SILVA, 2005, p.147).

Nesta perspectiva essa pesquisa procurou entender os vários discursos produzidos nos currículos e programas oficiais que favoreceram a construção da ideia de verdade e legitimidade de um discurso científico sobre a sexualidade ancorado na disciplina de ciências.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O capítulo 1 apresenta o trajeto percorrido no qual procurei identificar o lugar de onde escrevo na intenção de mostrar os motivos que me levaram a privilegiar o currículo de ciências e a percepção das professoras de ciências sobre sexualidade como objeto de estudo desta pesquisa. Neste capítulo também detalho as escolhas metodológicas.

Os dados da pesquisa empírica foram obtidos por meio de duas fontes distintas. Primeiramente foram realizadas entrevistas com 7 professoras de Ciências que atuam especificamente na 7.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental em escolas públicas Municipais de Curitiba. Essa escolha se deve ao fato de que historicamente a educação sexual no município de Curitiba é desenvolvida por professores e professoras de ciências durante as aulas sobre os sistemas reprodutores masculinos e femininos na 7.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Essa discussão será retomada em outro momento ao longo dessa dissertação. Como instrumento de coleta de informações, utilizei a técnica de entrevista semi-estruturada que é caracterizada por uma combinação de perguntas abertas e fechadas. Por meio destas, as professoras entrevistadas tiveram a possibilidade de discorrer livremente sobre o tema proposto. Em um segundo momento, foi realizada a análise de documentos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba publicados no período de 1963 até 2005. Dentre os documentos

analisados procurou-se delimitar a construção de um trabalho com a sexualidade que culminou na inserção de programas de educação sexual nessa rede de ensino.

O capítulo 2 está estruturado em dois momentos: uma digressão histórica da educação sexual no Brasil e a pesquisa genealógica nos documentos do município de Curitiba. No primeiro momento procurei discorrer sobre a educação sexual nas escolas brasileiras, desde as concepções médico-higienistas oriundas da medicina social surgida na Europa do século XVIII até a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para isso foram utilizadas fontes secundárias que tratam da história da educação sexual no Brasil, como algumas produções bibliográficas de Diana Gonçalves Vidal (1998), Mary Neide Damico Figueiró (1996), Maria José Werebe (1998), Carmem Barroso & Cristina Bruschini (1982) e Fúlvia Rosemberg (1985), entre outras autoras, que registram algumas pesquisas sobre a educação sexual desenvolvida nas escolas brasileiras desde o começo do século passado. Na segunda parte deste capítulo faço uma genealogia da educação sexual nos currículos escolares do município de Curitiba, com a intenção de compreender como a educação sexual foi sendo implantada nas escolas municipais entre os anos de 1960 até 1988, para situar essa cidade no contexto brasileiro no que diz respeito à educação sexual antes da criação e instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Fiz essa análise a partir da leitura de documentos escritos em diferentes gestões políticas, obtidos na Biblioteca da Secretaria Municipal da Educação e no Arquivo Municipal da Educação desta cidade. O objetivo foi compreender por meio da perspectiva da genealogia foucaultiana, a forma como se deu a produção de um discurso sobre a sexualidade e sua implantação como educação sexual nas escolas públicas municipais de Curitiba.

No capítulo 3 é dado a continuação da análise dos currículos e documentos que nortearam os caminhos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba depois da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Temas Transversais. Primeiramente é apresentado um recorte para mostrar como a sexualidade é concebida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e depois é realizada uma análise das Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino

Fundamental de Curitiba. Também é realizada uma análise do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba fazendo um estudo sobre a entrada e a influência deste projeto no currículo e na escola.

No capítulo 4 realizo a análise das entrevistas sob o ponto de vista das categorias estabelecidas como: o lugar da educação sexual na disciplina de ciências e suas relações com saber científico; o conceito de sexualidade para as professoras de ciências; a necessidade de se falar sobre a sexualidade e o discurso sobre o risco e a prevenção, na intenção de mostrar de que forma a sexualidade e a educação sexual se apresentam no interior da instituição escolar.

## 1 O TRAJETO PERCORRIDO E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Sabendo que um trabalho científico requer informações bem estruturadas, o registro escrito deve expressar, de forma articulada e organizada, o pensamento da pesquisadora. O cuidado com a linguagem e a escrita devem ser uma das primeiras preocupações.

No que diz respeito à escrita, três questões devem ser explicitadas desde o início. A primeira está relacionada à opção pelo uso da primeira pessoa do singular que procura revelar a expressão de autoria e autonomia desejáveis numa pesquisa de pós-graduação. A segunda está relacionada à forma como os nomes das autoras e dos autores escolhidos para fundamentar teoricamente esta pesquisa estão escritos. Em concordância com algumas autoras feministas, sempre que for mencionada/o ao longo do texto, a autora ou o autor terá seu prenome junto com o sobrenome para ficar evidente o gênero de quem está falando. Assim, as mulheres autoras são explicitadas e diferenciadas dos autores. A terceira questão diz respeito ao ato político de evidenciar a duplicidade de gêneros de cada adjetivo e sujeito que surgir na organização textual. Professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores, autoras e autores, todas e todos serão sempre mencionadas/os, ainda que a norma gramatical da língua portuguesa indique que o artigo masculino generaliza os gêneros. Além disso, procuro evidenciar o gênero feminino em primeiro lugar, iniciando sempre com o artigo "a" e o gênero feminino antes do artigo "o" e do gênero masculino. Desta forma, me permito inverter a ordem que estabelece uma prevalência para o gênero masculino que aparece sempre em primeiro lugar.

Todas estas ressalvas na escrita do texto evidenciam um entendimento de que a linguagem manifesta em sua organização, estruturas, regras e o caráter masculino da sociedade em que vivemos. Assim, a escolha por tornar isso visível é uma forma de contraposição a essa "naturalidade" fabricada social e historicamente. Ao tratar deste assunto me refiro à Guacira Lopes Louro quando afirma que:



A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.) (LOURO, 1999, p.67).

Antes de apresentar os caminhos da pesquisa, trago um olhar retrospectivo para contar a trajetória dessa pesquisa, retomando o projeto inicial, os caminhos percorridos na delimitação do problema, o trabalho de campo, a análise e elaboração dos resultados.

Nesse sentido, primeiramente apresento o lugar de onde escrevo, na intenção de evidenciar os motivos que me levaram a eleger a temática da educação para a sexualidade como tema de pesquisa. Em seguida, descrevo como esta foi realizada, as escolhas metodológicas e os instrumentos de pesquisa e análise.

Penso que este projeto começou a ser gestado muito antes do meu ingresso no mestrado, em março de 2007. Na verdade as ideias foram se apresentando no início de minha vida profissional até se transformarem num primeiro projeto denominado "(Re)pensando a educação sexual no ensino de ciências: o que é perseguido pela escola e o que é efetivamente realizado pela escolarização".

Minha vida profissional iniciou-se em 1986 quando, recém formada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFPR, comecei a dar aulas de biologia para o ensino médio em uma escola particular de Curitiba. Em fevereiro de 1987 ingressei no quadro de profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino de Curitiba por concurso público. Nesse mesmo ano, durante a semana pedagógica ofertada todos os anos às professoras e professores dessa Rede Municipal de Ensino, fui convidada a fazer parte do grupo que decidiria pela implementação dos conteúdos de ciências para as 4.<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental. Dentre esses conteúdos, os que chamaram mais a atenção do grupo foram aqueles relacionados à sexualidade, pois a discussão sobre o tema foi bastante afluída. Dessa discussão resultou a edição número 9 de um documento interno da Secretaria Municipal da Educação de

Curitiba denominado de "Jornal Escola Aberta", no qual estão publicados os conteúdos e o encaminhamento de todas as áreas do conhecimento curricular para todas as séries do Ensino Fundamental.

Descrevo essa situação para que se possa perceber que, desde aquela época, mesmo sem que eu mesma percebesse, já estava se produzindo em mim questionamentos e inquietações a respeito da inserção de conteúdos relacionados à educação sexual no currículo escolar, particularmente no currículo de ciências do nível fundamental, o qual me era mais próximo.

Em 1993, fui convidada para trabalhar no Parque de Ciências de Curitiba, um órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação, que trabalhava com as oficinas profissionalizantes herdadas do Centro Experimental Papa João XXIII, primeira escola municipal de Curitiba. Esse órgão, na gestão de 1993 a 1996, passou a ser chamado de Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA) e estava vinculado ao Departamento de Capacitação de Professores. A partir desse ano comecei a trabalhar com a formação continuada ofertando cursos de capacitação e oficinas da área de ciências biológicas para professoras e professores da Rede Municipal de Ensino. Uma das primeiras oficinas, que eu elaborei para trabalhar com essas/es profissionais, foi sobre o tema da sexualidade. Nesta oficina propus desenvolver conteúdos relacionados à reprodução humana, anatomia, fisiologia e higiene dos aparelhos reprodutor masculino e feminino, adolescência e puberdade, gravidez, parto e métodos contraceptivos.

Trabalhei com esse projeto por um período de cinco anos e acabei ficando conhecida como "a educadora sexual" da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Passei a proferir palestras e oficinas também para as alunas e os alunos de 4.<sup>a</sup> série, pois se entendia que era nessa faixa etária que os "problemas sexuais" começavam a surgir na escola. Em todas as situações que se relacionava com o tema da sexualidade, eu era chamada para participar e "resolver".

Fazendo um balanço desse trabalho com sexualidade ofertada pelo LEA, fica evidente que a escola buscava nesse projeto o discurso da/o especialista e a/o professora/professor de ciências era considerada/o a/o detentor/a do conhecimento

científico. Para mim, naquele momento, os conhecimentos científicos eram como a chave que dá acesso aos segredos do sexo. Portanto, esse trabalho resumia a educação sexual a uma educação sobre a reprodução humana. Eu entendia, e pela minha formação acadêmica, proferia que a sexualidade era algo concebida pela natureza. A linguagem usada era didática, explicativa e circulava no espaço das respostas certas e erradas, sobre aquilo que "pode" e o que "não pode".

De 1997 até 2004, passei a trabalhar na equipe da área de Ciências da Secretaria Municipal de Educação. O trabalho era basicamente, a escrita de documentos referentes ao ensino de Ciências para o Ensino Fundamental. Durante a escrita desses documentos, e pelo fato de estar em contato permanente com os livros didáticos de ciências que, por sua vez, tratam de temáticas ligadas à sexualidade, as questões relacionadas à educação sexual ficaram sob a responsabilidade dessa equipe.

Conhecendo as professoras e professores da Rede Municipal de Curitiba, pela minha convivência com elas e eles, um fato que sempre me deixava um tanto angustiada e acabou se tornando um dos objetivos dessa pesquisa era entender porque essas/esses profissionais da área de ciências proferiam discursos como esses:

- *"Falar sobre sexualidade na escola é pior do que uma bomba".*
- *"Gostaríamos que viessem mais palestrantes, médicos ou enfermeiras, falar sobre esse assunto aqui na escola, pois nem sempre nós conseguimos atingir os adolescentes que querem saber tudo".*
- *"Tenho vergonha de falar sobre esse assunto, porque os alunos sabem mais que a gente".*
- *"Esse conteúdo deixo para o final do ano, se der tempo eu trabalho..."*
- *"Eu trabalho com a sexualidade quando falo sobre os sistemas reprodutores masculinos e femininos. Então mostro aquelas peças de borracha e simulo a colocação de uma camisinha no pênis".*
- *"Eu trabalho com os nomes científicos, pois tenho eles como referência".*

Um marco importante dessa época foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, que apresentaram a Educação Sexual como um tema transversal denominado de "Orientação Sexual". Segundo Helena Altmann (2005) os PCNs passaram a legitimar trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos e sua proposta passou a ser vista como algo que "deveria ser feito". Mesmo assim, percebia que, os currículos e diretrizes atuais elaborados pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, não se referiam em nenhum momento à Educação Sexual, além disso, notava também que a sexualidade era contemplada apenas nos conteúdos da área de Ciências<sup>3</sup>.

Em 2003 o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação sob coordenação do Programa Nacional de DST/AIDS e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, lançou o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE)<sup>4</sup> com o objetivo de promover a Educação Sexual continuada nas escolas brasileiras a fim de reduzir os índices de gravidez na adolescência e a infecção pelo HIV e outras DST, oferecendo, de forma contínua e articulada, educação sexual às/aos estudantes da rede pública de ensino.

Então, comecei a fazer os cursos de capacitação ofertados pelo Projeto SPE, que eram ministradas pelo Centro Paranaense de Cidadania (CEPAC), uma Organização não Governamental com sede em Curitiba. Como representante da Secretaria Municipal da Educação, passei a ter a responsabilidade de assessorar as escolas envolvidas na elaboração de seus planos de ação. Dessa forma, pude detectar que a educação sexual na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba estava sendo desenvolvida de duas maneiras distintas: pelas professoras e professores de

---

<sup>3</sup> Essas e outras questões serão retomadas nos capítulos subseqüentes dessa dissertação.

<sup>4</sup> Projeto lançado em 2003, com o objetivo de reduzir a vulnerabilidade dos jovens e adolescentes às DSTs, à infecção pelo HIV, à aids e à gravidez precoce, como resposta a estudos que mostram a exposição da população com idades entre 13 e 19 anos. É uma iniciativa da UNESCO e conta com o trabalho conjunto entre o Ministério da Saúde, por meio do Programa Nacional de DST e Aids e do Ministério da Educação. Mais detalhes sobre esse Projeto vide capítulo 3.

ciências quando trabalhavam conteúdos sobre o corpo humano na 7.<sup>a</sup> série ou no Projeto Saúde e Prevenção.

Diante desse panorama, levantei algumas questões que acabaram se tornando meu objeto de pesquisa. Dentre esses: que discursos sobre a sexualidade são veiculados nas escolas pelas professoras e professores durante as aulas de ciências e no Projeto Saúde e Prevenção? Qual é a natureza dos conteúdos que são incorporados ao Currículo de Ciências e no Projeto Saúde e Prevenção? Que discursos e concepções sobre sexualidade estão sendo veiculados por esses meios pedagógicos? Que influência exerce o Programa Saúde e Prevenção nas atividades das professoras e professores de ciências?

Partindo dessas problematizações e da delimitação do objeto de pesquisa, o caminho metodológico escolhido foi o de uma abordagem de natureza qualitativa, que segundo Minayo (1994, p.23) "aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas". É por meio de uma pesquisa qualitativa que se torna possível perceber as particularidades do universo pesquisado, captar os significados produzidos nas relações de forma aprofundada e alcançar mais do que os seus aspectos visíveis ou quantificáveis.

A partir daí iniciei o trabalho de pesquisa empírica. Primeiramente, pensei em realizar entrevistas com 11 professoras ou professores de ciências da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que atuam na 7.<sup>a</sup> série. Essa escolha foi devido ao fato de existir apenas 11 escolas de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série sob a coordenação da Prefeitura de Curitiba.

Como primeiro instrumento de pesquisa, formulei 13 questões para realizar uma entrevista semi-estruturada. Entretanto, essas questões, a cada entrevista foram se aperfeiçoando e modificando-se, totalizando, no final, 22 questões que foram colocadas no Anexo 1.

Essa forma de obtenção de dados foi escolhida por se tratar de uma técnica caracterizada por uma combinação de perguntas abertas, na qual a/o entrevistada/o

tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pela/o entrevistadora ou entrevistador; ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas da/o entrevistada/o. Para Minayo (1994), a entrevista semi-estruturada privilegia a obtenção de informações por meio da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de uma ou um porta-voz, representações de determinados grupos.

Por ser também professora de ciências da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a escolha da entrevista semi-estruturada, também se deveu ao fato de encontrar nessa técnica uma maneira mais interessante de chegar à escola e conversar abertamente com minhas colegas e meus colegas de trabalho e ao mesmo tempo não perder o foco acadêmico da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (1999, p.98) "quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações que de outra maneira talvez, não fossem possíveis".

Acabei por realizar entrevista com apenas 7 professoras de ciências de 5 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, pelo fato de serem essas escolas que aceitaram participar da pesquisa. As outras 6 restantes não responderam a solicitação.

Um detalhe importante a ser ressaltado é o fato de que em todas as 11 escolas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, somente professoras atuam na 7.<sup>a</sup> série. Fui então procurar o número de profissionais dessa área na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Segundo o departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Municipal da Educação, existem 76 profissionais que lecionam ciências. Desse total, apenas 3 são do gênero masculino e o restante é do gênero feminino. Ou seja, existem 73 professoras de ciências na Rede Municipal de ensino de Curitiba. Por esse motivo todas as entrevistadas são mulheres. Portanto, desse momento em diante, vou me referir apenas às professoras de ciências da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e não aos professores.

Para manter o anonimato foram atribuídos pseudônimos a cada uma das 7 professoras entrevistadas e as escolas foram numeradas de 1 a 5. As duas primeiras professoras entrevistadas foram a Márcia e a Carol, que trabalham no período da manhã na escola número 1. A professora Márcia é formada em ciências biológicas, com especialização em magistério superior e tem 23 anos de experiência no magistério. A professora Carol, também é formada em Ciências biológicas e tem 23 anos de experiência no magistério. As duas entrevistas seguintes foram feitas com as professoras Fernanda e Isabel, ambas da escola número 2. A professora Fernanda tem formação em Ciências e licenciatura plena em Biologia, com Especialização em Ecoturismo, com experiência de 10 anos de magistério. A professora Isabel, tem formação em Ciências Biológicas e 17 anos de magistério. A terceira entrevista foi realizada com a professora Daniela da escola número 3. Ela é formada em Biologia com especialização em meio ambiente, com seis anos de experiência no magistério. A quarta entrevista foi realizada com a professora Paola que tem formação em biologia e 24 anos de experiência no magistério. A quinta entrevista foi realizada com a Professora Sandra da escola número 5. Ela tem formação em ciências biológicas e 12 anos de experiência com o magistério. As professoras Daniela, Paola e Sandra, além de serem professoras de ciências de sala de aula, também desenvolvem projetos relacionados à sexualidade com alunos de 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> série.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. O grupo de professoras entrevistadas não significa para somente, a amostra da pesquisa, elas também são colegas de trabalho que dividem comigo as angústias e preocupações do ofício de ser professora de ciências nos dias de hoje. Sendo assim, realizar o confronto entre o discurso teórico acadêmico e as práticas pedagógicas do ensinar ciências na escola revelou um pouco de mim mesma como professora, já que faço parte também dessa realidade.

Conforme poderá ser visto no decorrer desta dissertação, o marco teórico da discussão a respeito do discurso sobre Educação Sexual na escola é o fato de a sexualidade ser um importante foco de investimento político e um dispositivo de governo.

Segundo Michel Foucault, no século XIX, instaura-se um modelo de controle social denominado por ele de *biopoder*, o qual é marcado por um forte investimento político na vida e para o qual o controle da sexualidade é fundamental. Segundo Helena Altmann (2005) a importância do sexo como foco de disputa política deve-se ao fato de ele se encontrar na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda uma tecnologia política da vida: o sexo faz parte das disciplinas do corpo – permitindo o exercício de micropoderes – e pertence à regulação das populações. Dessa forma, a sexualidade passou a ser vista como a chave que dá acesso à vida do corpo e também da espécie, permitindo a regulação da população por meio do exercício do poder sobre a vida, ou seja, o *biopoder*.

Sabendo que a sexualidade tem uma história genealógica descrita por Michel Foucault em sua obra intitulada "História da Sexualidade 1 - a vontade de saber", passei a analisar o trajeto percorrido pela educação sexual nas escolas brasileiras e mais especificamente nas escolas do município de Curitiba. Levanto em conta esse fato, foi feito um levantamento nos documentos da Secretaria Municipal de Educação a fim de verificar em que momentos da história da educação neste município, a Educação Sexual se revelou no currículo.

Os dados documentais foram obtidos por meio de busca nos arquivos, leitura e análise de documentos que mostram os currículos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba do período de 1963 a 2005. Para obter esses documentos, primeiramente fui à Biblioteca da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, onde obtive 5 documentos, os quais vou numerá-los por data de publicação do mais antigo para o mais atual. O documento 1, e também o mais antigo, é o *Currículo Básico: uma contribuição para a Escola Pública Brasileira*, de dezembro de 1988; o documento 2 é o *Currículo Básico: Compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola Pública*, de 1991; o documento 3 é o *Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*, de 1994; o documento 4 é o *Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*, gestão 1997- 2000; o documento 5 é o das *Diretrizes Curriculares em discussão*, gestão 1997- 2000.



Para encontrar os documentos que vigoraram em datas anteriores, freqüentei o arquivo da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba por aproximadamente dois meses. Nesse local encontrei um material farto e explícito, que datam dos anos de 1963 até final dos anos de 1970, os primeiros planos curriculares, projetos desenvolvidos, currículos, planos de curso, sobre o qual passei a realizar análises sob o olhar da perspectiva foucaultiana que adentra os arquivos e traz à luz uma série de discursos e práticas que haviam permanecido esquecidas na poeira do tempo.

Portanto, essa dissertação utilizou-se da pesquisa qualitativa como opção teórico-metodológica, pois buscou os dados e os acontecimentos no contexto em que ocorreram utilizando para isso duas fontes de obtenção: as fontes orais e as documentais. Os dados orais foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, nas quais foram problematizados os discursos de professoras da disciplina de ciências da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que atuam com as 7.<sup>a</sup> séries e os documentais foram analisados os discursos sobre sexualidade presentes nos documentos que compõem a história da educação da Rede Municipal de Curitiba.

Para proceder a análise tanto das entrevistas, quanto dos documentos, tive como aporte teórico os referenciais pós-estruturalista principalmente o pensamento da fase genealógica de Michel Foucault, agregadas a algumas contribuições de autoras como Guacira Lopes Louro(1999, 2007 E 2008), Maria Rita Assis César (2008), Helena Altmann(2001, 2003, 2007), Constantina Xavier Filha (1999), dentre outras. A escolha da utilização dos estudos teóricos do pós-estruturalismo justifica-se pelo fato dessa pesquisa empreender uma reflexão a respeito dos diversos efeitos do poder de modo a capturá-lo em sua ação insidiosa, microscópica, microfísica, produzidos pelo racionalismo científico.

A genealogia como técnica de investigação oferece uma perspectiva processual da teia dos discursos para mapear a ontologia do presente, em termos do ser-poder. Segundo Alfredo Veiga-Neto (2000) a análise feita por essa perspectiva permite que sejam compreendidas as inúmeras práticas que acontecem no ambiente como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia.

Assim, este trabalho apresenta um ponto de vista que, por ser limitado pelo próprio desenvolvimento da pesquisa que o fundamenta, não se propõe a esgotar a complexidade do tema e sua inserção escolar; pretende apenas, lançar um olhar sobre ele.

## 2 OS CAMINHOS TRILHADOS PELA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

Até o final do século XVIII três códigos regiam os assuntos relacionados ao sexo: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Esses códigos ordenavam, cada qual do seu jeito, a linha divisória entre o que era considerado lícito e ilícito em termos de práticas sexuais. A partir do final do século XVIII uma nova ordem se instala, aquilo que Michel Foucault chamou de dispositivo da sexualidade. O sexo passou a ser reduzido ao utilitário e fecundo. A única manifestação permitida do sexo tida como verdadeira era a do casal heterossexual, monogâmico e procriador. Sobre as sexualidades periféricas e estéreis, estas se tornaram objeto de discussões médicas e psiquiátricas.

No final do século XVIII, em relação às crianças, iniciou-se uma enorme preocupação com a masturbação infantil que passa a ser tratada como uma epidemia capaz de comprometer a saúde e o desenvolvimento para uma vida adulta. Este fato vai demandar uma rede de vigilância da família e da escola sobre a criança, permitindo uma reorganização nas relações entre crianças e adultos. Começou, então, uma disciplinarização da vida escolar. Foucault assim descreve os colégios do século XVIII:

Visto globalmente, pode-se ter impressão de que aí, praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda organização interior: lá se trata continuamente de sexo. Os construtores pensaram explicitamente nisso. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocaram num estado de alerta perpétuo: reafirmando sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separação, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente (FOUCAULT, 2006 p.34).

Surge também nessa época, uma forma de exercício de poder, chamado por Foucault de poder disciplinar, que viria substituir um poder que se exercia pela figura do rei ou pelo brilho e majestade dos que o detinham. Trata-se de um novo tipo de poder que objetiva, individualiza e classifica aqueles aos quais é aplicado. Dessa forma, pôde-se perceber a existência de uma forma de poder diferente, um poder que se exerce e articula na capilaridade do tecido social. Não é algo que se limita a proibir, a reprimir. Ele estimula observações, incita as pessoas a falarem, a se perceberem de determinada forma, por exemplo, como portadoras de uma sexualidade perigosa; enfim, ele produz objeto de saber (FOUCAULT, 2006).

Assim, Foucault separa o sexo da sexualidade, e demonstra que o sexo seria um ponto obrigatório das práticas de controle populacional do século XIX. O nome dado a este dispositivo de controle era sexualidade. É um poder que se estende dos corpos, prazeres e sensações para os discursos, leis, ciências, medidas, etc. Portanto, o sexo nunca deixou de ser falado nas instituições pedagógicas desde sua origem. Basta voltar um olhar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização existente no interior de algumas escolas do século XIX até os dias de hoje: tudo fala da maneira mais intensa da sexualidade das/os estudantes. Que discursos e saberes sobre o sexo foram e continuam sendo produzidos e naturalizados pela escola e seus meios pedagógicos? Qual é o lugar onde a educação se encontra com a sexualidade?

É nesse sentido e em busca de algumas respostas para essas questões que esse capítulo se constrói. Primeiramente, procuro delimitar alguns marcos importantes da educação sexual na escola, no período compreendido entre os primeiros anos da década de 1920 até os anos finais do século XX, no Brasil, situando a realidade brasileira no contexto mundial a fim de verificar como a temática da sexualidade se instalou no ambiente educacional formal. A delimitação desse espaço de tempo se justifica por fatos importantes que, segundo autores como Carmem Barroso & Cristina Bruschini (1982), Fúlvia Rosemberg (1985), Isaura Guimarães (1995), Mary Neide Damico Figueiró (1996), Diana Gonçalves Vidal (1998), Maria José Garcia

Werebe (1998), Luis Pereira de Lima Junior (2004), ocorreram nesse período e marcaram a educação sexual no Brasil. Nos anos de 1920, quando aparece uma preocupação explícita com a Educação Sexual e a publicação dos primeiros trabalhos, documentos e publicações sobre essa temática no Brasil. E o último grande marco foi a publicação em 1996 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e especialmente do volume intitulado *Orientação Sexual* que estabeleceu definitivamente essa temática na escola. Os PCNs passaram a ser tomados como o documento oficial de orientação e execução sobre as políticas da sexualidade nas instituições escolares. Estas e outras questões serão retomadas em momentos oportunos durante essa dissertação.

Em um segundo momento, ainda neste capítulo, se investiga uma história da educação sexual no município de Curitiba do período compreendido entre 1963 e 2005, com o objetivo de problematizar as práticas e os elementos discursivos que compuseram os documentos desse período e que influenciaram diretamente no entendimento sobre o ensino da sexualidade nas escolas de Curitiba. Essa análise histórica foi feita com base no conceito foucaultiano de genealogia, o que, conforme Maria Rita Assis César (2008), possibilita perceber como as práticas discursivas e institucionais produzem os sujeitos sociais, permitindo sua transformação:

Empreender uma história genealógica significa perceber de que maneira as práticas discursivas e não discursivas resultam na produção de determinados 'objetos' e de determinados 'sujeitos' sociais, pois não é sem este conhecimento que ambos poderão ser transformados (CESAR, 2008, p.9).

Alfredo Veiga-Neto (2005) indica três domínios foucaultianos como critério de análise metodológica da história: uma ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com a verdade, que nos permite constituir-nos como sujeitos de conhecimento; uma ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com um campo de poder, que nos permite constituir-nos como sujeitos de ação sobre os outros; e uma ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com a moral, que nos permite constituir-nos como agentes éticos. Segundo Veiga-Neto, no início

dos estudos, denominados arqueológicos, Michel Foucault restringia-se ao enfoque discursivo, e na segunda fase, a genealógica, o autor expandiu suas análises evocando além do enfoque discursivo as dinâmicas das relações de poder que estavam presentes nessas ordenações. Entretanto, a fase genealógica não negou em nenhum momento a fase arqueológica, mas procurou articulá-las. Foucault propõe analisar o aparecimento dos saberes no interior de determinados dispositivos, com o objetivo de articular a relação entre saber e poder, questionando a produção dos chamados regimes de verdade.

Neste trabalho procuro enfatizar a ontologia histórica da fase genealógica de Michel Foucault como técnica de investigação por fazer um tipo especial de história que "tenta descrever uma gênese no tempo" (VEIGA-NETO, 2005, p.66). Isso significa analisar os discursos de modo a mantê-los em constante combate com as relações de poder, isto é, analisá-los numa perspectiva processual de uma teia discursiva. Fazer uma genealogia histórica, segundo Pardo (1995, *apud* VEIGA-NETO, 2005, p.70) significa "mapear as *ascendências*<sup>5</sup>, na forma de condições de possibilidade para a *emergência*<sup>6</sup> do que hoje é dito, pensado e feito".

Portanto, a perspectiva desta pesquisa não é tratar da sexualidade como uma questão inerente ao ser humano, pessoal e privada, mas como uma produção histórica, com implicações sociais e políticas na qual se exercem relações de poder. O objetivo é traçar uma genealogia das relações entre o poder e o saber, para mapear a ontologia do presente, em termos de *ser-poder* (VEIGA-NETO, 2005, p.77). Isso significa que, para este capítulo, a intenção é localizar a produção discursiva sobre a sexualidade na escola e a fixação das verdades em torno do sexo e da educação sexual.

---

<sup>5</sup> Aqui é interpretada como uma investigação que não busca respostas exatas e verdades essenciais. A genealogia nessa perspectiva se propõe a fazer uma descrição da história para desnaturalizar, desessencializar discursos que são tidos como descobertas da verdade.

<sup>6</sup> Aqui entendida como procedimento da análise histórica sobre as condições de possibilidade dos discursos que fabricaram os sujeitos ou objetos.

## 2.1 A EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Nesse momento procuro fazer uma digressão histórica da educação sexual no Brasil na intenção de entender quais são os elementos que compõem uma genealogia do tema. As referências usadas nessa etapa do trabalho são fontes secundárias que tratam da história da educação sexual no Brasil, como algumas produções bibliográficas de Carmem Barroso & Cristina Bruschini (1982), Fúlvia Rosemberg (1985), Isaura Guimarães (1995), Mary Neide Damico Figueiró (1996), Diana Gonçalves Vidal (1998), Maria José Garcia Werebe (1998), Luis Pereira de Lima Junior (2004), Heloísa Helena Daldin Pereira (2006) entre outras autoras e autores, que registraram algumas pesquisas sobre a prática da educação sexual nas escolas brasileiras desde o começo do século passado. A análise de tais produções tem por objetivo deixar evidente que essa história da educação sexual não é linear, pois não está centrada em um sujeito histórico, mas nas práticas e discursos proferidos por instituições e políticas que fabricam sujeitos e objetos. A história é um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas que, no efeito de conjunto, produzem certa forma de percebermos os acontecimentos, ou seja, produzem uma racionalidade naquele tempo-espço. Compreendo que, historicizando a educação sexual, revelando o quanto as concepções sobre a sexualidade são históricas, contingentes, variáveis no tempo e no espaço, permite relativizar crenças antigas, fornecendo instrumentos conceituais para que se possa desconstruir "verdades" enraizadas que fundamentam nossas práticas pedagógicas.

Nos anos iniciais do século XX, sob influência das concepções médico-higienistas européias, surgiu no Brasil a preocupação com a educação do sexo. O discurso sobre educação sexual nessa época passou a pautar-se em duas teses: o **higienismo**, que se preocupava em combater a masturbação e as doenças venéreas, e o **eugenismo** que almejava o aperfeiçoamento da raça. Conforme afirmam Carmem Barroso & Cristina Bruschini (1982, p.19):

No começo do século, a supor pelo exemplo de uma tese defendida em 1915 no Rio de Janeiro, chegaram ao país algumas influências das correntes médicas e higienistas que vinham tendo sucesso na Europa. Apregoavam a necessidade de uma educação sexual que fosse eficaz no combate à masturbação e às doenças venéreas e que preparasse a mulher para desempenhar, adequadamente, seu "nobre papel de esposa e mãe".

Em 1928, em Belo Horizonte, durante a II Conferência Nacional de Educação, a educação sexual foi discutida nos seguintes termos:

A educação sexual pode e deve ser ministrada no Brasil. [...] Ela compreenderá três fases – uma preliminar, que se destina a preparar a infância para a compreensão esclarecida dos destinos do sexo; outra que se propõe a ministrar aos educandos, nas próprias aulas de ciências naturais do curso secundário, o conhecimento das personalidades fundamentais; e uma última, que proporcionará ao adolescente, fora de qualquer curso coletivo e especialização complementar, que constitui a educação sexual propriamente dita (SEGUNDA, 37(265), nov.1928 *apud* VIDAL, 1998, p.94).

Nessa época, como fica explicitado nesse documento, já existia uma preocupação e o consentimento por parte das educadoras e educadores, pela implantação da educação sexual nas escolas. Essa preocupação se baseava na ideia de que a educação sexual deveria ser ministrada já na infância para esclarecer, desde bem cedo, qual era o "destino do sexo", a fim de regulamentar e administrar a sexualidade e fazer valer a norma da hierarquia do gênero masculino sobre o feminino. O sentido da reprodução e da maternidade eram atribuídas às mulheres, "cabendo-lhes a responsabilidade desde mister, sendo preparadas para a prática do matrimônio". (LIMA JR., 2004, p.27).

Outro ponto que pode ser destacado é o fato de que a proposta da Conferência Nacional de Educação de 1928 (VIDAL, 1998), pensava uma educação sexual presa aos aspectos de uma anatomia sexual, a ser ministrada nas aulas de ciências cujos conteúdos eram apenas de natureza biológica. Nesse discurso, a sexualidade foi concebida como genitalidade, atributo pela qual todos os seres humanos passam, e ainda está vinculada exclusivamente à reprodução.

Assim, pode-se afirmar que o corpo biológico se constituiu em objeto do poder disciplinar. Entender o poder disciplinar como um poder sobre o corpo permite perceber



as inúmeras práticas que acontecem na escola como técnicas que se combinam e dão origem a uma tecnologia de vigilância e controle social, que tem por objetivo alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades e imprimir-lhes determinadas disposições sociais para torná-los dóceis (VEIGA-NETO, 2000). Foucault (1986) propõe que entender o poder como uma ação sobre outras ações implica entender que o poder disciplinar age microscopicamente sobre um corpo vivo que ocupa um lugar no espaço por um determinado tempo.

Entretanto, as teses aprovadas na II Conferência Nacional de Educação de 1928, não refletiam o pensamento da maioria das professoras e professores da época. Profissionais como médicos, juristas e educadores defendiam que o lugar da educação sexual era a família, pois seria tarefa dos pais falarem sobre esse assunto com os filhos. No início da infância era responsabilidade da mãe dar respostas às perguntas das crianças. Com o passar da idade o pai educava o menino e a mãe a menina (VIDAL, 1998). Nota-se aí já uma educação sexual baseada no discurso da família-reprodução, em que a sexualidade é representada conforme o modelo heterossexual, adulto, vinculado à reprodução. A constituição de uma família formada por um casal heterossexual e seus filhos era a justificativa para as relações sexuais. Nas escolas, este modelo de família era considerado como "natural" e "normal" associada a uma educação moral e religiosa ligada à prole e preocupada com a manutenção das diferenças e da hierarquia entre homens e mulheres.

Embora, nas primeiras décadas do século XX, a educação sexual estivesse quase que totalmente voltada para os objetivos do higienismo e do eugenismo, vistos como um desdobramento da medicina social<sup>7</sup>, Carmem Barroso e Cristina Brusquini (1982) dão destaque a algumas iniciativas que caminhavam em direção oposta a essa perspectiva. Essas autoras citam, por exemplo, a luta da feminista Berta Lutz que objetivava a implantação de uma educação sexual com ideais que extrapolavam os objetivos das correntes médicas e higienistas da Europa

---

<sup>7</sup> Cuidadoso estudo sobre a medicina social o leitor poderá consultar Bonato (1996).

na década de 1920, tais como o feminismo que se pretendia resistência aos discursos médicos que advogavam sobre o destino natural do corpo das mulheres. Isto demonstra que a educação sexual vinha traçando caminhos diversos, com diferentes opiniões que emergiam de diferentes práticas sociais.

Em 1933, no Rio de Janeiro, foi criado o Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES), composto por intelectuais da época. Um de seus fundadores, o médico José de Albuquerque, pioneiro da educação sexual no Brasil, destacou-se pela iniciativa de levar a educação sexual à população e pela produção bibliográfica sobre o tema.

Em seus seis anos de duração, o CBES promoveu muitas atividades ligadas à educação sexual como: a publicação bimensal do *Boletim de Educação Sexual*<sup>8</sup>, a organização de reuniões culturais, cursos, palestras e conferências, a produção de filmes, exposições, publicações de matérias em jornal sobre o assunto e campanhas pela incorporação da educação sexual por médicos, juristas e pedagogos. Essa publicação e outros materiais produzidos pelo CBES eram distribuídos em várias partes do país juntamente com os jornais de grande circulação e também para às professoras e professores, mães, pais, alunas e alunos.

A educação sexual estabelecida pelo CBES era considerada necessária à formação do médico, da pedagoga, dos juristas, educadores, entre outros profissionais, para habilitá-los a trabalhar com os "problemas" relacionados à sexualidade, como a masturbação, as doenças venéreas, a prostituição e a criminalidade em geral. Seria especialmente importante para a formação das professoras, para assim habilitá-las a trabalhar com os problemas da sexualidade infantil (VIDAL, 1998, p.55), pois um dos objetivos da escola era formar indivíduos "sadios".

Cabe aqui tecer um comentário ao fato de o CBES considerar a sexualidade como um "problema" a ser tratado na escola que, naquela época, passou a ser concebida, pelo discurso pedagógico laico, "como um espaço de intervenção preventiva

---

<sup>8</sup> Ao todo foram editados 47 números do *Boletim de Educação Sexual* de distribuição gratuita (VIDAL, 1998).

da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais" (VIDAL, 1998, p.66). Entretanto, apesar de focar a questão do higienismo, é notável a preocupação dessa instituição, em suas publicações, sempre articular a educação sexual a um contexto maior da educação.

Ainda, na década de 1930, muitas teses educacionais laicas defendiam que a educação sexual na escola deveria ter como objetivo "fazer com que [o estudante] encare com naturalidade sua função sexual, não lhe emprestando atenção de maior monta do que empresta às demais funções do organismo" (ALBUQUERQUE, 1934, p.57 *apud* VIDAL, 1998, p.65).

Embora isso tudo tenha contribuído para que a educação sexual tivesse se tornado mais sistematizada, as alunas e os alunos, na verdade, obtinham conhecimentos sobre sexualidade durante o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina de ciências naturais:

A instrução sexual deverá sempre começar pelo ensino da reprodução vegetal, com escalas demoradas pela reprodução dos animais inferiores (reprodução sexuada e assexuada), e daí para os animais de espécies superiores, até a reprodução humana. (AZEVEDO, 1923, p. 222 *apud* VIDAL, 1998, p.66).

Nas palavras de Sebastião Barroso (1934, p.32 *apud* VIDAL, 1998, p.66),

No estudo da história natural, as oportunidades são particularmente favoráveis a propósito da reprodução dos vegetais e dos animais, a propósito das duas leis do instinto de conservação e da perpetuação da espécie etc. [...].

Historicamente a escola delega às professoras e aos professores de ciências a tarefa de discutir, e muitas vezes resolver situações que envolvam as manifestações da sexualidade no ambiente escolar, ou seja, essas professoras e professores se tornaram os responsáveis pelas práticas de educação sexual. Nesse discurso, o corpo é concebido como pura anatomia e a sexualidade se reduz ao conhecimento das estruturas que compõem os sistemas reprodutores masculino e feminino.

Apesar desse importante papel da escola no trato da sexualidade, a família não era eximida da responsabilidade na educação sexual de suas filhas e filhos, cabendo à escola uma função complementar. Professoras e professores, pais e mães passariam a ser aliados na educação sexual das crianças e das/os jovens. Os métodos utilizados para esse trabalho poderiam ser diversos, desde que fossem regidos pelo discurso científico (VIDAL, 1998).

Outras iniciativas relacionadas à educação sexual da sociedade surgem desde então, como a publicação em 1938 do livro intitulado *Iniciação Sexual-Educacional* de Osvaldo Brandão da Silva e dos livros *Métodos de Controle da Fertilidade* de Ogino Knauss e *Guia e Conselheiro para todos, com respostas as todas as questões* de Fritz Karan em 1951. Entretanto esses livros acabaram por não se sedimentar no terreno da educação (PEREIRA, 2006).

É visto, portanto, que a educação sexual no período compreendido entre as décadas de 1920 e 1950, no Brasil, não chegou efetivamente às salas de aula como disciplina do currículo escolar. Isso não significou, entretanto, que a educação sexual estivesse ausente do cotidiano da escola. Conforme Michel Foucault (1988) a *instituição pedagógica* jamais silenciou quanto à prática sexual das crianças e adolescentes. Desde o século XIX que essa instituição estimulou o discurso sobre sexo, operacionalizou os conteúdos, à medida que capacitava professoras e professores, médicas e médicos, mães e pais, além de outros profissionais que eram incitados a falar sobre esse assunto.

Aqui cabe uma discussão acerca do conceito de educação sexual informal. Pode-se afirmar que a educação sexual informal sempre esteve presente tanto na escola, quanto em outras instituições dentro da comunidade. Segundo Maria José Werebe (1998 p. 139)

A educação sexual, num sentido amplo, processo global, não intencional, sempre existiu, em todas as civilizações, no decurso da história da humanidade, de maneira consciente ou não, com objetivos claros ou não, assumindo características variadas, segundo a época e as culturas.

A educação sexual informal estava e continua presente nas escolas, isto é, nos cuidados relacionados à higiene corporal, na prevenção às doenças venéreas, na vigilância contínua dos banheiros, no controle da masturbação e dos comportamentos sexuais. Estava, ainda, na forma de organização dos estudantes que eram separados, por gênero, seja em escolas diferentes, em classe ou por atividades diferenciadas. Da mesma forma, pode-se dizer que as professoras e os professores exerciam e continuam exercendo uma ação inconsciente no campo da educação sexual "pela maneira de ser, de se vestir, de agir, pelas ideias e valores que transmitem e, particularmente, pelo tratamento que dispensam aos alunos dos dois sexos", como também pelos conteúdos que desenvolvem na sala de aula (WEREBE, 1998, p.150).

Era também nas aulas de ciências quando as/os estudantes recebiam os conteúdos sobre a reprodução humana, animal e vegetal que se considerava o trabalho formal com a educação sexual.

No início dos anos de 1960, antes do Golpe Militar, há uma abertura dos costumes em virtude dos movimentos sociais e educacionais, constituindo-se em um momento de experimentação educacional. Nessa década, conforme relata Isaura Guimarães (1995) algumas escolas de perspectivas mais progressistas, implantaram a educação sexual em seus currículos. Segundo essa mesma autora, em 1963, o Grupo Escolar Barão do Rio Branco, de Belo Horizonte, introduziu a educação sexual no currículo do 4.º ano ginasial, entretanto, essa proposta durou apenas três anos, devido a reação negativa dos pais. O Colégio Pedro Alcântara, Infante Dom Henrique, Orlando Roucas e André Maurois, no Rio de Janeiro, nos anos seguintes, introduziram a educação sexual em todas as suas séries em plena ditadura militar. O clima de "inusitada liberdade", supostamente decorrente da inclusão da educação sexual no currículo desses colégios no Rio de Janeiro, gerou uma crise que terminou com a exoneração de diretoras e diretores, suspensão de professoras e professores e expulsão de alunas e alunos (GUIMARÃES, 1995).

No entanto, com o golpe militar de 1964 aconteceram mudanças políticas muito drásticas. Os militares passaram a comandar os rumos do país e a repressão

política e social passou a ser a ordem vigente. Todos os projetos e investimentos relacionados à educação sexual foram suprimidos em função da censura produzida pelo governo militar, pois as autoridades que estavam à frente dos processos educativos eram consideradas "guardiãs da moral" da juventude estudantil (ROSEMBERG, 1985). As escolas que realizavam as primeiras experiências de educação sexual passaram a ser constantemente vigiadas pelos militares.

Nos anos finais da década de 1960, com a instauração do Ato Institucional número 5 e do Ato Institucional número 6, a ditadura militar tornou-se mais rígida e violenta, e os órgãos oficiais da educação assumiram uma postura ainda mais moralista e autoritária, proibindo qualquer ação que se referisse ao sexo e sua educação no âmbito da escola (WEREBE, 1998).

Um fato que comprova a forte repressão político-cultural pela qual passou a sociedade brasileira no período de domínio da ditadura militar, sobre questões relacionadas à educação sexual, aconteceu em janeiro de 1965, quando o Secretário de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo, decretou uma portaria proibindo as professoras e os professores e, "especialmente as/os de Biologia e de Sociologia, de defenderem a limitação do número de filhos ou qualquer meio anticoncepcional" (WEREBE, 1998, p.174).

Entretanto, algumas iniciativas favoráveis à implantação da educação sexual na escola insistiam em aparecer nesse meio. Em 1968, a deputada Julia Steimbruck apresentou um projeto de lei que propunha a obrigatoriedade da educação sexual em todas as escolas brasileiras. Em novembro de 1970, esse projeto de lei ainda se encontrava em tramitação. Apesar de ter recebido apoio de deputados, intelectuais e educadores, a Comissão Nacional de Moral e Civismo se posicionou contra a introdução da educação sexual na escola, apresentando argumentos teológicos, moralistas e sentimentais, barrando o projeto (PEREIRA, 2006).

Segundo o decreto presidencial de 26 de janeiro de 1970, o Ministério da Justiça era o encarregado de proibir toda publicação contrária à moral e aos bons costumes, estipulando aos poderes públicos a tarefa de assegurar a proteção dos

valores éticos indispensáveis à formação moral dos jovens brasileiros (PEREIRA, 2006). O resultado disso, segundo Mary Neide Figueiró (1996), foi que no Brasil da década de 1970 houve uma verdadeira escassez de trabalhos sobre educação sexual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, a Lei n.º 5.692/71, fixou as diretrizes e bases para o então ensino de 1.º e 2.º graus, não impondo nenhuma proibição formal à educação sexual, sem tampouco mencioná-la. Entretanto, essa mesma lei, em seu artigo sétimo, tornou obrigatória a inclusão de programas de saúde no currículo escolar. O Art. 7.º menciona que seria obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1.º e 2.º graus [...] (BRASIL, 1971).

Três anos depois, o Parecer n.º 2.264 do Conselho Federal de Educação, aprovado em agosto de 1974, menciona a educação sexual como um objetivo a ser desenvolvido nos programas de educação da saúde para o 2.º grau com o objetivo de

Levar a criança e o adolescente ao desenvolvimento de hábitos saudáveis quanto à higiene pessoal, alimentação, prática desportiva, ao trabalho e ao lazer, permitindo-lhes a sua utilização imediata no sentido de preservar a saúde pessoal e a dos outros (CFE, 1974).

Segundo este parecer, as/os estudantes do então 2.º grau deveriam

Adquirir conhecimentos referentes à evolução puberal, educação sexual, gestação, puericultura e saúde mental, acrescentada às noções de doenças ou desvios dos padrões de normalidade, ações de tóxicos e venereologia e suas implicações (CFE, 1974)

Nesse mesmo parecer, enfatiza-se a necessidade do envolvimento de outras áreas com o ensino de saúde, por causa da proximidade dos diversos conteúdos, especialmente daqueles ligados à área das ciências biológicas, com os princípios científicos que explicam e legitimam os comportamentos adequados à promoção da saúde e à prevenção de doenças. Segundo Luis Pereira de Lima Junior (2003) após 1968, passou a existir muitas solicitações por parte das/os jovens e de mães e pais, para a implantação da educação sexual na disciplina de ciências naturais, pois as

professoras e os professores dessa disciplina eram considerados "as pessoas mais esclarecidas da população" (LIMA JR., 2003 p. 30). Portanto, falar ou não falar sobre sexualidade, desenvolver ou não um trabalho de educação sexual, ficava a cargo principalmente dos "especialistas" da educação e da saúde.

Essa mesma lei, a de n.º 5.692/71, em seu artigo 10, tornou obrigatória em todas as escolas a presença de uma orientadora ou um orientador educacional com formação superior. No texto a lei menciona que "Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com as professoras e os professores, a família e a comunidade." (BRASIL, 1971). Era considerada função da orientadora ou orientador educacional atuar junto ao corpo docente das escolas, acompanhando as atividades escolares, bem como o desempenho das alunas e dos alunos, seja tanto em termos de rendimento escolar, como em relação ao comportamento. Esse profissional passou a ser visto por algumas escolas, como a pessoa gabaritada para falar sobre sexo, ou o responsável por resolver "problemas" na escola, inclusive os relacionados à sexualidade, pelo fato de estar mais próximo das/os estudantes durante o processo educativo. Além disso, eram necessários cuidados com a educação moral e sexual, principalmente das/os adolescentes, devido o advento da "crise da puberdade" e do despertar do espírito crítico nessa fase da vida.

Segundo Maria José Garcia Werebe (1998), a educação sexual, nessa época foi inscrita em um horário especial reservado a orientação educacional com grupos de estudantes (uma hora semanal), que consistia num trabalho sem programa definido, nem tarefas e exames. Segundo Luiz Pereira de Lima Junior (2003), as/os orientadoras/es educacionais eram as/os únicas/os profissionais que conseguiram desenvolver atividades de educação sexual apesar da repressão da ditadura militar vivida nessa época. De acordo com esse mesmo autor, havia certa tendência em deixar nas mãos desses profissionais a tarefa da execução da prática da educação sexual na escola (LIMA JR., 2003).



A orientação educacional, dessa forma, pode ser entendida como uma atividade disciplinadora dentro da escola, construída sobre os princípios do moralismo e das práticas normalizadoras. A função da orientadora ou orientador educacional naquele período, portanto, pode ser vista como a de uma interventora ou interventor em situações nas quais era necessário apontar os comportamentos considerados inadequados às normas do convívio escolar saudável.

Na década de 1980, com o lento processo da abertura política, foi reiniciado o desenvolvimento de ações nas escolas sobre educação sexual. São as pesquisadoras brasileiras Carmem Barroso e Cristina Bruschini que irão abrir o campo da reflexão e da ação pedagógica com projetos de educação sexual. Essas autoras, desde o início dos anos de 1970, já realizavam experiências de educação sexual e estudos relacionados à condição feminina no Brasil, iniciando uma linhagem de estudos que se desenvolveu a partir dos anos de 1980, relacionando a educação sexual com as lutas feministas (BARROSO; BRUSCHINI, 1982; BARROSO, 1983 *apud* CESAR, 2008).

Isaura Guimarães (1995) lembra que no início da década de 1980 a sexóloga Marta Suplicy comandava um quadro no programa TV Mulher<sup>9</sup>, abordando as questões da sexualidade. Esse quadro repercutiu nas escolas, universidades e na sociedade em geral, fazendo ressurgir o interesse pelo tema. A partir de então a educação sexual conquistou novas áreas científicas. Num movimento convergente, pesquisadoras/es voltadas/os para o estudo da sexualidade passam também a ser convocadas/os tanto pelas universidades quanto pelos meios de comunicação a escrever sobre o assunto (BARROSO; BRUSCHINI, 1982, p.41).

Mary Neide Damico Figueiró (1996) aponta o início da década de 1980 como um marco significativo, pelo aumento de publicações acadêmicas e científicas sobre a educação sexual no Brasil. Segundo, essa mesma autora, o surgimento da AIDS acelerou o debate sobre essa temática nas escolas que passaram a promover palestras e debates sobre a prevenção dessa enfermidade. Para Heloisa Helena Daldin

---

<sup>9</sup> Programa exibido pela Rede Globo de televisão na década de 1980.

Pereira (2006) os estudos sobre a sexualidade se multiplicaram na década de 1980 focalizando a medicina preventiva no que diz respeito ao comportamento humano, as práticas sexuais e o risco epidemiológico da prevenção ao HIV/AIDS. Como afirma Nailda Bonato (1996, p.19) foi a AIDS que (re)colocou a educação sexual em destaque nas escolas, não para discutir o dispositivo da sexualidade mas para atacar um momento histórico determinado principalmente pela doença. Como um dispositivo que tem como função principal responder a uma urgência (FOUCAULT, 1986, p.244).

No final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, com o surgimento da preocupação com o número crescente de adolescentes grávidas e da epidemia da HIV/AIDS juntamente com a erotização da sociedade e da divulgação do sexo por meio da mídia, surgiu uma nova preocupação: as/os adolescentes estão se tornando sexualmente ativas/os cada vez mais cedo, fora do casamento. Portanto, fez-se necessário adotar medidas preventivas que pudessem proteger a juventude dos "males" do sexo prematuro. Com isso, muitas entidades governamentais e não governamentais passaram a implantar projetos de educação sexual nas escolas e produzir materiais educativos para alunas e alunos, professoras e professores e comunidade em geral. Assim, ampliou-se e difundiu-se ainda mais o debate público em torno da sexualidade, voltado principalmente para a saúde do indivíduo.

Segundo Dagmar Meyer (2006) há uma tendência mundial de considerar a saúde como uma responsabilidade de cada pessoa e para que os indivíduos possam se prevenir contra uma doença seria suficiente manter determinados comportamentos julgados como corretos e mudar os incorretos. Pensando dessa forma, a escola, através de sua ação educativa formal, foi pensada como o principal meio para modificar os comportamentos dos indivíduos, aproximando assim sexo, sexualidade, saúde, doença e educação.

Em 1989, foi criado o Programa de Saúde do Adolescente (PROSAD) pela Portaria do Ministério da Saúde n.º 980 de 21/12/1989. Esse programa foi implantado com o objetivo central de desenvolver políticas de Saúde Reprodutiva e Sexual entre as/os jovens de 10 a 19 anos. As áreas prioritárias de ação deste programa eram o

crescimento e desenvolvimento da/o adolescente, a sexualidade, a saúde mental, a saúde reprodutiva, a saúde da/o escolar adolescente, a prevenção de acidentes, violência e maus tratos e a família. Os objetivos específicos desse programa eram promover a saúde integral da/o adolescente, favorecendo o processo geral de seu crescimento e desenvolvimento, buscando reduzir a mortalidade e os desajustes individuais e sociais; normatizar as ações consideradas nas áreas prioritárias; estimular e apoiar a implantação e/ou implementação dos Programas Estaduais e Municipais, na perspectiva de assegurar a/ao adolescente um atendimento adequado às suas características, respeitando as particularidades regionais e a realidade local; promover e apoiar estudos e pesquisas multicêntricas relativas à adolescência; contribuir com as atividades intra e interinstitucional, nos âmbitos governamentais e não governamentais, visando a formulação de uma política nacional para a adolescência e juventude, a ser desenvolvida nos níveis Federal, Estadual e Municipal (BRASIL, 1993).

Em 1993 o PROSAD passou a ser denominado de Serviço de Assistência à Saúde do Adolescente (SASAD). Durante todos esses anos foram efetuados inúmeros treinamentos de sensibilização e de capacitação de diversos profissionais e formação de adolescentes como agentes multiplicadores de saúde e distribuição de material educativo.

É notável que, nessa época, a sexualidade da/o adolescente ainda estava sendo pensada e trabalhada sob a égide do pensamento médico-higienista, travestida de um higienismo renovado, pois foram acrescentados às discussões anteriores, argumentos sobre a gravidez na adolescência e a epidemia de HIV/AIDS. A educação sexual, portando estava sendo abordada apenas do ponto de vista da saúde e do saber médico, que prescreve uma sexualidade para a/o adolescente por meio de práticas de medicalização, que pretendem promover a saúde e a prevenção de DST/AIDS e da gravidez na adolescência. A medicina se constituiu em um dispositivo de biopoder sobre o corpo social. Quando associa a educação sexual com os conhecimentos anatômicos e fisiológicos dos sistemas reprodutores como forma de prevenir e controlar a gravidez adolescente e as DST/AIDS, isso significa uma tentativa de disciplinar e

regulamentar a maneira de as/os estudantes viverem e por meio delas e deles, a população.

Michel Foucault analisou a medicina como um dispositivo de saber/poder que, no final do século XVIII, na Europa, investiu sobre o corpo dos indivíduos utilizando técnicas de sujeição como a disciplina, caracterizada pela vigilância, pela sanção normalizadora e o exame-confissão, instituindo um poder sobre o corpo. Foucault relacionou essa investida médica com a ascensão da sociedade capitalista e concluiu que "foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica" (FOUCAULT, 1986, p.80). Para esse autor a biopolítica é uma tecnologia de poder que se dirige não ao corpo-indivíduo, mas ao indivíduo espécie, controlando e regulando a população por meio dos fenômenos biológicos como a natalidade, mortalidade, longevidade, higiene, saúde (FOUCAULT, 2006).

Considerando que a sexualidade passou a ser pensada como um tema pluridimensional porque é construída em diversos contextos surgiu a preocupação da escola sobre as formas de trabalhar em um campo com essa dimensão complexa. Como abrir um espaço em seu currículo para tratar dessa temática? A educação sexual deve ser abordada como uma nova disciplina do currículo ou em momentos externos a grade curricular? Essas eram e são as questões que rondavam as práticas escolares.

Foi nessa direção que no final dos anos de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais incluíram um conjunto de temas na perspectiva da transversalidade para abordar questões sociais urgentes a fim de proporcionar entendimento da contemporaneidade no currículo escolar, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos específicos. Dessa forma, a educação sexual foi instituída oficialmente com a denominação de *Orientação Sexual*, não como uma disciplina específica a cargo de uma professora ou professor, mas como responsabilidade de todas/os devendo ser trabalhada em todas as disciplinas (BONATO, 1996). O tema transversal *Orientação Sexual* constituiu um processo formal e sistematizado que aconteceu dentro da instituição

escolar, exigindo planejamento e intervenção por parte das/dos profissionais da educação (BRASIL, 1998). Esse assunto será abordado com maior profundidade no próximo capítulo.

## 2.2 A EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA

O objetivo desta parte do texto é analisar alguns documentos que fazem parte da história da educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba desde os primeiros anos da década de 1960 até 1996, a fim de problematizar a educação sexual dentro deste contexto. A escolha desse período de tempo se deve a alguns fatos importantes que marcaram a educação do município de Curitiba. Em 1963 se deu a inauguração da primeira unidade escolar denominada "Centro Experimental Papa João XXIII" na gestão do Governador Ney Braga e em 1968 foi redigido o primeiro Plano de Educação da cidade. Os anos finais da década de 1990 foram importantes para a educação pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foi um marco na educação brasileira.

Portanto, a escolha do período que se inicia em 1963 e se estende a 1996 foi com o objetivo de fazer uma história genealógica da educação sexual nas escolas do município de Curitiba, para compreender como a educação sexual foi concebida e inserida nos currículos escolares da Rede Municipal de Ensino no decorrer dessas décadas.

### 2.2.1 1.<sup>a</sup> parte de 1963 a 1982

A primeira escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba inaugurada em 1963 denominada de "Centro Experimental Papa João XXIII", situada no bairro Portão, tinha como principal característica o envolvimento da comunidade no trabalho pedagógico. A ideia era de que a existência de uma escola aberta para todas/os, ou seja, uma "escola comunitária", proporcionaria educação e cultura para toda a comunidade local.

Assim, essa primeira escola e as duas que se seguiram (Isolda Schmid e Escolas Integradas da Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais) se estabeleceram como **Escolas Comunitárias** onde funcionavam as séries do antigo curso primário, setor de iniciação ao trabalho (Artes industriais), e Clubes de Donas de Casa oferecendo atividade e Cursos de Interesse às senhoras da Comunidade (IPPUC, 1968).

Essas primeiras escolas do município de Curitiba, consideradas centros comunitários, foram criadas com o objetivo de realizar um trabalho pedagógico visando a Educação Integral da comunidade, o que era considerado a principal diretriz da Política Educacional do Município dessa época. Nesses centros funcionavam um *Grupo Escolar*, os *Clubes de Interesses*, o *Centro de artes industriais*, o *clube das Donas de casa*, a *biblioteca comunitária* e o setor da *unidade sanitária*. No *Grupo Escolar* era ministrada a educação primária em cinco séries com possibilidade de horário integral para as alunas e os alunos, com atividades extraclases realizadas em outros setores do centro comunitário. Os clubes de interesses eram subdivididos em cinco: o clube agrícola, o clube de recreação orientada, clube de educação doméstica, escolinha de Artes e Clube de Leitura.

Os Centros Comunitários, a partir de 1965, se fortaleceram com a criação do Departamento de Bem-Estar Social, cuja estrutura era composta de uma Diretoria de Educação, uma Diretoria de Saúde e uma Diretoria de Serviço Social. Todas as atividades desenvolvidas nos centros comunitários tinham em vista o trabalho integrado das três diretorias. As estratégias para elaboração das atividades desenvolvidas nesses centros comunitários eram ditadas pelo Departamento do Bem-Estar Social.

Com a expansão da Rede Municipal de Ensino em 1968, os centros comunitários se transformaram em Núcleos Comunitários, numa abrangência mais completa, passando a ser vistos como "instituições operacionais" com o forte objetivo de "desenvolver junto à comunidade atividades integradas nas áreas social, educacional e de saúde" (IPPUC, 1968, p.2).

Dentro dessa premissa, os núcleos comunitários, funcionavam com a ação integrada de 3 diretorias: Saúde, Educação e Serviço Social, que desenvolviam quatro programas básicos: **Saneamento e Parasitoses Intestinais, Nutrição, Imunização e Planejamento Familiar**. Esses programas eram desenvolvidos em todas as séries do ensino fundamental com o objetivo de mudar hábitos e atitudes das pessoas, dotando a escola dos recursos necessários para atuar sobre o meio e melhorar a vida da comunidade. As alunas e os alunos realizavam atividades em quatro bimestres,

tendo como base esses quatro programas. No primeiro bimestre eram ministrados conteúdos referentes ao programa de Saneamento e Parasitoses Intestinais; no segundo bimestre eram trabalhados conteúdos referentes à Nutrição; no terceiro, sobre Imunização e no quarto bimestre o programa "planejamento familiar".

Dentre os quatro programas básicos propostos pelos Centros Comunitários da Rede Municipal de Ensino, ressalta-se o programa denominado "Planejamento Familiar", mencionado em vários documentos da época.

Um documento denominado de "Plano de Educação dos Núcleos Comunitários - Atuação pedagógica" afirmava que o Programa "Planejamento Familiar"

a nível de escola [sic], será desenvolvido como "Orientação Sexual" e apresenta como objetivo geral desenvolver atitudes positivas frente ao processo de reprodução, não apenas como fator indispensável na perpetuação das espécies, como também em seu sentido ético e social (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 1970, p.48).

O texto ainda justificava o tema "Orientação Sexual" pela necessidade da "formação para o amor e a preparação longínqua, mas real para esse grande ato da vida que é o casamento" (IPPUC, 1968). No documento há uma explicitação dos objetivos e estratégias para o trabalho na escola do 1.º ao 8.º ano. O objetivo do trabalho com o 1.º ano era "valorizar a família e reconhecer a interdependência entre os membros da família". As estratégias utilizadas eram "conversação, observação de cartazes e descrições orais por parte dos alunos". Para o 2.º ano o objetivo era "Identificar as diferenças e semelhanças entre vegetais e animais nas formas de reprodução e identificar os elementos de reprodução da planta (flor)". As estratégias eram "observação de cartazes, coleta e observação de flores". Para o 3.º ano os objetivos eram "Comparar a forma de reprodução de animais domésticos com a do ser humano." As estratégias usadas eram "através de cartazes ilustrativos e observar através do livro 'De onde vem os Bebês'." Para o 4.º ano os objetivos eram "Reconhecer o valor do corpo humano, como obra prima do Criador" e as estratégias eram "gravuras do corpo humano, salientando a perfeição do mesmo e slides – as partes



do corpo humano". Para o 5.º ano o objetivo era "relacionar os órgãos sexuais, com a reprodução da espécie humana". As estratégias eram "cartazes observando as diferenças dos órgãos sexuais masculino e feminino e ilustrações sobre as fases de desenvolvimento do embrião até o nascimento". Para o 6.º ano os objetivos eram "adquirir hábitos sadios, em relação à vida afetiva e preparar-se para ser plenamente homem ou mulher". As estratégias eram "explanção teórica e palestra com a orientadora educacional". Para o 7.º ano os objetivos eram "Identificar as doenças venéreas mais comuns e prevenir-se contra as mesmas". A estratégia sugerida era "entrevista com pessoa gabaritada com o assunto (médico, OE<sup>10</sup>, etc.)". E finalmente, para o 8.º ano o objetivo era "valorizar e respeitar o sexo oposto e tudo que diz respeito à sexualidade". E a estratégia recomendada era uma "palestra com a orientadora educacional".

Ainda nesse documento foram listados alguns conteúdos relacionados ao programa que seriam trabalhados na escola:

#### APARELHO GENITAL:

Órgãos:- masculinos e femininos (anatomia e fisiologia).

Reprodução:- conceito e tipos.

Fecundação:- conceito, tipos e fases.

Doenças relacionadas com o sexo.

a) Venéreas (sífilis, Blemorragia, Cancro)

b) Estruturas (atrofias e mal formação dos órgãos genitais)

c) Psíquicas (Anormalidades de maus hábitos, quanto ao sexo:- Impotência, frigidez, participação, aberrações, homossexualismo)

d) Esterilidade:- limitação da prole, processos, preconceitos.

PREVENÇÃO DAS DOENÇAS:- masturbação, poluição, menstruação, gravidez, abortos.

Embriogêneses - (desenvolvimento do embrião, feto, placenta)

Gametogênese - (origem e desenvolvimentos, tipos, comparação dos gametos)  
(PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 1970).

Por meio de outro documento, redigido à mão, datado de 17.07.1974 e elaborado por uma equipe multidisciplinar composta pelos profissionais que atuavam na Secretaria Municipal da Educação, Dr. Luiz Manuel Costa Santos, Maria de

---

<sup>10</sup> Orientador Educacional.

Lourdes Binda Sabino, Léa de Araújo, Eloína T. de Brito e Flora Maruch Juck, pode-se obter mais detalhes do programa. Esse documento afirmava que o programa Planejamento Familiar era o "responsável pela realização de atividades que conscientizassem a população atendida sobre o valor da conservação da espécie e o respeito à família como fonte de vida". Os objetivos gerais desse programa eram "esclarecer e orientar a comunidade sobre a importância do planejamento familiar e orientar a comunidade no sentido de valorizar a família como unidade da estrutura social" (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 1974).

O programa Planejamento Familiar era desenvolvido pelas três Diretorias do Departamento, que nos Núcleos comunitários funcionavam como unidades, a social, a sanitária e a escolar. Com relação ao programa Planejamento Familiar, à unidade social caberia a função de orientar os pais. A unidade sanitária tinha como funções dar orientação técnica aos orientadores educacionais e assistentes sociais, orientação específica em casos individuais e atendimento ou encaminhamento médico (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 1974).

Para as unidades escolares, a função era dar orientação aos alunos de 1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série e encaminhamento a especialistas. O programa Planejamento Familiar, na escola, era justificado pelo fato de que, naquela época, as crianças não possuíam uma orientação adequada no lar, dada pelos pais (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 1974). Além disso, segundo o documento,

A vida cotidiana está repleta de estímulos eróticos, haja vista as propagandas, TV, jornais, revistas, mas também, os grandes cartazes de ruas, as revistas, romances, etc. Tudo isso proporciona uma visão deturpada do sexo, causando problemas nas crianças e adolescentes, bem como na forma como os adultos devem orientar os iniciantes (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 1974).

Esse mesmo documento também afirmava que os objetivos gerais do programa Planejamento Familiar na unidade escolar eram

- Colocar o aluno à vontade para expressar suas dúvidas e preocupações.
- Proporcionar através de levantamento de dados, uma educação sexual adequada.
- Atribuir ao sexo o verdadeiro sentido, sem deturpações, formando mentalidades sadias.

- Dotar o aluno de comportamento correto, embasado na formação sexual adequada.
- Desenvolver na criança atitudes de apreciação e valorização aos pais pelos esforços por estes realizados (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 1974).

Nele também, foram elencados 19 objetivos comportamentais que poderiam ser trabalhados de 1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série dentro do programa Planejamento Familiar, na unidade escolar:

1. Compreender que todos os seres vivos passam por estágios de desenvolvimento.
2. Desenvolver atitude favorável em relação aos fatos sexuais.
3. Discutir sem acanhamento assuntos sexuais em classe e com a família.
4. Empregar o vocabulário adequado na discussão de fatos sexuais.
5. Compreender e aceitar as mudanças físicas e emocionais da puberdade.
6. Desenvolver atitude de compreensão e apreciação pelo sexo oposto.
7. Reconhecer e aceitar o seu papel sexual, orgulhando-se de ser menina ou menino.
8. Desenvolver boas relações com o sexo oposto.
9. Assumir gradual responsabilidade pelo seu próprio comportamento.
10. Confiar nos adultos e recorrer a eles quando necessitar de orientação.
11. Apreciar o papel do pai e da mãe da família.
12. Apreciar a convivência no lar.
13. Procurar ter amizade de ambos os sexos fazendo-se querido e respeitado por todos.
14. Participar das atividades das agremiações escolares.
15. Compreender a importância de um bom regime de vida para o desenvolvimento sexual.
16. Desenvolver hábitos de vida sadia e cuidar da aparência pessoal.
17. Compreender o significado da reprodução na conservação da espécie.
18. Compreender o papel do pai e da mãe na reprodução.
19. Compenetrar-se da importância e dignidade da reprodução humana. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 1974).

Os conteúdos básicos que deveriam ser desenvolvidos de acordo com a estrutura mental, interesse e necessidades das/os estudantes no programa, segundo esse documento eram:

1. Crescimento.
2. Maturação das glândulas sexuais.
3. Características sexuais secundárias.
4. Mudanças fisiológicas na puberdade.
5. Comportamento emocional na puberdade.
6. Importância da saúde no desenvolvimento sexual.
7. Reprodução dos vertebrados.

## 8. Reprodução humana (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 1974).

Diante desse panorama da situação da educação sexual realizada na cidade de Curitiba dos anos de 1970, podem-se identificar três mecanismos de poder: o poder médico, a governamentalidade e o dispositivo da sexualidade.

O poder sobre a vida, antes centrado no corpo individual por meio do poder disciplinar, agora está centrado no corpo-espécie, a população. Trata-se de um poder que se aplica à vida das pessoas no que diz respeito ao número de nascimentos e óbitos, longevidade, fecundidade, nível de saúde, migração, etc. É o que Foucault denomina de biopoder, isto é, um poder sobre a vida ou uma biopolítica da espécie humana. Um poder exercido dessa forma tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, fabricar leis que funcionem como normas (FOUCAULT, 2006).

Assim a biopolítica aparece relacionada ao poder médico quando se dá a criação e o trabalho conjunto das três diretorias: Saúde, Educação e Serviço Social. Esse episódio na história da educação de Curitiba nos remete a análise do nascimento da medicina social do século XVIII feita por Michel Foucault (1986) e que muito influenciou a educação sexual no início do século XX no Brasil.

Para Foucault, as três fases da medicina que procuram aliar a saúde, educação e serviço social têm como objetivo controlar os corpos e os elementos do ambiente. Foi assim que aconteceu em Curitiba quando nos anos finais da década de 1960, com a criação do Departamento de Bem-Estar Social: suas três diretorias – saúde, educação e serviço social – controlavam questões relacionadas ao saneamento básico, moradias higiênicas, sistemas de transportes para melhoria da saúde da população.

A medicina social, a medicina de Estado, a medicina urbana, a higiene pública, a medicalização intensa e compulsória da vida, se tornaram estratégicas para o controle social. A cidade de Curitiba dos anos finais da década de 1960 e na década de 1970 também era caracterizada pelo crescimento populacional, o que era visto pelas autoridades públicas, médicos e reformadores sociais como um problema a ser resolvido. Havia necessidade de saneamento básico, moradias higiênicas e

sistema de transporte. Esses, dentre outros aspectos, se não fossem melhorados, poderiam ser uma ameaça à saúde da população. Diversos grupos sociais, então, iniciaram a elaboração de propostas para atender a essas demandas. Daí vieram todos os planos ligando as diretorias de educação, saúde e serviço social num único poder, que era o Departamento de Bem-Estar Social. Mediante práticas sanitaristas, em nome de uma higiene pessoal, social e urbana, o saber médico prescreveu uma sexualidade para os sujeitos. É notável que o programa Planejamento Familiar foi um território criado para produzir sujeitos "normais", disciplinados, assépticos, saudáveis, autogovernados (GONDRA, 2003).

As tecnologias políticas da época investiam sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida, enfim todo o espaço da existência (FOUCAULT, 2006, p.156). A saúde entra na escola para promover o desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores compatíveis com determinada concepção de indivíduo saudável. Nota-se também que os arranjos curriculares destinados a unidade escolar eram voltados para a educação sanitária com significativo poder de verdade, a fim de produzir subjetividades e consciências no mundo social. Nelas eram ensinadas e até mesmo impostas **uma** única concepção de saúde e **uma** única concepção de higiene. A medicina higiênica forneceu um modelo de organização escolar calcado na razão médica, que tinha como utopia produzir uma sociedade higienizada e, para isso, escolarizada, regenerada e homogênea (GONDRA, 2000 *apud* ALTMANN, 2005, p.100).

Portanto, ensinar saúde na escola passou a ter um forte componente moral, normativo e disciplinar. Segundo Dagmar Meyer (2006), a saúde é apresentada como uma instância que tem como objetivo capacitar os/as estudantes a tomarem as "decisões certas" para viverem vidas saudáveis e serem veículos dessas atitudes em suas famílias e comunidades.

Temas como hábitos adequados de higiene, aparência física desejada, postura corporal, até a delimitação de uma imaginação que deve ser sadia, bem orientada, para influenciar beneficentemente o trabalho vital de todos os nossos órgãos e, evidentemente, muito em relação ao sexo vão ser ainda mais

desenvolvidos e reforçados [...] sob a égide da ciência, um modelo de homem a ser atingido. [...] (MEYER, 2006, p.12).

Vê-se que a família havia se tornado um segmento privilegiado de governo, na medida em que, quando se deseja obter algo da população é pela família que se deveria passar as demandas do Estado (FOUCAULT, 1986). Portanto, é na família que o dispositivo da sexualidade encontra um dos elementos táticos mais preciosos de ação: a *governamentabilidade*<sup>11</sup>. Isso porque o alvo das preocupações do Estado deixa de ser a disciplina do corpo-indivíduo, passando a ser a conduta das populações. A partir daí os saberes produzidos pela medicina social tornaram-se primordiais para o surgimento de outras instituições, como as escolas e hospitais, que passam a ser pensadas como políticas sociais de Estado e que devem estar disponíveis a toda população.

Segundo Alfredo Veiga-Neto (2005), a norma é o componente que se aplica tanto ao corpo-indivíduo que se deseja disciplinar quanto à população que se deseja regulamentar, permitindo que exista relação entre eles, ou seja, a norma é ao mesmo tempo poder disciplinar e biopoder.

Assim, o programa Planejamento Familiar da cidade de Curitiba dos anos de 1970 se coloca como um dispositivo da sexualidade, pois se inscreve nas mais variadas relações de poder existentes na sociedade para governamentar a população de Curitiba.

O dispositivo da sexualidade é um dos avatares da biopolítica, em que as classes econômicas e as populações são apreendidas por seu sexo, no qual o sexo constitui a matéria que, elaborada em um regime prático-discursivo, toma a forma da sexualidade (FARHI NETO, 2008, p.52).

Sob a ação do dispositivo da sexualidade, o programa Planejamento Familiar que vincula Educação, Saúde e Serviço Social, aparece como um dos

---

<sup>11</sup> Governo é tomado no sentido de dirigir as condutas de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família etc. (VEIGA-NETO, 2005, p.148).

elementos mais eficazes de controle sobre o sujeito e a sociedade. Michel Foucault, 2006 afirma que:

Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade; utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias (FOUCAULT, 2006, p.114).

Por meio da ação educativa as autoridades governamentais pretendiam modificar os comportamentos dos indivíduos, que passam a ser considerados responsáveis pela saúde. Essa ação educativa estava imbricada com a normalização dos corpos, ou seja, as práticas pedagógicas eram pautadas em um jogo de poder que fazia aparecer apenas o "sujeito normal". A escola passa a ser então um dispositivo normalizador da família e do sexo.

Um dos campos de normalização foi o da sexualidade, cujos saberes a ela relacionados, que passaram a ser transmitidos pela escola, estavam ligados também aos saberes produzidos pela ciência médica. Foi construído em torno do sexo e a propósito dele um imenso aparelho para produzir a verdade.

O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha-se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade (FOUCAULT, 2006, p.64).

Um outro aspecto que se coloca em evidência na análise desses documentos que expõem o programa Planejamento Familiar é a preocupação constante com a pessoa responsável por falar sobre sexo na escola. É importante ressaltar a ênfase dada à fala do especialista como a autoridade que detém o conhecimento verdadeiro para falar sobre a sexualidade. Na escola a pessoa eleita para essa função foi a orientadora educacional. Isso fica explícito nos documentos de 1968 e 1970 quando sugerem como estratégias de trabalho com a educação sexual, entrevistas e palestras com a orientadora ou o orientador educacional.

A partir do vigor da Lei n.º 5.692/71, que obrigou a permanência da Orientadora ou do Orientador Educacional em todas as escolas, com formação de nível superior, esse profissional passou a ser responsável pela educação sexual na escola, embora isso não esteja explícito na lei. Segundo o Decreto n.º 72.846, de 26 de setembro de 1973, na orientação educacional está incluída o aconselhamento vocacional, em cooperação com as professoras/os professores, a família e a comunidade.

Constitui o objeto da Orientação Educacional a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino de 1.º e 2.º graus, visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas (BRASIL, 1973) .

A orientadora educacional foi vista especialmente como a pessoa gabaritada e detentora do discurso verdadeiro sobre o sexo. Essa fala do especialista da educação na escola produz efeitos de verdade através de um suposto conhecimento científico.

Há, portanto, um elemento que transita nos discursos do saber da/o especialista que conduz os processos da vida, regulando e adestrando comportamentos e as condutas, que possibilita a manutenção do equilíbrio entre a experiência individual de vida e a ordem da população. Esse elemento é o lugar da autoridade, representa a norma, que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar (FOUCAULT, 2001, p.302).

### 2.2.2 2.ª parte de 1983 a 1996

Nos documentos que foram elaborados a partir de 1983, é possível notar a influência do movimento educacional voltado para a escola pública. Esse movimento propunha uma nova maneira de ver a escola, pensada como um todo: valorizava o saber popular e a realidade das/os estudantes como ponto de partida para o trabalho pedagógico.



Em Curitiba, esse movimento ficou conhecido como a "Política de Educação para a Escola Aberta" e tinha como diretrizes mais importantes a promoção de uma política de aperfeiçoamento profissional; democratização do poder com eleição direta para diretores de escola; valorização das manifestações culturais da comunidade; promoção da melhoria da qualidade do ensino; valorização do educador como profissional com a aprovação do Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba pela Lei n.º 6.761/85.

Ainda de acordo com esses documentos, a Política de Educação para a Escola Aberta configurou-se num divisor de águas, entre dois projetos distintos: o primeiro, de 1968 a 1982, que atendia aos interesses das camadas privilegiadas; e o segundo a partir de 1983, que tomava os interesses da maioria da população como fundamento do projeto político-pedagógico a ser executado.

A semana de estudos pedagógicos ocorrida entre fevereiro e março de 1988 proporcionou às professoras e professores estudos em todas as áreas de ensino e aprovou, em assembléia geral por área, os documentos a partir dos quais deveria ser elaborado o novo currículo. Desses documentos resultaram a escrita de uma nova proposta curricular de pré-escola a 4.<sup>a</sup> série do antigo primeiro grau, publicada em dezembro de 1988 e denominada "Currículo Básico: Uma contribuição para a Escola Pública Brasileira". Esse documento foi efetivado durante a gestão de Roberto Requião de 1986 a 1988 que tinha como secretário de educação o senhor Ubaldo Puppi.

Neste documento a educação sexual é referida apenas no ensino de ciências em dois momentos: quando se refere aos conteúdos de ciências e ao encaminhamento metodológico da 4.<sup>a</sup> série:

Nos conteúdos da 4.<sup>a</sup> série no ensino de ciências, a sexualidade é tematizada no eixo "Condições Básicas de Vida" da seguinte forma:

- a) aparelho:
  - principais órgãos;
  - localização e função;
  - reprodutor.
- b) Reprodução (perpetuação da espécie)
  - papel da reprodução na conservação da espécie;

- modificação do organismo com o crescimento.
- c) Educação sexual
  - ciclo menstrual, menarca;
  - gravidez e parto (gravidez precoce);
  - práticas higiênicas relacionadas aos órgãos de reprodução e ao ciclo menstrual.
- d) Doenças Sexualmente Transmitidas
  - tipos;
  - providências necessárias;
  - AIDS.
- e) Noções de puericultura
  - cuidados com recém-nascidos;
  - cuidados com a mãe no puerpério;
  - vantagens do aleitamento materno.
- f) Efeitos da Carência de Alimento para o Corpo
- g) Métodos Contraceptivos. (CURITIBA, 1988, p.125).

No texto do encaminhamento metodológico da 4ª série, a educação sexual é mencionada da seguinte forma:

Uma vez que o aluno obteve noções a respeito de seu corpo, necessário se faz que ele entenda o processo que dá continuidade às espécies. Neste caso, o enfoque é dado ao homem, com o estudo do aparelho reprodutor, incluindo-se aí itens à saúde com abordagens sobre doenças sexualmente transmissíveis e educação sexual (CURITIBA, 1988, p.121) .

Assim, é o conteúdo sobre reprodução humana que acaba inserindo concretamente a educação sexual no currículo. Nota-se uma ênfase dada a uma concepção médico-higienista, na qual a sexualidade é reduzida à reprodução e a um "problema" de saúde pública. O que está em pauta é a informação de como se evitar o contágio de doenças que se transmitem pelo sexo e evitar a gravidez precoce. É na valorização do asseio corporal e dos cuidados com o corpo que a escola passou a intervir na educação sexual dos alunos. Uma educação sexual que não parece querer reprimir, mas ressaltar os perigos, os problemas, que ao serem prevenidos ou corrigidos, irão ajudar a formar futuros cidadãos saudáveis e responsáveis.

Em 1991, a partir de novos estudos desenvolvidos por professoras e professores representantes das diversas áreas do conhecimento, ocorreu a reelaboração da proposta curricular anterior. Este novo documento foi intitulado "Currículo Básico: Compromisso para a melhoria da Qualidade do Ensino na Escola

Pública", que contemplava o ensino de pré-escola a 8.<sup>a</sup> série do, então, ensino de primeiro grau.

Na tentativa de responder às necessidades e dúvidas surgidas na prática escolar quanto à fundamentação teórico-metodológico do documento de 1991, essa versão passou por duas reescritas: uma em 1992 e outra em 1994. Essas novas versões do Currículo Básico procuravam redimensionar os conteúdos sugerindo encaminhamentos metodológicos para todas as áreas do conhecimento.

Nesses novos currículos a educação sexual é também referida apenas no ensino de ciências e explicitada tanto na forma como os conteúdos são organizados e selecionados, quanto no encaminhamento metodológico e avaliação.

Nesses documentos, a disciplina de ciências era explicada por meio do "Ecossistema", considerado como objeto de estudo desta área do conhecimento que tinha por objetivo representar a ideia de ambiente terrestre como fonte geradora e unificadora dos conteúdos a serem tratados. Para tratar os conteúdos, tendo em vista os níveis de compreensão das alunas e os alunos em cada série, o "Ecossistema" foi desdobrado em três categorias: Sistemas Terrestres, Ação Transformadora do Homem e a Terra no Sistema Solar.

A educação sexual é mencionada na categoria "Ação Transformadora do Homem" que contemplava conteúdos referentes à "interferência do homem enquanto ser biossocial nos Ecossistemas terrestres, com vistas à transformação da natureza, a partir de suas necessidades." (CURITIBA, 1991, p.195). Assim, o documento "Currículo Básico" da Prefeitura de Curitiba de 1991 mencionava a educação sexual nos seguintes termos: Nessa perspectiva, estão implícitas na Educação Ambiental as questões da Saúde, Educação Sexual e consumo indevido de drogas, diretamente relacionadas à qualidade de vida e ao meio ambiente do homem (CURITIBA, 1991, p.196).

No documento de 1991, quando menciona os conteúdos que deverão ser trabalhados, por série, a sexualidade aparece em vários momentos. Nota-se que vai se fazendo um longo caminho para se chegar à reprodução humana. Inicia, na

2.<sup>a</sup> série, quando trata os conteúdos relacionados a reprodução animal e vegetal. Em seguida, na 4.<sup>a</sup> série, traz da seguinte forma:

- Características sexuais primárias e secundárias do homem e da mulher.
- Papéis sociais do homem e da mulher.
- Funcionamento dos órgãos reprodutores masculino e feminino: menstruação e ejaculação.
- Evidências de infecção nos órgãos genitais: feminino (corrimento e coceira) e masculino (ardência).
- Importância da higiene adequada dos órgãos genitais masculino e feminino.
- Importância do tratamento médico no caso de infecções.
- Doenças sexualmente transmissíveis.
- Fecundação: gravidez, parto e puerpério.
- Cuidados na gravidez: importância do acompanhamento médico. Nutrição e higiene.
- Cuidados com o recém-nascido (CURITIBA, 1991, p.214)

Da mesma forma, no ensino de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série, trazia essa forma gradual de tratar a sexualidade. Primeiro, na 6.<sup>a</sup> série trata dos tipos de reprodução animal e vegetal e a importância da reprodução para os seres vivos. Em seguida, na 8.<sup>a</sup> série aparece um rol de conteúdos sobre reprodução na seguinte forma:

- Organização e funcionamento dos sistemas reprodutores masculino e feminino;
- Significado da reprodução humana: aspectos biológicos, psicológicos, culturais e econômicos envolvidos, considerados do ponto de vista individual e social.
- Relação idade-gravidez: perigo de mal-formação genética em gestações precoces ou tardias.
- Doenças sexualmente transmissíveis: formas de contágio, profilaxia, implicações biopsicossociais.
- Métodos anticoncepcionais: modo de uso, ação no organismo, efeitos colaterais.
- Aspectos biológicos, sociais e legais do aborto (CURITIBA, 1991, p.236).

No documento de 1994, o último antes da publicação dos PCNs, a única alteração foi que os conteúdos relacionados à sexualidade passaram da 8.<sup>a</sup> série para a 7.<sup>a</sup> série. Fica evidente a permanência da ideia veiculada no início dos anos de 1920 que dizia:

A instrução sexual deverá sempre começar pelo ensino da reprodução vegetal, com escalas demoradas pela reprodução dos animais inferiores (reprodução sexuada e assexuada), e daí para os animais de espécies superiores, até a reprodução humana. (AZEVEDO, 1923, p.222 *apud* VIDAL, 1998, p.66).

Nota-se que o principal espaço onde o tema da sexualidade tem sido trabalhado nas escolas de Curitiba é as aulas de Ciências. Isso também tem sido mostrado por outras pesquisas como as de Helena Altmann (2005); Rodrigo Rosistolato (2003); Dagmar Meyer (2006), entre outras. Dessa forma a sexualidade é tratada sob a perspectiva das ciências biológicas. Assim, é o currículo de ciências e as professoras de Ciências que acabam sendo os principais responsáveis pelo desenvolvimento de um trabalho de educação sexual nas escolas.

Isso demonstra que o trabalho com a educação sexual está pautado na preocupação com que as/os alunas/os conheçam seu próprio corpo e seu desenvolvimento e dessa forma tenham uma vida sexual “sadia”, afastando-se das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada, principalmente entre as/os adolescentes. Evidencia-se, portanto, uma clara intenção de, a partir da informação, administrar a vida sexual das/os estudantes. Citando Michel Foucault (2006, p.27):

Cumprir falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se.

É possível afirmar que a Educação Sexual nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba passou por dois períodos contraditórios em sua trajetória. Primeiro uma Educação Sexual voltada para a formação de sujeitos saudáveis, disciplinados dentro de uma moral normatizadora, desenvolvida pelo Programa Planejamento Familiar, nos anos iniciais da década de 1960 até o final dos anos de 1970. No período seguinte, caracterizado pelo final da Ditadura Militar, ou seja, meados dos anos de 1980, até o início dos anos 2000, a Educação Sexual desapareceu dos documentos curriculares oficiais da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, mesmo com a publicação dos PCNs e do Tema Transversal Orientação Sexual em 1997. Durante esse segundo período a sexualidade ficou restrita aos conteúdos do currículo das ciências da natureza e pautada pelo discurso médico e biológico. Somente em 2003, com a entrada do Projeto Saúde e

Prevenção na Escola (SPE)<sup>12</sup> o tema da sexualidade retorna à escola, mas não ao currículo.

---

<sup>12</sup> O Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE) é desenvolvido e executado pelos Ministérios da Saúde e da Educação com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). Tem como objetivo trabalhar os temas relacionados à saúde sexual e reprodutiva nas escolas, a partir de uma abordagem integrada de saúde e educação. Esse assunto será mais detalhado no capítulo 3 desta dissertação.

### 3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E OS NOVOS CURRÍCULOS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

No âmbito nacional, a partir década de 1990 se intensificaram as ações governamentais no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado Brasileiro. Nessa época, as agências internacionais que financiavam e coordenavam o desenvolvimento das nações emergentes, como o *Fundo Monetário Internacional* e o *Banco Mundial* passaram a intervir na formulação das políticas internas e influenciar a legislação dos países em desenvolvimento, levando em conta apenas a situação econômica destes.

Percebe-se que na maior parte das vezes as mudanças econômicas que ocorrem em um país têm relação direta com as reformas educacionais que acontecem, pois, a educação se torna uma peça chave para o desenvolvimento econômico e social (CESAR, 2008, p.101).

O que aconteceu a partir dos anos 80 no Brasil, devido ao período de abertura política, após a ditadura militar, foi que a educação passou a ser vista e naturalizada pelos discursos políticos de redemocratização, como importante dispositivo de governo de populações para o desenvolvimento do país. Assim, o discurso da crise dos paradigmas, crise da educação e/ou crise da escola foi motivo suficiente para justificar uma grande reforma do sistema educacional brasileiro.

Tendo em vista a amplitude das reformas educacionais que vem ocorrendo desde o início dos anos noventa, abraçando um número extensivo de países, tanto pobres como ricos, orientais e ocidentais, tem-se a percepção de que, depois de uma grande mudança dos rumos econômicos, sociais e políticos do capitalismo mundial, a escola definida pela ordem moderna teria que ser reformada (CESAR, 2008, p.95).

Atendendo as determinações da Nova Constituição da República promulgada em 1988, que estabelecia o papel do estado em relação à educação, se iniciou um processo de reforma na educação brasileira que elaborou leis, decretos, resoluções,

enfim, uma série de textos oficiais, que produziram as mudanças que ocorreram na nova estrutura do ensino no Brasil.

Dentre esses documentos estavam a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei n.º 9.131 de 24 de novembro de 1995 que instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE) com função de atribuir normas, deliberações e assessoramento ao Ministério da Educação; a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais ou os PCNs<sup>13</sup> para o Ensino Fundamental em 1996, como principal instrumento de orientação pedagógica e de atualização para professoras e professores; e a Lei n.º 10.172 de 09 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Esses documentos passaram a representar o discurso oficial sobre a educação brasileira nas últimas décadas.

Apesar da crítica tecida por inúmeras/os intelectuais brasileiras/os, de uma maneira geral, os PCNs foram bem vistos pelas professoras e professores atuantes na rede escolar, pois esse documento apresentava propostas e orientações gerais sobre as disciplinas convencionais do currículo: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Artes e Educação Física, o que de certa forma aponta possibilidades para o planejamento da/o profissional da educação.

Os PCNs pretendiam ser um parâmetro de referência para a construção de uma base comum nacional para o Ensino Fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formassem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades. Propuseram uma educação comprometida com os princípios da cidadania democrática e com o objetivo de apresentar os pontos comuns a que todos os sistemas de ensino deveriam se ater dentro dos princípios e metas do

---

<sup>13</sup> A grande fonte inspiradora da reforma educacional brasileira foi a reforma educacional espanhola que exerceu influência direta sobre a escrita e organização dos PCN inclusive contando com a consultoria de César Coll, psicólogo espanhol.



projeto educativo assumido pelo país. Esse objetivo é explicitado no volume 1 dos 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, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997a, p.13).

Entretanto, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais terem proporcionado alguns avanços e até mesmo inovações na educação, esse documento apresenta questões teóricas bastante controversas, algumas das quais serão problematizadas nesse capítulo.

Tendo como marco propulsor a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada na Tailândia em 1990, os PCNs foram escritos com a intenção de ser um referencial para o Ensino Fundamental de todo o Brasil, quando afirma que "tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos" (BRASIL, 1997a, p.28).

Esse fato denuncia que os Parâmetros Curriculares Nacionais entraram na escola brasileira com uma visão homogeneizadora de ensino, como uma proposta nacional, centralizada, que estabelece um currículo em uníssono. A ideia de um currículo único foi uma das características das políticas curriculares das reformas dos anos de 1990, motivada pela necessidade de um sistema de controle da educação que se faz através do cumprimento desse currículo.

Apesar desse fato, os PCNs, ao mesmo tempo, se contradizem quando tenta passar a imagem de uma proposta maleável e autônoma, de um parâmetro curricular apenas e não proposta oficial quando afirmam que:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (BRASIL, 1997a, p.13).

A própria forma como os PCNs estabeleceram conteúdos, objetivos, metodologias e formas de avaliação já denuncia sua vocação para ser um Currículo Nacional. Aqui cabem os questionamentos propostos por Apple (1995, p.64) em sua reflexão sobre a questão do Currículo Nacional: "Que grupo lidera tais esforços 'reformistas'? Quem ganhará e quem perderá em consequência de tudo isso?" É o próprio autor que responde quando menciona:

Assim, muito embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como meio de criar coesão social e de nos possibilitar melhorar nossas escolas avaliando-as segundo critérios "objetivos", os seus efeitos serão justamente o oposto. Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial. Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças mais acentuadas, socialmente produzidas, entre "nós" e "os outros", agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes (APPLE, 1995, p.75).

Tomaz Tadeu Silva (2005) também tece críticas à ideia de um currículo nacional. Para esse autor a questão que está no fundo das teorias de currículo é saber que indivíduo o currículo deseja para uma determinada sociedade e o que as/os estudantes devem saber, ou seja, "qual conhecimento é considerado importante ou válido [...] para merecer ser considerado parte do currículo? Por que esse conhecimento e não outro?" (SILVA, 2005, p.15). Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural, pois desde sua origem está intrinsecamente ligado a um projeto social e implicado em relações de poder, ou seja, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros (MOREIRA; SILVA, 1995, p.28).

A seleção dos conteúdos do currículo, desta forma, constitui uma atividade humana complexa e, como tal, não é construída de forma neutra. Para compreender os significados presentes no currículo, é preciso ir além dos seus objetivos visíveis. Denise da Silva Braga (2004) afirma que a tradição segundo a qual os currículos foram organizados nos diferentes contextos sociais, não apenas diz respeito ao seu poder de determinar o se que devia processar na sala de aula, mas também ao seu

poder de diferenciar, classificar e hierarquizar os sujeitos e os conhecimentos. Desta forma, segundo Apple (1982, p. 53) "a educação estabelece o lugar dos indivíduos num conjunto relativamente fixo de posições na sociedade."

Os PCNs estavam embasados teoricamente em pressupostos da literatura psicológica que pretendiam entender e explicar o sujeito, sua subjetividade, suas ações, seus desvios, sua conduta, suas necessidades, etc. Dessa forma, as teorias psicológicas instituem verdades sobre os sujeitos, criando discursos sobre eles, e estabelecem sistemas de verdade a respeito de suas subjetividades.

A partir da perspectiva foucaultiana, adotada por este trabalho, uma das formas de sujeição é pelo controle, pela dependência com todos os procedimentos de individuação que o poder instaura. As diferentes estratégias de poder que acontecem na escola para exercer controle e educar os estudantes podem ser analisadas a partir do currículo. Ao materializar determinados discursos sobre o indivíduo e a sociedade, o currículo nos constitui como sujeitos. Neste sentido, o currículo nacional assujeita a/o estudante ao estado brasileiro, à escola, e aos professores, pela regulação e dependência. Assim, o currículo nacional é compreendido como uma forma de governamentalização do Estado e como um meio de influenciar as ações das/os estudantes. A vontade de governo no currículo nacional torna os saberes governamentais, por objetivar o controle da subjetividade dos sujeitos – tendo em vista que esse controle é a medida das relações de poder.

Para Apple (1995, p.74) um currículo nacional tem como principal papel "prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação", pois a existência de parâmetros curriculares facilita a avaliação do ensino e a formação de professoras e professores em âmbito nacional. A avaliação espelha e reflete as políticas públicas dos governos e, em muitas ocasiões, pode tornar-se um poderoso instrumento de controle do Estado.

Nessa perspectiva, os PCNs podem ser vistos como um instrumento de controle em que operam racionalidades pedagógicas e políticas, preocupadas em gerar e pôr em ação um regime de práticas comprometidas com o poder e

consequentemente com o governo das/os estudantes. Segundo Maria Rita de Assis César (2008, p.134):

Um currículo nacional é uma forma de controle do Estado por meio de processos de regulação e governo da conduta humana, visto que há uma relação direta entre currículo nacional e sistema de avaliação. [...] O currículo Nacional pressupõe uma identidade nacional, bem como estabelece a sua relação com a economia global. O currículo Nacional está relacionado à desqualificação do professorado, [...] desqualificando a capacidade de realização da tarefa do ensino, retirando a autonomia do professorado na medida em que prescreve aquilo que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

### 3.1 A SEXUALIDADE COMO TEMA TRANSVERSAL

Visando uma educação voltada para a construção da cidadania, o que, segundo os PCNs, requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos (BRASIL, 1998b, p.25), e na tentativa de compor um conjunto articulado e aberto a novas problemáticas sociais, esse documento propôs, também a inclusão de assuntos de relevância social, que receberam a denominação de Temas Transversais, nos quais estão indicadas a metodologia para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.

De acordo com os defensores dos Temas Transversais, a concretização desta iniciativa possibilitaria uma mudança de perspectiva, nos termos de flexibilidade e abertura na lógica das áreas convencionais, uma vez que os "temas sugeridos serão priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais, em que novas proposições relativas à realidade social sempre poderão ser incluídas" (BRASIL, 1998b, p.25). Os assuntos propostos para serem trabalhados nos Temas Transversais, indicados como necessários e candentes da vida social na escola, segundo os critérios sugeridos pelas autoras e autores da proposta, são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Segundo os PCNs, os Temas Transversais não se constituíram em novas disciplinas, nem deveriam ser tratados por uma disciplina específica de forma isolada. Eles deveriam estar incluídos em todo o currículo da escola e serem trabalhados a partir das demandas advindas da realidade das próprias alunas e alunos. O volume 8 - Temas Transversais: apresentação e Ética - da 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série e o volume 10 - Temas Transversais - de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série, pretendiam servir como ferramenta para o trabalho pedagógico dos temas citados acima, definindo objetivos e conteúdos para subsidiar a professora ou o professor de todas as disciplinas em seu planejamento e em sua prática educativa pedagógica.

Portanto foi a partir do Tema Transversal *Orientação Sexual* que a Educação Sexual foi (re)inscrita na escola, ou seja, a escola oficialmente deveria desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promovesse a Educação Sexual das crianças e das/os adolescentes.

Segundo Nailda Bonato (1996) a escolha do nome *Orientação Sexual* para o Tema Transversal, está ligada a "orientação educacional", pois, historicamente, as/os profissionais da Orientação Educacional dividiram com as professoras e professores de Ciências a responsabilidade por trabalhar a Educação Sexual na escola. Fato esse que foi confirmado nessa pesquisa documental quando encontrei nos documentos o fato registrado de ser a Orientadora Educacional a profissional indicada para trabalhar com as temáticas da sexualidade nas primeiras escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Entretanto, a denominação *Orientação Sexual* para o Tema Transversal produziu certa confusão terminológica no mundo acadêmico. Segundo Helena Altmann (2001) a expressão orientação sexual é utilizada, no campo de estudo de gênero e sexualidade, nos movimentos sociais e na literatura internacional, para indicar o sexo pelo qual uma pessoa sente-se atraída ou escolhe como objeto de desejo. Maria Rita de Assis César (2008) afirma que Orientação Sexual diz respeito às práticas sexuais homo, bi e heteroeróticas, uma nomenclatura que fora construída nas lutas sociais recentes. Segundo Maria José Werebe (1998, p.155), "a expressão

educação sexual parece ser a mais indicada para designar a prática educativa intencional em matéria de sexualidade".

De acordo com os PCNs o que justificou a inserção do tema *Orientação Sexual* na escola foi o crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e o risco da contaminação pelo HIV/AIDS. Levando em conta esse pressuposto, a *Orientação Sexual*, segundo os PCNs, deveria ser trabalhada ao longo de todos os ciclos de escolarização e ocorrer de duas formas: dentro da programação curricular, por meio de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do conhecimento do currículo, e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas à temática. O documento, ainda apresentava os conteúdos a serem trabalhados, e que foram selecionados segundo alguns critérios, como a relevância sócio-cultural da temática, as dimensões biológicas, psíquica e sociocultural da sexualidade e a perspectiva da saúde, prazer e responsabilidade (BRASIL, 1997d).

A partir desses critérios os conteúdos foram definidos e organizados em três blocos: "Corpo: matriz da sexualidade, Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS." (BRASIL, 1997d, p.143).

Esses blocos de conteúdos foram justificados no documento pela necessidade de se elegerem tópicos, que, além de estarem relacionados àqueles requisitados pelas alunas e alunos de todo o ensino fundamental, deveriam ser trabalhados na escola para garantir informações e discussões básicas sobre sexualidade.

O primeiro bloco *Corpo: Matriz da Sexualidade* inicia com a diferenciação entre os conceitos de corpo e organismo. O organismo é referido como sendo a infraestrutura básica biológica dos seres humanos. O conceito de corpo vem repleto de interpretações referentes aos aspectos psicológicos, culturais e sociais incluídas no biológico, sendo o corpo concebido como um sistema integrado no qual estão incluídas as emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer. A sexualidade está incluída nesse corpo como algo inerente, saudável, necessária e desejável ao organismo.

O segundo bloco *Relações de Gênero* apresenta o conceito de gênero como uma construção social a partir do qual se desenvolvem o gênero masculino e o feminino, apontando para a equidade entre os eles. Esse bloco apresenta como meta "combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para suas transformações" (BRASIL, 1997d, p.144).

O documento também aponta para situações do convívio escolar que demonstram as diferenças de gênero ligadas à sexualidade, como brincadeiras, modo de realizar as tarefas, organização do material de estudo e comportamentos diferenciados de meninas e meninos, que devem ser trabalhadas na perspectiva de combater discriminações, questionar estereótipos e promover o respeito às diferenças.

No terceiro bloco *Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS* estão estabelecidos os conteúdos referentes às doenças sexualmente transmissíveis, especialmente a AIDS, incluindo informações sobre tabus, discriminação social e preconceitos relacionados a ela. A ênfase está no trabalho com a discussão sobre os direitos à cidadania, solidariedade e principalmente na prevenção à AIDS com o incentivo ao uso de preservativos, retomando os cuidados com a saúde do corpo.

É possível afirmar que o Tema Transversal *Orientação Sexual* se estruturou sob uma visão pluralista de sexualidade, explorando o respeito a si e ao outro, as manifestações da sexualidade e a prevenção. O trabalho proposto por esse documento pretendia que as/os estudantes mudassem de comportamento quanto à sua própria sexualidade fundamentada na vivência do sexo como algo prazeroso e saudável e na necessidade de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e à gravidez precoce. Em outras palavras, os PCNs tinham a preocupação de formar cidadã e cidadãos que vivem sua sexualidade de maneira saudável e, sobretudo, responsável, usufruindo dos prazeres, mas evitando conscientemente os perigos.

Ao analisar os textos dos PCNs, nota-se que o Tema Transversal *Orientação Sexual*, primeiramente considera a sexualidade como "algo inerente à vida e à

saúde", ou seja, como algo concebido ou dado pela natureza, "necessária ao ser humano, fonte de prazer". (BRASIL, 1997d).

Diferentemente dessa ideia proposta pelos PCNs que tratam a sexualidade como uma espécie de dado da natureza, Michel Foucault relaciona a esse termo outros fenômenos como o desenvolvimento de diversos campos de conhecimento; o estabelecimento de um conjunto de normas e regras apoiadas em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas. Segundo esse autor (2006, p.116-117),

a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo<sup>14</sup> histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

O sexo passa a ser negócio de Estado e, para que ele seja administrado, todo o corpo social, e todos os seus indivíduos são convocados a estar sempre em vigilância. Segundo Helena Altmann (2001) a importância da sexualidade como foco de disputa política deve-se ao fato de ela se encontrar na articulação entre dois eixos: o sexo faz parte das disciplinas do corpo e à regulação das populações. Dessa forma a sexualidade tornou-se a forma de ação do poder sobre a população.

Outro ponto interessante de análise relacionado à concepção de sexualidade, trazida pelo Tema Transversal *Orientação Sexual* é o fato de considerar a sexualidade como um conjunto de conhecimentos necessários as/aos estudantes, principalmente as/os adolescentes, pois estes precisam saber sobre sexo para, assim, satisfazer suas curiosidades. Conforme esse documento:

A satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não satisfação gera ansiedade e

---

<sup>14</sup> Por meio deste termo tento demarcar [...] 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. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1986, p.244).



tensão. A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões contribui para o alívio das ansiedades que muitas vezes interfere no aprendizado dos conteúdos escolares. (BRASIL, 1997, p.113)

Isso demonstra que, segundo os PCNs, o trabalho com a *Orientação Sexual* na escola, poderia contribuir para a eficácia do processo ensino-aprendizagem, pois considera a sexualidade relacionada ao aspecto emocional que está intimamente ligada aos desenvolvimentos intelectual e social. De acordo com o documento, uma sexualidade "mal resolvida" emocionalmente interfere diretamente no desempenho escolar. Quando as alunas e os alunos possuem curiosidades e angústias a respeito da sexualidade, o aspecto emocional fica abalado. As emoções manifestam-se na maneira de agir. Emoções negativas podem resultar em comportamentos hostis, passivos, indiferentes, presenciados no espaço escolar, ou até mesmo em dificuldades de aprendizagem.

Analisando esse aspecto sob uma perspectiva essencialista, existe a ideia da existência de um "impulso natural" de desejo sexual na/o adolescente que deverá ser controlado ou administrado na escola em virtude de suas consequências no aprendizado, na saúde e na sua futura função reprodutiva. Muitas vezes, essa compreensão de "natural" exclui o caráter de construção das identidades sociais, da multiplicidade, da provisoriedade e da contingência do humano, bem como dos aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que envolvem a produção dos discursos em educação.

Guacira Lopes Louro (1999) sugere que comecemos, enquanto educadoras e educadores, por desconfiar de tudo o que nos é dado como natural, voltando nosso olhar para todas as práticas cotidianas em que nos envolvemos e nas quais se envolvem as alunas e os alunos. Pois são "as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança" (LOURO, 1999, p.63).

Discursos como esses não estão presentes apenas na escola. Circulam também por outras áreas do conhecimento, mídia, sociedade em geral e são

reatificados pelo discurso da ciência. E é por esse motivo que esses discursos estão tão imbricados na produção dos modos de ser e de viver a sexualidade.

A escola, por sua vez, aparece como um lugar privilegiado para a ação desse discurso de poder sobre as/os estudantes, trabalhando conteúdos que garantem o controle da sexualidade com o objetivo de produzir sujeitos saudáveis e que tenham conhecimentos a respeito de como se prevenir das doenças relacionadas ao sexo, além de descreverem seus órgãos, seus hormônios e a fisiologia relacionada à função reprodutiva. Helena Altmann (2003) afirma que o processo de escolarização dos corpos das/os estudantes educa também sua sexualidade, por meio de pedagogias muitas vezes sutis e discretas, nem sempre explícitas ou intencionais, mas não por isso menos eficientes e duradouras.

Outra justificativa que os PCNs apresentavam para a inserção desse Tema Transversal no currículo foi o crescimento de casos de gravidez indesejada<sup>15</sup> na adolescência e do risco de contaminação pelo HIV, considerados, naquele momento, problemas atuais e preocupantes. Esse fato justifica mais uma vez a inserção da *Orientação Sexual* na Escola, pelo fato de este ser uma medida preventiva com a finalidade de proteger as alunas da gravidez, tida como inquestionavelmente, precoce e indesejada. Logo, nota-se a articulação que é feita entre prática sexual e perigo. Segundo Dagmar Meyer:

Nessa cultura (em que vivemos), de forma muito ampla, o prazer, a felicidade e a saúde [...] tornaram-se imperativos, sendo o amor e a sexualidade definidos como ingredientes indispensáveis para que esse prazer, essa felicidade e essa saúde se realizem. E a vivência desse prazer, muito freqüentemente, está associada à disposição e à capacidade de enfrentar e de correr determinados riscos, que atualizam uma relação que, historicamente, se faz entre prazer e perigo (MEYER, 2007, p.74).

Existe uma tendência de considerar as doenças como resultado de comportamentos individuais inadequados, como se a saúde de um indivíduo fosse

---

<sup>15</sup> Indesejada para a sociedade e para o poder público, não necessariamente para a adolescente.

responsabilidade somente dele e esta ficaria ameaçada quando a pessoa se comportasse de forma moralmente errada, ou então não se comportasse de acordo com as regras e orientações ditadas por um/a especialista.

Assim o Tema Transversal *Orientação Sexual* se estabeleceu como um dispositivo político e um veículo para a transmissão de informações, julgadas importantes pelo governo, para a prevenção da gravidez, doenças sexualmente transmissíveis como o HIV/AIDS. A intenção das autoridades governamentais era modificar o comportamento dos indivíduos, principalmente adolescentes e jovens, que, uma vez estando informados dos riscos, evitariam este ou aquele comportamento e conseqüentemente as doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez.

É notável a existência de uma relação intrínseca entre prática sexual e perigo. A lógica, segundo Rodrigo Rosistolato (2003, p.25), é a seguinte: "O cuidado, no sentido da prevenção, é visto como garantia para a manutenção da vida, além da própria sexualidade." Como se o conceito de saudável fosse sinônimo de responsável. A sexualidade é considerada para o indivíduo como fonte de prazer, mas ao mesmo tempo, representa perigo à vida pelo fato de poder proporcionar uma gravidez "fora de hora" ou uma doença sexualmente transmissível como a AIDS, por exemplo. Essa premissa remonta à uma atualização da concepção médico-higienista da década de 1920, na qual o sexo era considerado como um "problema" de saúde pública, aplicada na educação sexual dos anos de 1990.

No entender de Mendonça Filho (1999, p.121), "podemos dizer que a inclusão da Orientação Sexual nas escolas não advém exclusivamente da demanda dos interessados, mas da necessidade de se aprimorar o controle do Estado sobre sua população".

Segundo Michel Foucault (1986), a partir do final do século XVIII a população torna-se um problema político-econômico e mais especificamente, o sexo da população. Passa a ser necessário contabilizar os nascimentos, os casamentos, o número de filhos, etc. "O sexo tornou-se o alvo central de um poder que se organiza em torno da gestão da vida [...]" (FOUCAULT, 2006, p.160).

De acordo com os PCNs, a saúde sexual, reprodutiva e os cuidados necessários para promovê-la é conteúdo a ser trabalhado com os/as estudantes. O efeito disso é que há uma espécie de medicalização do corpo da/o jovem por meio da sexualidade. Assim a escola passou a atuar de forma integrada com os serviços públicos de saúde e fomentar atitudes como "consultas regulares ao clínico geral ou ao ginecologista, para o acompanhamento da condição da saúde e do desenvolvimento" das/os estudantes (BRASIL, 1998c, p.320).

Nota-se aqui que a sexualidade acaba se tornando um tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde, à taxa de natalidade, ao tempo de vida da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma Sociedade (ALTMANN, 2001).

A relação entre escola e questões de saúde pública tornou-se ainda mais complexa com o ingresso do discurso epidemiológico, nessa cena, que oferece, na forma de dados estatísticos, as taxas de natalidade e mortalidade, argumentos sobre a importância de definir a escola como espaço de prevenção em saúde. A intenção dos PCNs foi estruturar a ação das/os estudantes de forma que elas e eles adquiram uma atitude preventiva e a pratiquem sempre.

Ainda que o documento admita o trabalho com manifestações diversificadas da sexualidade, este não problematiza a sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica. Dessa forma, as abordagens feitas por meio das teorizações de Michel Foucault sobre a sexualidade mostram como as práticas pedagógicas podem, ao veicular determinados conhecimentos científicos, mascarar suas condições de produção, reproduzindo certas concepções sobre sexualidade ao invés de fomentar reflexões que a conceba como historicamente construída.

### 3.2 A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO DAS CIÊNCIAS NATURAIS

Historicamente, grande parte das escolas que desenvolvem algum trabalho de educação sexual o faz nas aulas das disciplinas das ciências da natureza. Isso se deve ao fato de que é nessas disciplinas curriculares que se desenvolvem um discurso científico, quando se trabalham conteúdos sobre o corpo humano, especialmente nas 7.<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, nas quais o público alvo são adolescentes e jovens da faixa etária entre 13 e 15 anos. Assim, a educação sexual acaba sendo inserida no currículo escolar, quando as professoras ou os professores de ciências trabalham os conteúdos relacionados à reprodução humana. Corroborando com essa ideia, o documento de Ciências Naturais dos PCNs afirma que

Ao trabalhar sobre reprodução e sexualidade, é essencial que o professor reconheça as dúvidas dos estudantes, as representações que eles já fazem sobre os sistemas reprodutores masculino e feminino e aspectos psicológicos envolvidos por intermédio do que falam, escrevem ou desenam (BRASIL, 1998b, p.76).

Essa situação também se faz presente nos documentos publicados pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba no período de 1997 a 2004. No documento publicado em 1998, denominado "Currículo Básico da Rede Municipal de Curitiba Gestão 1997-2000", a Educação Sexual é mencionada apenas no Currículo da área de ciências nos seguintes termos:

A partir dessas considerações, esta categoria de conteúdo abrange as diferentes formas de interação humana com o ambiente terrestre, incluindo aspectos, tais como: higiene, saúde, educação sexual, consumo de drogas, poluição, qualidade de vida, qualidade ambiental, que não podem ser visualizadas somente a partir do ponto de vista biológico ou físico, mas precisam incluir também suas dimensões socioeconômicas e culturais. (CURITIBA, 1998, p.179).

Isso demonstra mais uma vez que estava na responsabilidade da professora ou professor de ciências trabalhar com a Educação Sexual na escola, fazendo relações não só com os aspectos anatômicos e biológicos da sexualidade mas envolvendo outros aspectos nessa temática como as dimensões econômicas e culturais.

Ao analisar os conteúdos sugeridos para o currículo da área de ciências, foram listados os seguintes:

- Características sexuais primárias e secundárias do homem e da mulher.
- Funcionamento dos órgãos reprodutores masculino e feminino: menstruação e ejaculação.
- Evidências de infecções nos órgãos genitais: feminino (corrimento e coceira) e masculino (ardência).
- Fecundação: gravidez, parto e puerpério.
- Papéis sociais do homem e da mulher.
- Importância da Higiene adequada dos órgãos genitais masculino e feminino.
- Importância do tratamento médico no caso de infecções.
- Doenças sexualmente Transmissíveis: formas de contágio, profilaxia, implicações biopsicossociais.
- Cuidados na Gravidez: importância do acompanhamento médico; nutrição e higiene.
- Cuidados com o recém-nascido.
- Organização e funcionamento dos sistemas reprodutores masculino e feminino.
- Relação idade/gravidez: perigo de malformação genética em gestantes precoces e tardias.
- Fatores que interferem no desenvolvimento pré-natal: drogas, doenças, problemas emocionais.
- Métodos anticoncepcionais: modo de uso, ação no organismo, efeitos colaterais.
- Aspectos biológicos, sociais e legais do aborto (CURITIBA, 1998, p.193-194, 205).

Nota-se que, mesmo com a inserção do Tema Transversal Orientação Sexual, o discurso sobre a sexualidade está ainda marcada pelas ciências da natureza, principalmente a biologia. Ou seja, é a ciência ou as professoras e os professores de ciências que poderão dar as respostas verdadeiras sobre o sexo.

O vínculo das discussões a respeito da sexualidade relacionada aos conteúdos de ciências da natureza sobre o corpo humano remete à ideia de Michel Foucault (1998a) quando considera a utilização da linguagem científica como uma das formas de interdição do discurso pelo ritual de circunstância. Ao analisar as condições de produção do discurso, esse autor, propõe a tese de que dentro das sociedades ocidentais o discurso é controlado por três procedimentos: a interdição, a separação e a vontade de verdade. A interdição ocorre sobre o que se fala e sobre quem fala. Para Foucault (1998, p.9):

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, em fim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grande complexa que não cessa de se modificar. Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política...

Em outras palavras, as aulas de ciências da natureza são consideradas momentos específicos para se falar sobre o corpo humano, portanto é o lugar ideal para as discussões a respeito da sexualidade. As professoras e os professores de ciências são autoridades, portadores do discurso científico que se reflete nas práticas de sala de aula. Todos esses procedimentos são sustentados pela instituição escolar pela necessidade de legitimar o discurso da sexualidade a partir do argumento científico.

Outro aspecto relevante encontrado nessa pesquisa foi a contradição existente entre o documento dos PCNs de Ciências Naturais, o documento "Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino gestão 1997-2000" e o Tema Transversal Orientação Sexual. O documento de Ciências Naturais dos PCNs afirma que

Em conexão com o tema transversal Orientação Sexual, a sexualidade humana é considerada uma expressão que envolve fatores biológicos, culturais, sociais e de prazer, com significado muito mais amplo e variado do que a reprodução, para pessoas de todas as idades. É elemento de realização humana em suas dimensões afetivas, sociais e psíquicas que incluem, mas não se restringem à dimensão biológica (BRASIL, 1998b, p.47).

E o documento da Rede Municipal de Ensino afirma que o significado da reprodução humana deve ser discutido em todos os aspectos: biológicos, psicológicos, culturais e econômicos envolvidos nessa temática, considerados sob o ponto de vista social e individual (CURITIBA, 1998).

Nota-se que, apesar de uma concepção bastante complexa da reprodução e da sexualidade nesses documentos da área de Ciências, o caráter medicalizante está muito presente na justificativa do Tema Orientação Sexual seja na forma como manifesta a necessidade de prevenir as doenças sexualmente transmissíveis de forma

mais eficaz, especialmente a AIDS, como também evitar as graves conseqüências dos problemas gerados pelo abuso sexual e pela gravidez indesejada na adolescência (BRASIL, 1997d), questões básicas de saúde pública, e por isso mesmo, de responsabilidade do Estado.

É possível afirmar que, apesar, de um discurso, aparentemente, libertador a favor de uma sexualidade orientada pelo prazer, o Tema Transversal Orientação Sexual, reforçado pela disciplina de Ciências Naturais, vem carregado de um conteúdo naturalista e normatizador, que entende a sexualidade sob o ponto de vista da reprodução sexuada.

Dessa forma, a sexualidade assume o discurso que produz um corpo biológico, natural no qual a construção de identidades e comportamentos estão relacionados apenas com as questões anatômicas e fisiológicas do organismo. Tal concepção se ancora no corpo e na suposição de que todos os indivíduos vivem seus corpos da mesma forma, universalmente.

Fazendo um contraponto a essa ideia, à sexualidade estão articuladas outras questões de caráter social e político. Os sujeitos aprendem a sua sexualidade no interior de sua cultura e isto acontece de forma diferente para homens e mulheres. Nesta vertente, Guacira Louro (2007, p.11) afirma que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções que são processos culturais e plurais que definem o que é ou não natural, que produzem e transformam a natureza e a biologia e conseqüentemente fazem com que elas se tornem históricas.

É então no campo da cultura e da história que se definem as identidades que constituem os sujeitos, inclusive a identidade sexual. Os corpos ganham significado pela cultura e são continuamente modificados por ela. Portanto as identidades sexuais têm caráter instável, fragmentado, histórico e plural.



### 3.3 O PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO: LINGUAGENS E PEDAGOGIAS

A partir dos anos de 1996, o panorama da Educação Sexual no Brasil passou a ser justificada pelo ponto de vista das pesquisas estatísticas. Cito alguns trechos de documentos que serviram de justificativa para a inserção do Projeto Saúde e Prevenção nas escolas de Curitiba:

De acordo com uma pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizada em 2001 em 13 cidades brasileiras, a idade média em que as/os adolescentes têm sua iniciação sexual é de 14,5 anos para os meninos e 15,5 para as meninas, o que justificaria, por si só, a implementação de uma política de prevenção (CORDELINI *et al.*, 2005, p.16).

Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2008), os casos de AIDS identificados na população brasileira de pessoas entre 10 e 19 anos, no período de 1980 a 2003 era de 8.376, sendo 4.603 do gênero masculino e 3.773 do gênero feminino.

Dados do IBGE mostram que o número de casos de gravidez na adolescência<sup>16</sup>, vem aumentando consideravelmente nos últimos anos. De acordo com as informações do Registro Civil de 2003 publicado pelo IBGE, a contribuição do número de nascimentos das mulheres adolescentes e jovens menores de 20 anos no total de nascimentos passou de 17,3% em 1993, para 20,8%, em 2003, ou seja, um incremento de 16,8%.

O Censo Demográfico de 2000 mostrou que do total de jovens brasileiras entre 15 e 17 anos (5.329.967 mulheres) 8% tiveram filhos e destas, 18% tiveram mais de um; na faixa de 18 a 19 anos (3.591.328 mulheres) 24% tiveram filhos (886.679) e destas, 34% mais de um. Na faixa etária entre 10 a 14 anos 0,43% das

---

<sup>16</sup> A OMS - Organização Mundial de Saúde - define adolescência como o período da vida humana caracterizado pelo aparecimento inicial das características sexuais secundárias até a maturidade sexual; pelo desenvolvimento de processos psicológicos e de padrões de identificação que evoluem da fase infantil para a adulta, e pela transição de um estado de dependência para outro de relativa autonomia. Atualmente, a sociedade atribui à faixa dos 12 aos 20 anos que vai da atividade escolar, à preparação profissional, até chegar em um contexto de dependência econômico-familiar.

adolescentes (37.282 mulheres) tiveram filhos e 25% delas, mais de um dentro da faixa etária. Em 2001, 25% do total de partos realizados na rede pública de saúde foi de adolescentes grávidas.

Diante de todo esse contexto e demandas, passou a ser imprescindível, por parte dos governos Federal, Estaduais e Municipais, a implantação de políticas públicas relacionadas à Educação Sexual, principalmente no que diz respeito à prevenção da AIDS e da gravidez na adolescência.

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto publicou os "Parâmetros Curriculares Nacionais" o qual já foi analisado no início deste capítulo. No ano seguinte, o Ministério da Saúde publicou o documento "Sexualidade, prevenção das DST/AIDS e uso indevido de drogas/Diretrizes para o trabalho com crianças e adolescentes<sup>17</sup>" que tinha como princípios, entre outros:

1. O direito à vivência responsável da sexualidade é fundamental à qualidade de vida de crianças e adolescentes.
2. As crianças e os adolescentes têm direito à educação sexual, provida pelos sistemas formal e informal de ensino, e ao acesso à ações e serviços de saúde específicos.
3. A educação sexual deve ser entendida como um processo de intervenção que contempla aspectos psico-afetivos, biológicos e socioculturais. Toda proposta de educação sexual deve ter como objetivo a promoção da igualdade e do respeito aos gêneros masculino e feminino, às etnias, às classes sociais e à orientação sexual.
4. A educação sexual e as ações voltadas para a prevenção das DST e da AIDS devem estar baseadas numa visão abrangente da sexualidade.
5. A abordagem do fenômeno da gravidez na adolescência como uma das possibilidades da vivência da sexualidade do adolescente, deve ser retirada do campo da patologia social e médica e recontextualizada do ponto de vista sociopolítico-econômico e do direito ao exercício da cidadania. No entanto, a gravidez na adolescência, quando indesejada e desprotegida, pode implicar em riscos específicos, exigindo atenção qualificada (BRASIL, 1998).

Do trabalho integrado entre os Ministérios da Educação e da Saúde nasceu o "Projeto Escolas" que iniciou as ações em 16 Unidades da Federação (UF),

---

<sup>17</sup> Esse documento não será analisado nesta dissertação. Para maiores detalhes acessar o sítio [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/21diretrizes\\_trabalho\\_crianças.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/21diretrizes_trabalho_crianças.pdf).

aqueles considerados de maior importância pelo maior número de casos de AIDS. Em 2000, o projeto expandiu para as 27 UF com a utilização do programa "Salto para o Futuro" da TV Escola.

Em 2003 nasceu o projeto "Saúde e Prevenção nas Escolas", o SPE, que tem como eixo estruturante a integração dos setores da saúde e da educação. Segundo o documento "Diretrizes para Implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas" (2008) a proposta desse projeto resulta da perspectiva de transformar os contextos de vulnerabilidade<sup>18</sup> que expõem adolescentes e jovens à infecção pelo HIV e à AIDS, a outras doenças de transmissão sexual e à gravidez não-planejada (BRASIL, 1998, p.16).

O SPE representa um marco contemporâneo na integração saúde-educação e destacou a escola como sendo o melhor espaço para a articulação das políticas voltadas para adolescentes e jovens. O projeto teve como componentes inovadores a disponibilização<sup>19</sup> de preservativos nas escolas, a integração entre as escolas, as unidades básicas de saúde e a comunidade. As finalidades do projeto eram

- Incentivar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva, com a redução da incidência das doenças sexualmente transmissíveis e da infecção pelo HIV na população jovem.
- Ampliar parcerias entre escola, instituições governamentais e instituições não-governamentais visando a integração de esforços para a formação integral do educando.
- Fomentar a participação juvenil para que adolescentes e jovens possam atuar como sujeitos transformadores da realidade.
- Apoiar ações de formação continuada para profissionais de educação e saúde para responder as diferentes situações relacionadas a vivência da sexualidade no cotidiano dos adolescentes e jovens escolarizados.

---

<sup>18</sup> Segundo o documento "Diretrizes para Implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas" vulnerabilidade pode ser compreendida como a resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos e contextuais, que estão relacionados com a maior suscetibilidade ao adoecimento (BRASIL, 1998).

<sup>19</sup> A disponibilização veio substituir o termo "distribuição" utilizado com frequência para justificar que as/os adolescentes não receberiam simplesmente os preservativos, sem orientação, mas que essa prática estaria vinculada a um contexto mais amplo de trabalho de educação em saúde.

- Contribuir para a redução da incidência de gravidez não-planejada na população adolescente e jovem.
- Contribuir para a redução da evasão escolar relacionada a gravidez na adolescência.
- Fomentar a inserção das temáticas relacionadas a educação no campo da sexualidade ao cotidiano da prática pedagógica dos professores.
- Promover a ampliação da capacidade de acolhimento das demandas em saúde da população jovem nas Unidades Básicas de Saúde.
- Constituir uma rede integrada saúde-educação para colaborar na redução dos agravos a saúde da população jovem.
- Promover o diálogo na família e na comunidade.
- Desenvolver ações inclusivas, considerando as pessoas com necessidades educacionais especiais, de modo a favorecer a vivência da sua sexualidade com autonomia e proteção social.
- Promover a elaboração de materiais didáticos-pedagógicos que possibilitem a acessibilidade de jovens com deficiência auditiva e visual.
- Construir redes para a troca de experiências entre participantes do projeto nos diversos estados e municípios brasileiros.
- Contribuir para a sustentabilidade das ações de promoção do projeto, visando a consolidar políticas públicas de proteção a adolescência e a juventude brasileiras. (BRASIL, 2008, p.17)

Em maio de 2003, representantes dos Ministérios da Educação e da Saúde vieram para Curitiba, e com a colaboração do Centro Paranaense de Cidadania (CEPAC); a Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba; as coordenações Municipais e Estaduais de DST/AIDS; as Secretarias de Educação e Universidade Federal do Paraná se reuniram para discutir a proposta de implantação de um projeto piloto na capital paranaense. O marco principal do Projeto foi o lançamento nacional, realizado em 19 de agosto de 2003 em Curitiba, cidade escolhida para implantação do projeto-piloto. Neste evento estiveram presentes muitas autoridades como, o então Ministro da Saúde Humberto Costa, o Coordenador Nacional de DST/AIDS, o Secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, representante da UNESCO, Jorge Wertheim, gestoras e gestores das Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde e Educação, organizações não-governamentais, profissionais da Educação e da Saúde, estudantes e familiares.

Além de Curitiba, as atividades foram implantadas em outros municípios brasileiros, como Rio Branco e Xapuri no estado do Acre, São José do Rio Preto,

Itaquaquecetuba e São Paulo no estado de São Paulo, mobilizando, até dezembro de 2003, um total de 103 mil adolescentes e jovens (BRASIL, 1998).

Para a efetividade da proposta foram constituídos grupos de trabalhos nas esferas Federal, Estadual e Municipal. O Grupo de Trabalho Federal (GTF) deveria contar com a participação de representantes do Ministério da Saúde, Ministério da Educação, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas). Esse grupo deverá se reunir sistematicamente para trabalhar as diretrizes, a implantação, e o monitoramento e avaliação do projeto (BRASIL, 1998).

O Grupo de Trabalho Estadual (GTE) deveria ter a participação de representantes da saúde e da educação, das universidades e de outras secretarias, organizações não governamentais, que desenvolvessem ações nas escolas e/ou ações que desenvolvessem trabalhos sobre a saúde e a vulnerabilidade da população escolarizada. A função do GTE era coordenar a política do SPE no âmbito do estado, promovendo o fomento à adesão dos municípios e realizando o acompanhamento da implantação do projeto nos municípios (BRASIL, 1998).

O Grupo de Trabalho Municipal (GTM) seria constituído de representantes da saúde, da educação e outras secretarias e instituições (Universidades, Organizações da Sociedade Civil, Conselhos, Secretarias da Cultura, Ação Social, Justiça, Esporte e Lazer, entre outras) que desenvolvessem atividades com a população jovem, bem como as organizações juvenis (BRASIL, 1998, p.18).

Em Curitiba, a proposta foi apresentada às escolas, unidades de saúde e comunidade escolar para que o projeto entrasse em ação. As instituições parceiras do projeto formaram o chamado Grupo Executor (GE), cujas funções eram "conduzir todas as ações, estabelecendo diferentes papéis e responsabilidades, como a elaboração e o planejamento de estratégias, a mobilização e articulação dos segmentos envolvidos e a avaliação permanente das atividades" (CORDELINI, 2005, p.59).

O GE de Curitiba foi constituído da seguinte forma: um representante do Ministério da Educação; um do Ministério da Saúde; um da Secretaria de Estado da Educação e um da Coordenação Estadual DST/AIDS da Secretaria de Estado da Saúde; um representante da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, e dois da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba, um da coordenação Municipal do Adolescente e outro da Coordenação Municipal DST/AIDS; um representante da Organização Social CEPAC (Centro Paranaense de Cidadania); um do Programa de extensão Universitária *Com Viver* da Universidade Federal do Paraná; e um representante do SESC (Serviço Social do Comércio). A Coordenação Municipal de DST/AIDS ficou com a coordenação geral do projeto em Curitiba.

Em reuniões mensais, o GE selecionou as escolas e as unidades de saúde que iriam participar do projeto, definiu o público-alvo, planejou as capacitações, palestras e seminários que iriam acontecer.

Mais tarde, o GE constituiu três diferentes Grupos Focais (GF): um formado pelos familiares, o outro pelas professoras e professores e o terceiro pelas/os adolescentes. Os grupos focais tinham como estratégia de trabalho a realização de dinâmicas de grupo para estabelecer reflexões e debates sobre conhecimentos e práticas dos sujeitos envolvidos. Esse trabalho foi realizado em encontros de 4 horas de duração, sempre com a presença de um/a coordenador/a-moderador/a, um/a relator/a, um/a co-relator/a e os participantes que eram de 13 a 16 pessoas. Os principais assuntos discutidos nos GF foram:

- Sexualidade na adolescência: conceitos e dificuldades enfrentadas pelos adolescentes.
- DST/AIDS: o que são e quais os componentes de risco na fase da adolescência.
- Educação em Saúde: O que significa e quais os meios para desenvolvê-la.
- Uso de preservativos na fase da adolescência: os meninos e meninas sexualmente ativos conhecem e usam corretamente o preservativo masculino? O que pensam sobre a disponibilização de camisinhas nas escolas? (CORDELINI, 2005, p.65).

O Grupo Focal constituído por professoras e professores detectou que o maior problema para a implantação do SPE seria a falta de capacitação. Foi por esse motivo que foi implantado cursos de capacitação com o princípio da educação continuada. Para tanto foi elaborado um curso com 4 módulos de 20h cada com os seguintes objetivos:

- Sensibilizar, instrumentalizar e habilitar os/as profissionais de Educação, saúde e familiares para elaborar e implantar um projeto de sexualidade responsável;
- Proporcionar a disponibilização de preservativos nas escolas;
- Atualizar esses/as profissionais sobre os dados da AIDS e da gravidez na adolescência (CORDELINI, 2005, p.68).

Essas capacitações foram realizadas pelo CEPAC (Centro Paranaense de Cidadania) que já há oito anos capacitava profissionais da educação e da saúde sobre temas sociais contemporâneos. As capacitações foram centralizadas sob dois enfoques: a vulnerabilidade e a autonomia. Vulnerabilidade no sentido de contemplar as desigualdades sociais e de gênero em relação ao risco de infecção pelo HIV e autonomia a fim de discutir os vínculos entre direitos e deveres (CORDELINI, 2005).

Durante as capacitações o CEPAC adotava para desenvolver as temáticas da Educação Sexual, as seguintes metodologias: a andragogia<sup>20</sup>, o construtivismo, as técnicas de dinâmica e a exposição dialogada (CORDELINI, 2005, p.70). Os conteúdos discutidos nessas capacitações foram:

Auto-estima, relacionamento humano,; respeito à diversidade (ética, gênero, sexo), sexualidade, escuta ativa e reflexão, clarificação de valores (questões de preconceitos e escolhas), cadeia de transmissão do HIV, dados epidemiológicos, revisão de conceitos básicos sobre DST/HIV/AIDS, drogas e redução de danos, expectativas do aluno, da escola e do professor, exposição das experiências das escolas em relação ao projeto, metodologia e elaboração dos projetos das escolas (CORDELINI, 2005, p.71).

---

<sup>20</sup> A andragogia se refere à educação de adultos em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças. Nesse caso, a andragogia estava sendo utilizada para definir uma educação voltada para o ser humano, referindo-se a educação continuada.

Em 2003, na primeira etapa do trabalho, 14 escolas públicas e 14 Unidades de Saúde do município de Curitiba aderiram ao projeto, envolvendo um total 4590 alunos. Das 14 escolas, 7 eram escolas municipais de Curitiba, que são as seguintes: E.M. Albert Schweitzer, E.M. Papa João XXIII, E.M. do Caic Candido Portinari, E.M. Maria Clara Tesseroli, E.M. Julia Amaral di Lenna, E.M. Durival Brito e Silva e E.M. do Caic Bairro Novo. A partir de 2004, segundo Cordellini (2005) todas as 11 escolas de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série da Rede Municipal de Ensino de Curitiba aderiram ao projeto.

Nesse período também foram capacitados 450 professoras e professores de todas as áreas do conhecimento e 350 profissionais da saúde em todas as temáticas propostas pelo Projeto SPE.

A pesquisa empírica realizada para esta dissertação permitiu problematizar a influência do trabalho realizado por esse projeto na prática na educação sexual realizada nas escolas de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Dentre as 7 professoras de ciências que fizeram parte da minha pesquisa, 3 citaram o projeto Saúde e Prevenção em suas falas, pois já haviam realizado o curso de capacitação de 80h ofertado pelo CEPAC e trabalhavam com o projeto na escola.

Durante a entrevista realizada com a professora Daniela, quando questionada sobre como era o funcionamento do projeto na escola ela respondeu que no início das atividades era muito bom e que funcionava muito bem, pois tinha bastante apoio da Unidade de Saúde e do CEPAC, que forneciam todo o material necessário. Quando questioneei sobre quais materiais eram esses, ela respondeu:

*Todo o material da Schering do Brasil, toda a enciclopédia dia a dia do professor que eu tiro muita coisa de lá foi o CEPAC que doou pra Escola. Palestras...foi o CEPAC que conseguiu. Eles davam todo o material escrito para o professor e pra fazer com os alunos, as dinâmicas, muito texto, muita fita de vídeo. Eles preparam mesmo. Pra minha formação em sexualidade o CEPAC foi tudo mesmo. Ajudavam mesmo. (Professora Daniela)*



Então solicitei que ela contasse um pouco sobre o funcionamento do projeto Saúde e Prevenção na escola e ela responde o seguinte:

*Aqui na escola ele funcionava no período da tarde, no contraturno, daí eu fazia grupos de jovens protagonistas que vinham aqui no período da tarde de sétima e oitava e a gente fazia diversas dinâmicas. Desde dinâmicas de se conhecer, do Eu, a importância da auto-estima, até os métodos de prevenção, problemas com drogadição, que é bem grave a gente sabe que tem muitos alunos que são usuários. Então eles se abriam, falavam e eles acabam repassando para os outros. Isso que era legal. Tinha até um estagiário de biologia da PUC. Ele atuava junto fazia junto às dinâmicas, música. Eu, ele e as enfermeiras da unidade de saúde ficavam vindo aqui trabalhar com os alunos de sétima e oitava. A gente tinha um grupo que toda semana a gente fazia coisas diferentes. As dinâmicas eram desde auto-estima, até métodos de prevenção, drogadição. Tudo que se podia imaginar. (Professora Daniela)*

Nessa escola o projeto funcionava desde o início de 2003 e tinha a professora Daniela, que era também professora de ciências, como a responsável pelos trabalhos na escola, com o apoio da Unidade de Saúde mais próximo e de estagiárias/os externas/os. O trabalho era desenvolvido no contraturno, ou seja, no período contrário às aulas do ensino regular, durante 4h, uma vez por semana, com pequenos grupos de alunos matriculados na 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> série da escola. Ele consistia em encontros e oficinas nos quais eram realizadas dinâmicas de grupo para tratar assuntos como sexualidade, gênero, adolescência, gravidez, DSTs, AIDS e drogas. O objetivo era não apenas informar as alunas e os alunos participantes sobre essas temáticas, mas formar protagonistas<sup>21</sup> com a responsabilidade de disseminar essas informações dentro da escola e na comunidade.

Quando entrevistei a professora Sandra da escola número 5, ela também relatou que o projeto acontece na escola desde 2003 e continua sendo desenvolvido até os dias de hoje. O projeto na escola é denominado de "sexualidade" e é trabalhado

---

<sup>21</sup> Termo utilizado no Projeto Saúde e Prevenção para designar a participação ativa da/do jovem como sujeitos transformadores da realidade. Isso significa que as adolescentes e jovens devem participar em todas as etapas de implantação e implementação do projeto (BRASIL, 1998, p.15).

semanalmente com alunos de 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries, no período de aulas regulares, durante as aulas práticas de ciências no laboratório. Ela fica com metade da turma no laboratório de ciências e uma outra professora ou professor fica com a outra metade em sala de aula. Disse também que na escola o projeto "funciona direitinho" e que até a direção deve preencher todo mês as atas com o número de preservativos que são disponibilizados na escola e enviar para a Secretaria Municipal da Saúde. A professora Sandra afirmou também que os encontros normalmente são feitos se utilizando de histórias, ou dinâmicas que têm como objetivo transmitir alguma mensagem, deixar uma moral ao seu final e trabalhar temas relacionados à adolescência, prevenção de doenças e resgate da auto-estima das/os adolescentes. Nesse projeto "sexualidade", a escola considera dois temas de relevância no trabalho com os adolescentes e em torno dos quais as aulas são desenvolvidas: gravidez e DST/AIDS. Ligados a esses temas estão as formas de prevenção: camisinha e métodos anticoncepcionais. A camisinha é apresentada como o método de prevenção e de anticoncepção mais indicado para adolescentes, por prevenir simultaneamente a gravidez, a AIDS e outras DSTs. É feita uma demonstração explicando a técnica correta de colocação, para a qual é utilizado um pênis de borracha – nomeado pela professora de "falo". Em outras aulas são apresentados outros métodos anticoncepcionais, como a pílula, o DIU, o diafragma e a camisinha feminina – disponíveis para observação na escola e mostrados para a turma. Outros temas focados eram os sistemas reprodutores feminino e masculino, a adolescência, as transformações no corpo ocorridas durante a puberdade, namoro e a primeira relação sexual.

Fazendo um balanço geral do Projeto Saúde e Prevenção nas escolas de Curitiba, pode-se afirmar que o período de 2003 a 2007, este foi o principal projeto de desenvolvimento de um trabalho escolar de educação sexual. O panorama do alcance do projeto pode ser visto no quadro a seguir:

QUADRO 1 - PANORAMA DO ALCANCE DO PROJETO

ANO	ESCOLAS	UNIDADES DE SAÚDE	ALUNOS
2003	14	14	4.590
2004	24	20	11.551
2005 A 2007	34	27	16.500

FONTE: Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba

Cabe pontuar que o Projeto Saúde e Prevenção na Escola, nos últimos anos, em Curitiba, atingiu um número muito pequeno de alunas e alunos. Além disso, nem todos as/os estudantes e professoras e professores das 11 escolas que aderiram ao projeto em 2003 e 2004 continuam participando das atividades desenvolvidas. Das 5 escolas que participaram dessa pesquisa, apenas uma, a escola de número 5, mantém até hoje um projeto que restou do projeto anterior devido a "boa vontade" da professora Sandra, e segundo ela, da demanda da comunidade escolar. Esse projeto chamado pela escola de "sexualidade" tem características semelhantes ao SPE, mas caminha com seus próprios recursos, ou seja, não recebe os recursos e não tem as parcerias que existiam anteriormente quando o projeto teve início.

Isso deixa visível que as escolas da Rede Municipal de Curitiba desde a publicação do Tema Transversal *Orientação Sexual*, realizam uma educação sexual de forma disciplinar nas aulas de ciências ou no Projeto Saúde e Prevenção, ao invés de transversalmente como requer os PCNs.

## **4 A SEXUALIDADE NO DISCURSO DAS PROFESSORAS DE CIÊNCIAS**

Esse último capítulo da dissertação analisa os discursos de um grupo de professoras de ciências da Rede Municipal de ensino de Curitiba. Nessas falas estão explicitadas as percepções a respeito do ensino da sexualidade nas escolas. A análise destas entrevistas parte de uma perspectiva do discurso de Michel Foucault (1998a), que ao analisar o poder do discurso, fala da importância de "ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos". Para Foucault (1986, p.102), "a verdade não existe fora do poder ou sem o poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder".

Fundamentado nessa perspectiva procurei problematizar e analisar as práticas discursivas das professoras de ciências, obtidas nas entrevistas, sobre a sexualidade buscando em suas falas compreender sentidos e significados sobre a temática pesquisada. A fala das professoras foi analisada do ponto de vista das categorias estabelecidas como: o lugar da educação sexual na disciplina de ciências e suas relações com saber científico; o conceito de sexualidade para essas professoras; a necessidade de se falar sobre a sexualidade e o discurso sobre o risco e a prevenção.

### **4.1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS E SUAS RELAÇÕES COM SABER CIENTÍFICO**

Quando a escola decide trabalhar com algum tema relacionado à educação sexual com as/os estudantes, essa tarefa recai sobre as professoras ou os professores de ciências. Uma das justificativas para isso é o fato de que no ensino fundamental, o corpo humano é o tema central dos livros didáticos e dos conteúdos curriculares de ciências da 7.<sup>a</sup> série. Assim, ensinado por professoras formadas em ciências biológicas e baseados em livros didáticos de Ciências, o tema da sexualidade está fortemente marcado por este campo disciplinar e sua perspectiva científicista.

Dessa perspectiva, o corpo humano é concebido como um organismo descrito com base em sua biologia, seus sistemas e órgãos, sua fisiologia, seus hormônios e sua forma de reprodução. Sobre os sistemas reprodutores femininos, por exemplo, é ensinado que este é constituído de ovários, tubas uterinas, útero, vagina; e sobre o sistema reprodutor masculino, que ele é formado por pênis, saco escrotal, testículos, canais deferentes e líquido seminal.

É a partir dessa perspectiva que faço a relação entre disciplina de ciências naturais e educação sexual a fim de problematizar por que meios e em que lugares acontece a produção do conhecimento científico contemporâneo para explicar a sexualidade. O que acontece com a sexualidade quando as professoras de ciências começam a discutir seus significados? Que discursos fabricam a sexualidade ensinada na escola? O que fez do sexo um objeto da ciência?

Fundamentado nas ideias de Donna Haraway (1991) é possível dizer que o que nós, professoras de ciências, entendemos como conhecimento científico ou ciência produz seus efeitos de verdade e encontra sua materialidade no mundo. É esse conhecimento, que é fruto da nossa formação acadêmica, que nos produz como professoras de ciências e que encarna em nossos corpos formas de ser e ver o mundo de uma modo bastante particular.

A concepção de corpo inserida no currículo da disciplina de ciências é o resultado de um discurso científico baseado em conteúdos da biologia, física, química e genética. Para esse discurso, dito como verdadeiro, o corpo humano é visto como o resultado final de um processo de evolução biológica das espécies e conseqüentemente este corpo é tomado como universal. A sexualidade é concebida como derivada da fisiologia e resultante da ação dos hormônios sexuais, ou seja, a educação sexual ensinada pelo viés da disciplina de ciências é considerada como a reunião de diferentes saberes científicos, vindos principalmente da medicina, da biologia e da fisiologia.

Nas escolas Municipais de Curitiba, essa realidade é reproduzida em quase todas as escolas de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série, com raras exceções. São as professoras de ciências de 7.<sup>a</sup> série, quando trabalham os conteúdos relacionados ao corpo humano e mais especificamente quando tratam da reprodução humana é que inserem a educação sexual no currículo da escola.

Esse fato é confirmado pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba publicada em 2006, e em vigor até os dias atuais. A educação sexual não é mencionada em nenhuma circunstância neste documento e a palavra sexualidade é citada apenas no volume 3 na área de ciências naturais quando trata dos conteúdos relacionados à reprodução humana:

- Aspectos afetivos e culturais da sexualidade e suas manifestações nas diferentes fases da vida de homens e mulheres.
- Gravidez na adolescência.
- Higiene dos órgãos genitais.
- Rituais de passagem da infância para a adolescência em diferentes culturas.
- Sexualidade: aspectos afetivos, comportamentais e culturais.
- Controle da natalidade (CURITIBA, 2006, p.36 e 63).

E também quando elege os critérios de avaliação relacionados aos conteúdos anteriores, nos seguintes termos:

Verificar se o estudante:

- Estabelece relação entre os aspectos biológicos, afetivos e culturais para a compreensão da sexualidade e de suas manifestações, nas diferentes fases da vida humana, valorizando os vínculos entre afeto, responsabilidade, sexualidade e auto-estima.
- Entende as funções dos órgãos que compõem os sistemas genitais, reconhecendo a necessidade de cuidados quanto à higiene e à prevenção de doenças em todas as fases da vida (CURITIBA, 2006, p.35).

Essa forma discursiva também fica evidente na fala das professoras entrevistadas nessa pesquisa. Quando são questionadas sobre qual a relação entre o que se ensina nas aulas de ciências e a sexualidade, afirmam:

*Na minha concepção, tem tudo haver. Nós não podemos dissociar o ser humano biologicamente interativo das suas relações intrínsecas que é a necessidade de amar, ser amado, interagir com as pessoas, construindo uma auto-imagem positiva, que lhe permita potencializar a sua capacidade de ser e de sentir (Professora Paola).*

*Como vou trabalhar sexualidade sem dar sistema nervoso e hormonal? Pois como eu vou explicar os hormônios na adolescência e puberdade sem falar do sistema nervoso e hormonal trabalhar sexualidade precisa de pré-requisitos (Professora Márcia)*

*Na escola acaba sobrando para o professor de ciências. Por que eles pensam assim: o professor estudou para isso, ele tem mais jeito pra isso, tem mais jeito pra coisa, pois estuda o corpo humano e tal... (Professora Sandra).*

*Com as sétimas séries eu já aproveito o assunto que é corpo humano. Por exemplo, no começo do ano quando vou falar de célula já aproveito pra falar dos gametas, do óvulo e do espermatozóide que são células que se juntam. Aí eles perguntam onde se juntam? Ai eu não vou esperar até o final do ano pra falar. Aproveito e já falo mostro o sistema reprodutor. (Professora Daniela).*

*Eu dou ênfase a anatomia e a fisiologia do corpo, falo da nomenclatura científica, pois não tenho dificuldade nenhuma em relação a isso. Dou os nomes certos, sempre. O científico é que prevalece. (Professora Fernanda)*

O discurso dessas professoras revela a ideia de que para falar de sexualidade na escola é necessário primeiro conhecer o corpo anatômica e fisiologicamente. Na escola, quem possui esse conhecimento é o professor de ciências, pois ele é o lugar do saber científico a respeito do corpo e conseqüentemente esse saber é necessário para explicar as verdades sobre o sexo. Essas falas demonstram que as professoras de ciências tratam como natural a vinculação das discussões de sexualidade à disciplina de ciências, argumentando que o fato da disciplina tratar de questões referentes ao corpo biológico configura-se como um caminho para que as/os estudantes sanem suas dúvidas e busquem esclarecimentos sobre o assunto.

Nesse sentido, o que importa não é a formação de quem fala, mas o lugar de onde falam. E esse lugar é o da professora de ciências, que na escola representa o lugar da autoridade científica.

Outro aspecto sobre o qual se pode refletir advém da necessidade constante das professoras de vincular a discussão da sexualidade aos conteúdos científicos, havendo referências freqüentes em suas falas de expressões como "O científico prevalece como a referência"; "falo os termos científicos, os nomes certos". Isso demonstra mais uma vez a tentativa das professoras de legitimar a discussão da sexualidade a partir do argumento científico.

Nas falas, fica evidente que a educação sexual nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, oficialmente tem como pré-requisito aprender sobre o corpo a partir de seu interior, de seus órgãos, da sua anatomia, e se resume a uma educação sobre a reprodução. A professora de ciências é vista como a orientadora da sexualidade individual das alunas e dos alunos ou é chamada para resolver "problemas", pois está autorizada para isso:

*Outro dia me chamaram para eu explicar tudo para uma menina por que a mãe não tinha falado nada pra ela. A menina não sabia nem o que era menstruação. Daí a escola pediu pra eu conversar com a menina isoladamente dos outros e explicar tudo. (Professora Sandra)*

*Outro dia uma aluna me disse: professora eu quero começar minha vida sexual tenho 13 anos e ele também tem 13, mas eu quero entrar pelo caminho certo (ela é uma menina do projeto já.) ela falou assim: quero fazer da maneira correta, tenho medo de usar a camisinha e estourar. Falei pra ela tomar anticoncepcional então ela disse que não era para falar pra mãe, pois é tudo escondido de mãe. (Professora Sandra)*

A ideia parece ser a de que, uma vez as/os estudantes conheçam o funcionamento dos órgãos do sistema reprodutor feminino e masculino, eles estariam informados sobre os riscos deste ou daquele tipo de comportamento sexual.

Outro aspecto do discurso biológico rondando o discurso das professoras de ciências também se revela nas falas das professoras Sandra e Daniela. Durante a entrevista, quando foi perguntado a elas o que significava ser adolescente e qual a sua concepção de adolescência, elas responderam:



*Acho que é bem complicado pra ele. É uma fase de transformação do corpo e da mente. E que ele fica bem inseguro em relação a tudo isso. Todo professor deveria ler o livro da Suzana Housnel, "O cérebro em transformação", pra tentar entender um pouco mais o que é ser adolescente. Ele é muito bom, pois fala de toda parte fisiológica que ta transformando o cérebro do adolescente, por que ele se olha tanto no espelho pra se identificar com o novo corpo. A parte dos hormônios. Então ela explica tudo ali. Por que ser adolescente não é fácil. Não é uma fase fácil. Mas tem que trabalhar com o máximo de tranquilidade com eles. (Professora Daniela)*

*Não é uma fase fácil. Mas também o adulto não é fácil, né? Pois eu falo assim pra eles: eu já passei por isso eu não esqueci. Acho que tem que relevar se não você vai brigar com ele. Por que se você bater de frente, tem que levar eles na boa. Adolescente é que nem gelatina se você apertar o bicho sai entre os dedos. Tem que levá-los na palma da mão tranquilidade. (Professora Sandra)*

Nota-se que a adolescência é concebida como uma fase da vida explicada apenas pelas mudanças físicas, fisiológicas e comportamentais provocadas pela ação dos hormônios sexuais, ou seja, é o discurso científico pautado na biologia e na psicologia que vem para explicar como e porque se é adolescente. Segundo Maria Rita de Assis César

A adolescência, como objeto do discurso científico, nasceu num contexto teórico e numa época histórica específicos, como resultado tardio tanto da consolidação da biologia e da medicina como saberes verdadeiros sobre a natureza (principalmente a natureza humana), quanto da implantação das políticas de higiene e da ampliação da educação secundária (CESAR, 2008, p.77).

É nesta perspectiva que um discurso sobre a/o adolescente se mantém como, centrado no adulto, prescritivo e normalizador que atribui à adolescência um caráter essencialista, a-histórico que inclui características como rebeldia, imaturidade, instabilidade e irresponsabilidade que marcam essa etapa do ciclo da vida humana por meio de um viés biologicista. É dessa forma que os discursos normativos, prescritivos, estão subentendidos nas ações voltadas para o controle das/os adolescentes especialmente no campo da educação e da saúde.

## 4.2 O CONCEITO DE SEXUALIDADE NO DISCURSO DAS PROFESSORAS DE CIÊNCIAS

Na maioria das situações de entrevistas feita com as professoras, a sexualidade é concebida como algo dado pela natureza, inerente ao corpo, à vida, nos seus aspectos biológicos e afetivos. Ao contrário do que afirma Jeffrey Weeks (2007) quando diz que os corpos não possuem nenhum sentido intrínseco, sendo que a melhor maneira de compreender a sexualidade é vê-la como uma construção social e histórica, e não como resultado de um corpo biológico preestabelecido.

As falas das professoras durante a entrevista apontam para uma perspectiva que não é exclusivamente biologicista, mas que tão pouco corresponde a essa perspectiva apontada por Weeks. Quando são questionadas sobre sua concepção de sexualidade, elas respondem, por exemplo:

*Eu acho que a sexualidade é o ser humano desde que ele é concebido, desde quando nasce, é a espiritualidade dele. É a convivência, os desafios. Não tá presa apenas na genitália, no órgão sexual, sexualidade abrange muito mais que isso é o todo do ser humano. E se for bem resolvido, se a pessoa não tiver problemas com sua própria sexualidade ela consegue lidar bem com o resto. Mas se ela é reprimida, uma pessoa mal, que não se dá bem, que não se gosta, tem a auto-estima baixa, já vai estar interferindo. Então a sexualidade não é apenas a questão do gênero, sexo masculino, feminino, abrange muito mais do que isso, abrange as diferenças culturais, sociais. (Professora Daniela)*

*Compreendo como uma expressão afetiva, que envolve emoções, sentimentos, atitudes, prudência, crenças e valores. (Professora Paola)*

*Sexo é diferente de sexualidade. Sexo é o sexo masculino e feminino, é o ato sexual. Agora a sexualidade é tudo: o nosso modo de agir, o modo de pensar, de me vestir, o modo como me comporto na sociedade. Todo mundo tá exercendo sua sexualidade em todos os momentos de sua vida: um nenezinho... todo mundo. E isso não é só sexo. (Professora Sandra)*

Percebe-se que existe uma heterogeneidade de concepções a respeito do significado de sexualidade. Na fala das professoras Daniela e Paola, por exemplo, pode-se detectar uma colcha de retalhos de concepções. Uma mistura de psicologia,

biologia, religiosidades, valores. É possível supor que o raciocínio dessas professoras circula por um discurso que ora se apresenta pelo viés da psicologia e em outros momentos com os argumentos da medicina e da ciência do sexo.

A nossa sociedade produziu, a partir do século XIX, a *scientia sexualis* para dizer a verdade do sexo em função de uma forma de poder-saber. Essa ciência do sexo guarda como núcleo o singular rito da confissão, que pouco a pouco se desvincula do rito da penitência da Igreja e emigra para a psicologia e para a pedagogia, para a relação entre adultos e crianças, para as relações familiares, para a medicina e a psiquiatria. Através da escuta clínica e do seu registro constitui-se uma linguagem e um vocabulário próprios que compõem um grande arquivo dos prazeres sexuais individuais. Nessa perspectiva, André Béjin (1983, p.239) afirma que:

O sujeito deve estar capacitado para descrever as suas dificuldades com a ajuda dum vocabulário sem ambigüidades e suficientemente neutralizado para que o seu emprego não suscite reações afetivas muito marcadas. É o vocabulário fornecido por uma educação sexual (sobretudo escolar) de inspiração sexológica que possa satisfazer a todas as condições de neutralidade afetiva e precisão científica.

A ciência do sexo procura definir seus parâmetros dentro dos quais opera a inclusão do que é aceitável no campo da normalidade, e a exclusão do inaceitável deste mesmo campo. Ou seja, em nossa sociedade, o discurso normativo opera naturalizando o que considera como normal e desnaturalizando o que institui como anormal.

O discurso da normalidade também está presente, mesmo que não de forma explícita, nas falas das professoras entrevistadas quando questionadas sobre as dificuldades de trabalhar com alguma temática relacionada à sexualidade. Elas afirmam, por exemplo:

*Quando falo do ficar digo sempre assim: a sociedade acha que é só ficar meninos com meninas. Mas tem o menino que fica com outro menino. E menina que fica com outra menina. Aí, discuto: como é que é o nome disso? Daí eu digo que é o homossexual. Que tem que respeitar por que não tem como explicar por ele é assim, não tem como explicar. Tem que tratar ele como uma pessoa normal.*  
(Professora Sandra)

*Com relação à sexualidade eu respondo tudo numa boa. Mas com relação à homossexualidade eu fico (... silêncio...), pois a gente não conhece a família quem ela é, tem aluno que é e não fala. Por isso é bem complicado. Não sei tratar com esse assunto com naturalidade. (Professora Isabel)*

*Com relação à sexualidade não tenho dificuldade. Eu falo! A parte médica, da anatomia, nomenclatura não tenho nenhuma dificuldade. Mas com relação ao homossexualismo, não! É muito polêmico. Não consigo tratar com normalidade. (Professora Fernanda)*

Com relação à diversidade sexual, foi questionado às professoras sobre as razões da dificuldade em trabalhar com essa temática e a existência de discriminação quanto à orientação sexual das/os alunas/os. Sobre isso, elas responderam:

*É complicado. Não sei te dizer. Tem várias teorias para explicar o homossexual. Agora mesmo eu soube de uma teoria sobre o refrigerante. Dizem que é colocado hormônio feminino como conservante no refrigerante e dizem que é um dos motivos do aumento do homossexualismo. Eu acho que é uma coisa científica mesmo, mas eu não sei explicar direito.*

*Eu dou aula há bastante tempo e antigamente não tinha tanto assim. De uns tempos pra cá está aumentando o número de meninos homossexuais. (Professora Isabel)*

*Acho que tem muita propaganda, muitos cartazes, novas igrejas, que interferem... Como bióloga que sou, acho que o homossexualismo seja determinado geneticamente. Pois tem escolas de pré onde já se nota muitas crianças com essas tendências. Acredito que sejam hormônios. (Professora Fernanda)*

*...eu já tive aluno gay e traioatei normal passei aquele filme "meu amigo é homossexual". Trabalhei com os alunos que ele é uma pessoa normal como outra qualquer. Tem que respeitar, trato como pessoa normal. Os meninos tem aversão a piá<sup>22</sup> gay. Eles dizem: imagina o cara vir te cantando na orelha. Já as meninas se dão melhor com eles. (Professora Daniela)*

---

<sup>22</sup> Substantivo masculino utilizado na região sul para designar um menino ou rapaz.

Nota-se mais uma vez o discurso científico trazendo os modelos de verdade. São as ciências da natureza – a biologia, a fisiologia, a anatomia e a genética – que emprestam seus modelos para a escola a fim de abastecer o discurso da normalidade.

A heterossexualidade é a norma, natural e universal e funciona como referência para todos os sujeitos. Consequentemente as outras formas de orientação sexual são consideradas diferentes, anormais.

A homossexualidade se constitui em um problema para a escola na medida em que os sujeitos homossexuais requisitam visibilidade e pertencimento social. Existe, com relação aos sujeitos homossexuais, um medo de contágio como que se ao terem contato com essa forma de sexualidade, as/os estudantes se sintam estimulados a também terem relações homossexuais.

Segundo Helena Altmann (2005) as normas regulatórias do sexo, por meio das instituições e seus especialistas, trabalham de maneira a estabelecer a materialidade do sexo nos corpos, concretizando a diferença sexual a serviço da padronização heterossexual.

Esse padrão determina que todos, independente de suas diferenças, enquadrem-se na norma do gênero feminino e masculino. Aqueles que não se enquadram nessa norma passam a ser considerados anormais. Como nos alerta Guacira Lopes Louro (1999, p.133):

Fortemente "atravessado" por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. A partir das mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em pesquisas ou dados "científicos", procede-se a uma categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por conseqüência, das identidades sexuais.

#### 4.3 VONTADE DE FALAR E VONTADE DE SABER

Para Foucault (2006), a partir do século XVIII, há uma verdadeira explosão discursiva sobre o sexo. "Sob a capa de uma linguagem que se tem o cuidado de

depurar de modo a não mencioná-lo diretamente, o sexo é açambarcado e como que encurralado por um discurso que pretende não lhe permitir obscuridade nem sossego" (p.26).

E na escola não poderia ser diferente. Nas palavras do autor (p.36):

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes [...]. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação dos discursos.

O sexo passou a ser falado, não como algo simplesmente não condenado ou tolerável, mas como uma coisa que se deve administrar, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão normal, ótimo. Discursos úteis e públicos para regular o sexo, para policiar o sexo. Fala-se dele a partir de outros pontos de vista, por outras pessoas, um discurso que é autorizado para obter outros efeitos.

Isso fica evidente em algumas falas das professoras quando pergunto sobre a metodologia e as estratégias utilizadas em sala de aula quando o tema sexualidade é abordado:

*...eu deixo eles falarem. Tem dia que eu nem consigo terminar a aula porque de tanto que eles querem falar sobre esse assunto. E eu deixo, pois eles precisam, são tão carentes. Eles falam da vida, de sua prática e eles falam tudo, mais do que eu que só sei na teoria. Quando sei que tem alguém que tem algum problema eu deixo livre se quiser falar bem se não quiser falar tudo bem também. (Professora Sandra)*

*Outro dia começaram a me perguntar sobre esse assunto. Um aluno me perguntou: professora faz mal se masturbar? Daí eu gastei uma aula inteira falando sobre isso. Então falei pra eles: cadê minha matéria? (Professora Márcia)*

*Eles falam naturalmente e eu deixo falar. Se quiserem falar mais pode, para os outros que ainda não tem experiência ouvirem com naturalidade. Pois os pais não conversam sobre isso. (Professora Sandra)*

*Eles falam bastante isso ajuda muito. Eles vêm e me contam tudo. Por exemplo, ontem mesmo veio um aluno me procurar. Então você orienta...fala... pergunta por ta fazendo isso. Em sala eles perguntam*

*muito. E quando eu vejo que eles não estão se sentindo muito a vontade, peço que escrevam um bilheteinho, dai eu respondo as perguntas. Eu às vezes, me sinto um pouco constrangida, mas a gente fala. Acho que sou um pouco “cara de pau” tem que ter esse perfil, né? (Professora Daniela)*

Parece existir entre as/os estudantes uma vontade imensa de saber, ao lado de uma sensação de que neste campo há sempre algo desconhecido, detalhes que precisam ser desvendados. É necessário estudar todo um campo de verdade, de teorias, da ciências sobre a sexualidade. Os comportamentos sexuais desde o nascimento até a velhice, e tudo o que possa ocorrer nesta trajetória, têm que vir à luz do conhecimento para que se apreendam, compreendam e classifiquem.

Quando questionei a professora Daniela sobre o que ela pensava a respeito dessa forma de trabalhar com a sexualidade na escola ela responde:

*Acho que seria pior do que se não falasse. Acho que se não falar...(silêncio). Devemos falar mais e trabalhar melhor. Se ninguém falar...(silêncio). Por isso devemos continuar falando com mais qualidade preparar melhor os professores de diversas áreas. Temos que encontrar professores que tenham pré-disposição pra trabalhar esse tipo de assunto. Condições pra falar sobre isso. Eu digo que eles têm de ser meio CARA-DE-PAU. Tem que ter vontade de falar. Não pode ser tímido tem que ser dinâmico. Se for falar com um professor tímido não dá. Tem que por a cara pra bater. Tem que ter “um perfil”. (Professora Daniela)*

Parece haver um jogo envolvendo a sexualidade: a impressão de que ela sempre desperta dúvidas, possui detalhes a serem esclarecidos, a existência de verdades sobre as pessoas, que o sexo parece encobrir ou apontar e das quais só um profissional treinado pode ajudar a decifrar os segredos e o funcionamento mais adequado. Como se o sexo fosse questão de verdade que cientificamente pudesse ser apreendida e, em nome da liberdade, se continua a questioná-lo, a escutá-lo, a examiná-lo.

A ideia que se tem é de que os cientistas estão empenhados numa luta de esclarecimento visando uma liberação para que as pessoas pudessem desfrutar de uma vida sexual mais "natural". Parece que nós estamos lutando contra séculos de

“repressão” a que o sexo foi submetido e à qual até hoje estaríamos presos. Somente por meio de esclarecimento, de falar muito sobre ele, conseguiríamos finalmente libertá-lo. Todos os aspectos da vida seja afetivo ou sexual é colocada sob foco, examinada, tornando-se objeto de conhecimento e de saber.

Comumente as professoras estão acostumadas a valorizar esse empenho como importante estratégia para ensinar a sexualidade na escola e até consideram como vital para a saúde física e mental que foi reprimida por muitos anos de repressão sexual. Isso é visível na fala da professora Daniela quando questionada durante a entrevista sobre o porquê dessa estratégia do depoimento e do falar sobre a vida íntima em sala. Ela afirma que

*a maioria dos pais dos alunos são da mesma época que a gente que viveu a adolescência nos anos 80 ou 70 que a sexualidade foi reprimida. Querendo ou não a gente foi reprimida. Eu tô com 39 anos. Mas pra eu falar abertamente sobre isso demorou. A gente não tinha acesso... (Professora Daniela)*

Analisando essa fala da Professora Daniela faço uma reflexão a respeito da ilusória existência de um convencimento de que nós, as professoras, as mães e os pais das/os estudantes, não falamos sobre esse tema, pois fomos ou somos reprimidos, tímidos e medrosos em relação ao sexo. Parece que sempre existe algo secreto no sexo, que ainda precisa ser descoberto e que estamos à procura da sua essência. O sexo é considerado uma coisa difícil, perigosa, mas necessária e preciosa que tem de ser dita na escola.

Para Foucault (2006), a questão não é porque somos reprimidos, mas sim, porque dizemos com tanta certeza que fomos ou somos reprimidos. Esse discurso do segredo e repressão em torno e a propósito do sexo, faz parte da própria mecânica dessas incitações: houve um refinamento do vocabulário, um controle do que falar. Foi definido o lugar e quando falar sobre sexo, em que situações, quem pode falar e como falar. Essas práticas, conforme afirma Nailda Bonato (1996, p.96):

*possuem uma tecnologia própria de sujeição imperceptível, pois parece permitir o que não permite, fala do que não se pode falar, estimula a vontade de saber,*



libera para controlar. Os dispositivos de poder atuam como mecanismos articulados, em rede, visando obter um determinado fim, ou seja, o controle sobre a vontade do indivíduo e da sociedade.

Essa é a forma que a sociedade contemporânea encontrou para vigiar, controlar e normatizar a sexualidade: colocar o sexo em discurso, ou seja, falar intensamente sobre ele.

Segundo Foucault (2006), o sexo, em nossa sociedade, é incitado a confessar-se e a manifestar-se, através de múltiplas estratégias nas quais proliferam discursos que nos convidam incessantemente a falar sobre ele, utilizando a escola, a igreja, a família, o consultório médico e saberes da biologia, da psicologia, da medicina, da psiquiatria e da pedagogia. Saberes e poderes que, intensificando o desejo de saber mais sobre o sexo, impõem o lugar e o regime específico de verdade a partir de uma multiplicidade de discursos.

Como afirma Foucault (2006), há uma multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais:

Dentre seus emblemas, nossa sociedade carrega o do sexo que fala. Do sexo que pode ser surpreendido e interrogado e que, contraído e volúvel ao mesmo tempo, responde ininterruptamente. Foi, um dia, capturado por um certo mecanismo, bastante feérico a ponto de se tornar invisível. E que o faz dizer a verdade de si e dos outros num jogo em que o prazer se mistura ao involuntário e o consentimento à inquisição. Vivemos todos, há muitos anos, no reino do príncipe Mangoggul: presa de uma imensa curiosidade pelo sexo, obstinados em questioná-lo, insaciáveis a ouvi-lo e ouvir falar nele, prontos a inventar todos os anéis mágicos que possam forçar sua discrição. Como se fosse essencial podermos tirar desse pequeno fragmento de nós mesmos, não somente prazer, mas saber e todo um jogo sutil que passa de um para o outro: saber do prazer, prazer de saber o prazer, prazer-saber; e como se esse animal extravagante a que damos guarida, tivesse uma orelha bastante curiosa, olhos bastante atentos, uma língua e um espírito suficientemente bem feitos, para saber demais e ser perfeitamente capaz de dizê-lo, desde que solicitado com um pouco de jeito (FOUCAULT, 2006, p.87).

Um outro aspecto da fala das professoras durante a entrevista que problematizo é a necessidade de um especialista para falar no lugar da professora.

*Acho que seria importante alguém vir aqui falar sobre esse assunto.*  
(Professora Fernanda)

*Aqui já veio um dentista falar sobre o beijo e a transmissão da cárie pelo beijo, câncer na língua, câncer de boca que também faz parte da sexualidade.* (Professora Daniela)

*O legal seria que viesse outras pessoas falarem aqui na escola sobre esses assuntos.* (Professora Isabel)

Elas justificam essa necessidade porque muitas vezes não se sentem capazes, não têm domínio de algumas questões relacionadas à temática da sexualidade ou como alternativa da busca do que está faltando na escola.

Dessa forma é preciso buscar em algum lugar a resposta para corrigir as falhas da escola, preencher a lacuna do que está faltando.

#### 4.4 O DISCURSO DO SEXO, PRAZER E PERIGO: ENSINANDO A PREVENÇÃO.

Entre as muitas questões que se discutem na escola a respeito da sexualidade, um assunto que sempre aparece como prioridade é a prevenção da gravidez na adolescência e das DST/AIDS. Conforme afirma Helena Altmann (2005, p.75):

Nos últimos anos, a sexualidade adolescente adquiriu uma dimensão de problema social. Mais do que um problema moral, ela é vista como um problema de saúde pública e a escola desponta como um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes.

Esta questão se mostra como de grande importância e interesse, pois exerce influência sobre as políticas públicas voltadas para as/os jovens, e também na maneira de abordar a temática da sexualidade na escola. Inclusive são as preocupações em torno da gravidez na adolescência e das DST/AIDS que justificam a inserção da temática da sexualidade nos currículos e projetos escolares. Através de técnicas de poder diversas, fundamentadas em determinados campos de saber, busca-se levar as/os estudantes a "incorporarem a mentalidade preventiva e a praticarem sempre" (BRASIL, 1998c, p.328).

Essa preocupação é visível na fala das professoras entrevistadas quando são questionadas sobre o principal foco do trabalho com a sexualidade na escola.

Elas afirmam que é:

*Doença e prevenção da gravidez na adolescência. A parte fisiológica eles mais ou menos já sabem. Já viram na quarta série. Trabalho mais com as fotos das DST, eles ficam chocados quando vêem aquelas fotos. Chama atenção. Vamos buscar na internet essas fotos. (Professora Isabel)*

*Doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. O foco é na saúde e na prevenção das DST. (Professora Fernanda)*

*A minha ênfase é na prevenção das DST. Mostro para os alunos aquelas fotos das doenças venéreas e depois falo da AIDS. Fiz uma dinâmica com eles, sabe aquela de sujar a mão com carvão e depois eles vão se cumprimentando. Depois eu falo que é assim que se pega uma doença: pela promiscuidade. (Professora Márcia)*

*Desenvolvemos na escola o Projeto Ações Preventivas, sobre o HIV/Aids, que dá ênfase aos cuidados com a saúde de forma integral e à prevenção da gravidez na adolescência. (Professora Carol)*

A gravidez na adolescência muitas vezes denominada de precoce, indesejada ou não planejada, atualmente é objeto de muitos debates em escolas, igrejas, instituições governamentais e não governamentais. Entretanto, o que está por traz deste intenso debate é o fato de a sexualidade ser um importante foco de investimento político e instrumento de tecnologia de governo.

Helena Altmann (2005, p.84) discute essa classificação da gravidez na adolescência afirmando que "houve épocas em que as mulheres engravidavam mais cedo, numa idade que hoje em dia seria considerada precoce". Assim como as concepções de corpo, adolescente, mulher, juventude e infância, a gravidez também é resultado de processos sociais e culturais que provocam transformações as quais contribuem para o aparecimento de novas imagens sociais. Nessa perspectiva a maternidade não é vista como um fenômeno biológico ou natural apenas.

Nas entrevistas com as professoras, quando foi perguntado sobre o número de adolescentes grávidas na escola, a resposta foi que esse número vem diminuindo,

mas que ainda existem meninas grávidas na escola. Quando questionei sobre o que elas acham desse fato, pois se tem a impressão de que as aulas não dão resultado, as respostas foram as seguintes:

*Acho que elas engravidam pelo querer ser mãe. Aquela estimulação que é feita desde criança. Brincar de casinha, com boneca. Isto faz com que elas sejam estimuladas a ser mãe, querem ser mãe. As meninas fazem de propósito. Elas têm um desejo inconsciente de ser mãe. E elas não vêem gravidez e consequência nisso. Eu percebo, elas falam, elas não vêem gravidez em ficar grávida, só vai cair a ficha quando o nenê sair pra fora e ela começar a perder as coisas. Antes disso não. Elas se sentem até felizes com a gravidez, como se fosse um prêmio mesmo. (Professora Daniela)*

*Quando entrei aqui (na escola) tinha 4 meninas grávidas na oitava série. Agora aconteceram esses casos, mas foram bem pontuais, pois quando se fala em gravidez na adolescência tem meninas que querem. Não dá pra dizer que não. Não dá pra dizer que foi acidente. Elas engravidam por que querem. Essa menina aqui que ganhou bebê agora no começo do ano tinha vida sexual ativa há muito tempo e sabia de tudo engravidou por que quis. (Professora Sandra)*

A professora Daniela parece se aproximar de um questionamento importante sobre a destinação do gênero feminino, nas relações de gênero, mas não chega a fazer uma reflexão sobre isso.

É notável que a gravidez na adolescência seja considerada um problema para a escola, uma doença para a sociedade para a qual é necessário implementar políticas públicas principalmente aquelas que ensinam como se prevenir e a usar métodos contraceptivos.

Esse fato pode ser encarado como um exemplo da forma como a sexualidade é colocada na origem dos problemas sociais e individuais. Essa forma de pensar mostra o quanto a gravidez na adolescência é concebida como um problema econômico e político. Como afirma Helena Altmann (2005, p.4):

*A conduta sexual da população torna-se, na nossa sociedade, objeto de análise e de diferentes intervenções governamentais. Sua administração faz dela um importante "princípio regulador" da população, dando margem a medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam a todo corpo social ou a grupos tomados globalmente.*

Uma vez mais a escola passa a ser pensada como um espaço privilegiado da intervenção do dispositivo político da sexualidade, buscando expandir o impacto sobre a população através do controle do sexo das/os adolescentes. Conforme demonstrou Foucault (2006 *apud* ALTMANN, 2001) a sexualidade e junto a ela a gravidez na adolescência está relacionada à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade. Compreende-se também como esse tipo de poder foi indispensável no processo de afirmação do capitalismo, que pôde desenvolver-se "à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos" (FOUCAULT, 2006, p.88).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação teve como objetivo investigar, sob a perspectiva da genealogia foucaultiana, como a educação sexual tem sido tratada nas práticas discursivas presente tanto nos documentos curriculares quanto nas falas das professoras e professores, ou seja, como esses discursos engendram uma forma peculiar do que e de como ensinar sobre a sexualidade adolescente na educação escolar. Nesse contexto, buscou-se analisar a educação sexual considerando os múltiplos processos que a constituem, os quais ultrapassam os espaços escolares. Algumas dessas questões são aqui retomadas e sistematizadas.

O que está no cerne dessa discussão é a concepção de sexualidade como uma construção cultural e histórica – e seu reflexo nas práticas de educação sexual e na educação em ciências, tomando como ponto de partida o pensamento de Michel Foucault e as teorias pós-críticas de currículo nas suas versões pós-estruturalistas.

Foucault denominou de dispositivo da sexualidade a forma como a sexualidade foi esquadrihada tornando-se a chave que dá acesso à vida do corpo e à vida da espécie, permitindo o exercício do biopoder. A sexualidade torna-se cada vez mais objeto de micro-poderes, de saberes, de análises minuciosas, pesquisas, estatísticas e classificações. Isso implica considerar a educação escolar a partir das dimensões saber/poder e os indivíduos que por ela são subjetivados.

A partir dessa perspectiva, a escola se tornou o local privilegiado para a realização da educação sexual, na medida em que é considerado um lugar no qual diferentes áreas do saber, como a medicina, a biologia e a psicologia reproduzem discursos para administrar e regular os corpos da população, principalmente da criança e das/os adolescentes. A adolescência considerada como período de transformação e riscos, torna-se alvo sistemático de uma série de cuidados e intervenções com a intenção de garantir a saúde reprodutiva que atenda às expectativas políticas e sociais. As diferentes estratégias de poder que acontecem na escola para exercer controle e educar as/os estudantes podem ser analisadas a partir do currículo.

Assim, por meio de uma digressão histórica da Educação Sexual no Brasil, é possível afirmar que os currículos são instrumentos de controle em que operam racionalidades pedagógicas e políticas, preocupadas em gerar e pôr em ação um regime de práticas comprometidas com o poder e conseqüentemente com o governo das/os estudantes.

Sendo a escola o lugar escolhido para a educação sexual, pois nela circulam saberes científicos que são envoltos de um valor de verdade, quem poderia falar sobre sexualidade nesse espaço pedagógico e de que forma o faria?

O que foi demonstrado por essa pesquisa é que nos últimos anos a Rede Municipal de Ensino de Curitiba quando trabalha a educação sexual a realiza de duas formas: por meio da disciplina de ciências quando se desenvolve conteúdos sobre sistemas genitais e reprodução humana ou utilizando os modelos do Projeto Saúde e Prevenção.

As aulas de ciências da natureza são consideradas momentos específicos para se falar sobre o corpo humano, portanto é o lugar ideal para as discussões a respeito da sexualidade. As professoras e os professores de ciências são autoridades, portadores do discurso científico que se reflete nas práticas de sala de aula. Todos esses procedimentos são sustentados pela instituição escolar pela necessidade de legitimar o discurso da sexualidade a partir do argumento científico, cuja metodologia acaba sendo reduzida ao uso do livro didático.

No projeto Saúde e Prevenção, devido à sua estrutura e organização, criam-se mais oportunidades de diálogo sobre temas relacionados à sexualidade, como a partir de dinâmicas, oficinas e filmes. A sexualidade é tratada a partir de um enfoque menos biológico do que nas aulas de ciências e questões sociológicas e culturais ganham destaque.

O que essa pesquisa demonstrou foi que, na prática de sua execução, a educação sexual em Curitiba ainda, inclusive aquela desenvolvida pelo Projeto Saúde e Prevenção, está fundamentada em saberes científicos advindos da medicina e da psicologia, buscando regular as experiências sexuais das/os estudantes não pelo

rigor das proibições, mas por meio de instruções e práticas úteis. Com a intenção de colaborar na administração da vida sexual adolescente, o Projeto Saúde e Prevenção se propõe a dar esclarecimentos e oferecer opções de autocuidado, mostrando não apenas os riscos de uma relação sexual desprotegida, mas também como se proteger, como utilizar um preservativo ou algum outro método contraceptivo. No entanto, a procedência e a metodologia de trabalho desse projeto indicam que não se trata de uma livre e ampla discussão sobre as temáticas da sexualidade, mas de uma discussão com discursos pautados em temas, lugares e regimes de fala previamente concebidos e valorados e que já vem formatada sob certos parâmetros.

Nota-se, portanto, uma contradição no trabalho desenvolvido pela escola e naquele que foi desenvolvido pelo Projeto Saúde e Prevenção. Nas aulas de ciências, a educação sexual é desenvolvida a partir do tema reprodução humana e ao mesmo tempo é a ocorrência dela entre as/os adolescentes que o projeto Saúde e Prevenção quer evitar.

Que outra maneira de se trabalhar com a Educação Sexual poderia ser realizada na escola? O que impede o desenvolvimento de uma Educação Sexual que seja mais interessante para as/os estudantes e professoras?

Acredito que uma resposta exata para essa questão não existe, entretanto algumas pistas se vislumbraram nessa trajetória.

Débora Britzman (2007, p.92) faz uma revisão desse assunto e propõe a existência de três versões da educação sexual. Uma primeira versão a que ela denominou de "educação sexual normal", uma segunda versão chamada de "versão crítica" e uma terceira classificada como "aquela que ainda não é tolerada". É possível afirmar que a trajetória da educação sexual nas escolas da Rede municipal de ensino de Curitiba passou no início dos anos de 1960 até final dos anos de 1980 pela versão normal de uma educação sexual. A partir da publicação dos PCNs com o Tema Transversal *Orientação Sexual* chegou a uma versão crítica. Entretanto ainda não conseguiu ultrapassar o moralismo e as categorias eugenistas da normalização.



Segundo Débora Britzman (2007) tudo o que temos que fazer é imaginar. Por meio da imaginação, é possível ver que a sexualidade permite desenvolver a capacidade para a curiosidade. E pela curiosidade o ser humano é capaz de aprender. Essa autora justifica essa terceira versão da educação sexual afirmando que

Quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar (BRITZMAN, 2007, p.89).

Penso que a sexualidade poderia ser trabalhada na escola a partir de uma ética como prática da liberdade, por meio da problematização, tal como Michel Foucault a empregou em seu pensamento. Para esse autor problematização é o "conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)" (FOUCAULT, 1986).

Sugiro uma educação sexual vista pela ética como elaboração de uma forma de relação consigo mesmo que permite ao indivíduo constituir-se como sujeito de uma conduta moral. Uma moral entendida por Foucault como o comportamento ético e real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm uma consciência mais ou menos clara. (FOUCAULT, 1998b).

Dessa forma, ao analisar a questão da educação sexual sob a ótica da ética em Foucault significa pensar no conjunto das práticas que o indivíduo estabelece consigo mesmo, a partir das quais se dá sua subjetivação, ou seja, a partir das quais

o indivíduo se constitui como sujeito moral, em função de uma adesão livre a um estilo que quer dar à sua própria existência.

É a partir da liberdade na ética que se pode produzir uma nova visão sobre si mesmo. O sujeito é livre porque pensa e age: "a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida que a liberdade assume" (FOUCAULT, 2004, p.267). Trata-se de remeter os problemas éticos à dinâmica imanente das práticas sociais (ALTMANN, 2005).

Uma educação sexual trabalhada por meio da reflexão, na qual o indivíduo alcança autonomia mediante as práticas de si e mediante a união da própria transformação com as mudanças sociais e políticas. Uma autonomia a ser considerada numa esfera pública não restritiva, dependente apenas do grau de liberdade de cada um/a dos membros da comunidade e da sociedade. Espaço público, bem entendido, conquistado passo a passo pela recriação e reinvenção constantes de novas formas de sociabilidade e novos estilos de existência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla Cristina Lima de. **Formação e estratégia de discursos sobre sexualidade nas escolas públicas do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia/IFCS, UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, 2001.

\_\_\_\_\_. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpo e de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v.21, p.281-315, 2003.

\_\_\_\_\_. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação/PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0114341\\_05\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0114341_05_pretextual.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2007.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos E. F. de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p.39-92.

ARILHA, Margareth; CALAZANS, Gabriela. Sexualidade na adolescência: o que há de novo?. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998. v.1. p.687-712.

BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Cristina. **Educação sexual: um debate aberto**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BÉJIN, André. O poder dos sexólogos e a democracia sexual. In: ARIES, Philippe; BÉJIN, André (Orgs.). **Sexualidades ocidentais**. Lisboa: Contexto, 1983.

BONATO, Nilda. M. da C. **Educação [sexual] e sexualidade: o velado e o aparente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - UERJ, Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/9565/tese/indicee.html>>. Acesso em: 25 ago. 2007.

BOURDIE, P. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez. 1995

BRAGA, Denise da Silva. **A sexualidade no currículo da escola fundamental travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. Decreto n.º 72.846, de 26 de setembro de 1973. Regulamenta a Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1973.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria da Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas**: guia para a formação de profissionais de saúde e educação. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes para o trabalho com crianças e adolescentes nas áreas de educação sexual e de prevenção das DST, da aids e do uso indevido de drogas**. 1998. Disponível em: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/21diretrizes\\_trabalho\\_crianças.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/21diretrizes_trabalho_crianças.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2009.

BRASIL. Portaria Interministerial n.º 796, de 29 de maio de 1992. Veda práticas discriminatórias, na âmbito da educação, a pessoas portadoras de HIV. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 jun. 1992.

BRASIL. Programa de saúde do adolescente. Portaria n.º 980 de 1989. Brasília: Ministério da Saúde, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1997a. v.1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997b. v.4.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais e ética. Brasília. MEC/SEF, 1997c. v.8.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997d. v.10.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais - Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.4

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998c. v.10.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.85-111.

CARDOSO, Fernando L. **O que é orientação sexual**. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos)

CASTELO BRANCO, Guilherme. As resistências ao poder em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação** [online], v.24, n.1, p.237-248, 2001 [cited 2009-07-30]. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31732001000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732001000100016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 jul. 2009.

CATHARINO, Tania Ribeiro. **Da gestão dos riscos à invenção do futuro**: considerações médico-psicológicas e educacionais sobre histórias de meninas que engravidaram entre 10 e 14 anos. Tese (Doutorado) - IP/USP, São Paulo, 2002.

CESAR, Maria Rita de Assis. **Invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**, São Paulo: Unesp, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 2.264/74 - Ens. (1.º e 2.º Graus). **Documenta**, v.165, p.63-81, 1974.

CORDELINI, Júlia Valéria Ferreira *et al.* **Programa saúde e prevenção nas escolas**: a experiência de Curitiba. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2005.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1988.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo básico**: compromisso para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Curitiba, 1991.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo básico da rede municipal de Curitiba**. Gestão 1997-2000. Curitiba, 1998.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**: ensino fundamental. Curitiba, 2006. v.3.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FARHI NETO, Leon. Biopolítica como tecnologia de poder. **Revista internacional interdisciplinar - INTERthesis**, Florianópolis, v.5, n.1, p.47-65, jan./jul. 2008.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. **Cadernos de Pesquisa**, n.98, p.50-63, ago.1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 16.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998b. v.2.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política**: ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1**: a vontade de saber. 17.ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 66-81.

GALLO, Silvio. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**: entre o oficial e o alternativo. Disponível em: <<http://www.unimep.br/fch/revcomunica/jun%202004/01.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2008.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomas Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONDRA, José Gonçalves. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. **Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade**, Campinas, v.23, n.59, abr. 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Trad. Atílio Bruneta. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

HARAWAY, Donna. **Manifesto Cyborg**. New York; Routledge, 1991.

IPPUC. Primeiro Programa Municipal para a Educação de Curitiba, 1968.

JARDIM, Alex Fabiano Correia. Michel Foucault e a educação: o investimento político do corpo. **Unimontes Científica**, v.8, n.2, 2006.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando do sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LIMA JÚNIOR, Luiz Pereira de. **O acontecimento aleatório do sexo**: cartografando a sexualidadena prática da educação sexual e no espaço dos parâmetros curriculares nacionais. 2003. 244 p. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

LIMA JR., Luiz Pereira de. Trilhas da educação sexual. **Conceitos** (João Pessoa), João Pessoa, v. 5, n. 10, p. 25-34, 2004. Disponível em: <[http://www.adufpb.org.br/publica/conceitos/10/art\\_04.pdf](http://www.adufpb.org.br/publica/conceitos/10/art_04.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2009.

LOURO, Guacira, Lopes. **Sexualidade, gênero e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3.ed. São Paulo: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_ (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Prosições**, v.19, n.2, p.17-23, maio/ago. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de A., LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Carlos José; ALTMANN, Helena. Políticas da sexualidade no cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

MENDONÇA FILHO, João Batista de. Será possível o sexual? In: DUNLEY, Glaucia (Org.). **Sexualidade & educação: um diálogo possível?** Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

MEYER, Dagmar Estermann. Sexualidades, nacionalidades e escolarização. **Revista Estudos Feministas**, v.9, n.2, 2001.

MEYER, Dagmar (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MEYER, Dagmar E. Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em Revista**, n.46, 2007.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Dora L. de, Sexo e saúde na escola: isto não é coisa de médico? In: MEYER, Dagmar (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.97-110.

PEREIRA, Heloisa Helena. **Programa saúde e prevenção nas escolas: políticas e gestão da educação sexual**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, Departamento de bem estar social. Diretoria de educação. **Plano de Educação**. Curitiba, 1970.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, Departamento de bem estar social. Diretoria de educação. **Plano de Educação**. Curitiba, 1974.

RIBEIRO, Paulo R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.53, p.11-19, maio 1985.

ROSISTOLATO, Rodrigo P. da R. **Sexualidade e escola**: uma análise de implantação de políticas públicas de orientação sexual. 193 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SANTOS, Iolanda U. Montano dos. **Cuidar e curar para governar**: as campanhas de saúde na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2004.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Gropa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SEGUNDA Conferência Nacional de Educação. **Minas Gerais**. Órgão Oficial dos Poderes do estado, Belo Horizonte, v.37, n. 260-269, nov.1928.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda *et al.* **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro:DP/A, 2000. p.9-20.

\_\_\_\_\_. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.79, p.163-186, 2002.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governabilidade ou governamentalidade?** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/alfredo1997>>. Acesso em: 05 ago.2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Educação sexual: produção de identidades de gênero na década de 1930. In: SOUZA, Cynthia Pereira (Org.). **História da educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998. p.53-74.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.35-82.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 1998.

WORTMANN, Maria Lucia C.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

XAVIER FILHA, CONSTANTINA. **Orientação Sexual na Escola e no Centro De Saúde : Uma Experiência Possível**. *INTERMEIO: REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO*, Campo Grande: v. 5/7, n. 9/13, p. 52-71, 1999.



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)