

UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

FRANCIELE MONIQUE SCOPETC DOS SANTOS

**O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO
SEXUAL: UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO DE SENTIDO DAS
SEXUALIDADES**



Araraquara – SP

2016

FRANCIELE MONIQUE SCOPETC DOS SANTOS

**O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO
SEXUAL: UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO DE SENTIDO DAS
SEXUALIDADES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual.

Orientadora: Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia

Araraquara - SP

2016

Santos, Franciele Monique Scopetc dos
O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO E A
EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO DE
SENTIDO DAS SEXUALIDADES / Franciele Monique Scopetc
dos Santos – 2016
190 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Ana Cláudia Bortolozzi
Coorientador: Eliane Rose Maio

1. Educação Sexual. 2. Currículo. 3. Análise do
Discurso. 4. Historiografia da Educação Sexual. 5.
Projetos de Lei. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FRANCIELE MONIQUE SCOPETC DOS SANTOS

**O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO SEXUAL:
UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO DE SENTIDO DAS SEXUALIDADES**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual.

Orientadora: Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 18/11/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidenta e Orientadora: Ana Cláudia Bortolozzi – Universidade Estadual Paulista, UNESP/Araraquara

Membro Titular: Eliane Rose Maio – Universidade Estadual de Maringá, UEM.

Membro Titular: Andreza Marques de Castro Leão – Universidade Estadual Paulista, UNESP/Araraquara

Membro Titular: Paulo Rennes Marçal Ribeiro – Universidade Estadual Paulista, UNESP/Araraquara

Membro Titular: Bruna Andrade Irineu – Universidade Federal do Tocantins, UFT/Miracema

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*À minha família,
Cecília, minha Mãe,
Celso, meu Pai e
minha irmã Dayanne.*

AGRADECIMENTOS

Esta tese, pesquisa ou caminho que percorri nos últimos quatro anos só chegou aqui mediante a participação, ausência, carinho, sofrimento, amor, solidariedade, dedicação, desconfiança, de muitas pessoas que em minha vida moraram e moram. Sou grata a todas e todos que em minha vida passaram.

Especialmente agradeço à minha Orientadora professora Dra. Ana Cláudia Bortolozzi, a Cau, que com seu olhar aguçado, desconfiado, curioso e seu sorriso largo me acompanhou ao longo deste processo, que se dedicou a me compreender, a me apoiar, sobretudo a me instituir no caminho da pesquisa no campo da educação sexual. Uma *instituteur* (no sentido daquela que institui a vida do espírito e “eleva” a sociedade). Obrigada por acreditar em mim como *élève* (no sentido de ser um espírito que pode ser elevado). Fica entre nós a admiração que tenho por ti, professora.

Com igual admiração e muito carinho e abraços, porque ela é “gente que gosta de gente”, agradeço à professora Dra. Eliane Maio, que com dedicação se lançou na leitura desta tese e que, sem sua contribuição na qualificação, não teríamos chegado aonde chegamos e à sua dedicação ao campo de educação sexual, que conheço desde 2009, mas que vem de longa data. Estarei sempre ao seu lado, ombro a ombro, para o que precisar de mim. Suas considerações, tensionamentos e perguntas me proporcionaram a tessitura desta pesquisa. Obrigada professora, entre nós fica Maringá, a cidade e suas canções que embalarão nossa amizade.

À Amiga, professora e companheira Bruna Andrade Irineu que me permitiu compartilhar este importante momento e, sobretudo, pelo olhar atento e sagaz na leitura desta tese. Entre nós fica a admiração, o respeito e o orgulho de estar ao seu lado na revolução sapatão!

Ao professor Claudionor pela leitura, carinho e oportunidade de compartilhar seus saberes docentes comigo na tessitura desta pesquisa, entre nós fica admiração pelo seu trabalho, por sua pessoa e trajetória, muito obrigada.

À professora Andreza Marques de Castro Leão agradeço por sua leveza e doçura sempre presentes em seu sorriso, agradeço pelas disciplinas cursadas, caronas, por me acolher em meu estágio docente, pela humildade e solidariedade em compartilhar sempre o melhor de si para conosco suas alunas e alunos, entre nós fica a eterna admiração e, além dela, fica o

exemplo de um fazer docente, digno, admirável, acolhedor e cuidadoso, afinal, amar e/o ensinar mais do que uma rima simples, pode fazer parte do nosso cotidiano docente. Obrigada por me mostrar isso.

Ao professor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, uma fonte inesgotável de conhecimentos, historicidade e memória em Educação Sexual, agradeço por estar conosco neste momento de defesa, o qual, transcende as palavras. Ter seu olhar voltado à nossa pesquisa é uma grande honra, profissional e pessoal. Obrigada professor, sem você a educação sexual em nosso país não estaria no patamar de pesquisas, investigações, formações que está. O senhor é fundamental para história, o senhor é (também) a história da educação sexual. Entre nós fica benquerença, a admiração e o entusiasmo de persistirmos na defesa da educação sexual, és um grande exemplo.

À professora Luci Regina Muzzeti pela dedicação de participar desta banca, como Pierre Bourdieu nos ensinou: o *gosto* é produzido e é resultado de um feixe de condições materiais e simbólicas acumuladas no percurso de nossa trajetória educacional. Sua passagem em minha trajetória me revelou o *gosto* que tenho por ti. Entre nós fica uma grande admiração.

Agradeço àquelas e àqueles que ousou dizer os nomes, pois meu carinho transcende a presença física: ao Rodrigo Pedro Casteleira, meu amor; à Paula Jokura, minha admiração; ao Emerson Roberto Araújo Pessoa, meu cuidado; à Daliana Cristina Antônio, minha admiração; ao Michel Nocchi, meu carinho; ao Gustavo Piovezan, minha admiração; à Joyce Mayumi Shimura, meu companheirismo; sem vocês não saberia o que é amor, admiração, cuidado, companheirismo, não teria conhecido a amizade, obrigada.

Agradeço na pessoa da prestimosa Natália, da Seção de Pós-Graduação, a todas e todos servidores, técnicos, terceirizados, da UNESP/Araraquara pelos anos brilhantes que vivi com vocês.

Agradeço as colegas da pós-graduação, mas, sobretudo, agradeço à Francisleth, minha amiga que sempre contei e que sempre contarei uma alma doce e guerreira, que sempre estará em meu coração, pelo seu futuro brindaremos muitas vezes nessa e em outras vidas.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, e também, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Sexual, na figura da professora Andreza Marques de Castro Leão e do professor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, obrigada por elevarem meu espírito.

Agradeço à minha irmã, mãe e pai, minha madrinha Lúcia, minha tia Maria, minhas primas e primos, tias e tios que foram e são um grande exemplo de humanidade para mim.

Agradeço ao Departamento de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Codó, por me acolher e me proporcionar pensar no poder transformador da docência, às alunas e alunos que me acompanham e que virão, agradeço.

Agradeço à Diretoria de Ensino que acolheu esta pesquisa e às professoras e professores que colaboraram para minha investigação; agradeço às instituições de ensino que passei aos colegas que dividi cafés, assuntos, ideais, revoltas pedagógicas, dilemas e amores, obrigada.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Pesquisa (CAPES) pelo financiamento desta investigação, para que a universidade continue sempre se pintando de povo! Obrigada.

O trabalho do pensamento não é denunciar o mal que habitaria secretamente tudo aquilo que existe, mas pressentir o perigo que ameaça tudo aquilo que é habitual, e tornar problemático tudo aquilo que é sólido.

FOUCAULT, 1994, DE IV, p. 612.

RESUMO

A presente tese objetivou enunciar um *corpus* teórico e metodológico junto às pesquisas de Michel Foucault. Partimos da Análise do Discurso foucaultiana (ADF) para apresentar os sentidos possíveis das políticas públicas educacionais e dos efeitos de sentido oriundos destas, no que concernem às sexualidades; nosso escopo deu-se nos estudos sobre a educação sexual escolar e suas interfaces com os Estudos Culturais. Analisamos as iniciativas de inclusão da educação sexual no currículo escolar no âmbito federativo e, em especial, no estado de São Paulo, as quais configuram nossa primeira esfera discursiva e, em seguida descrevemos o currículo oficial de São Paulo para percebermos como se articulam as temáticas ligadas à educação sexual, por fim, trabalhamos com entrevistas semiestruturadas com professoras e professores que atuam em um Núcleo de Formação Pedagógica destinado à formação continuada e às oficinas curriculares, da Diretoria de Ensino do interior paulista, para, então, delinear o foco de pesquisa, que se enunciou pela seguinte questão principal: a formalização curricular da educação sexual. Constatou-se que há no estado de São Paulo e no Brasil inúmeros projetos de lei que tentaram incluir a educação sexual no currículo oficial. Concluiu-se, no cruzamento das esferas discursivas das propostas de lei, das professoras formadoras dos núcleos pedagógicos e, sobretudo, com a análise do currículo oficial de São Paulo que o processo de institucionalização curricular não dialoga entre o legislativo e as profissionais da educação, e, sobretudo, findamos nossa pesquisa com o reforço da demanda verificada da formação continuada em educação sexual no estado de São Paulo.

Palavras-chave: Educação Sexual. Currículo. Análise do Discurso. Historiografia da Educação Sexual. Projetos de Lei.

ABSTRACT

This thesis aimed to formulate a theoretical and methodological corpus with the research of Michel Foucault. We start from Foucault's discourse analysis to spell out the possible meanings of educational public policies and direction of production arising from the same regarding sexualities; our scope was given in studies of school sex education and their interfaces with cultural studies. We review the sex education inclusion initiatives in the school curriculum at federal level and in particular in the state of São Paulo, which constitute our first discursive sphere and then describe the official curriculum of São Paulo to realize how articulate the linked themes sex education, finally, work with semi-structured interviews with teachers and teachers who work in a core pedagogical training for the continuing education and curriculum workshops, a school board of São Paulo, and then outline the focus of research enunciated if the main issue: the curriculum formal sex education. It is noted that there is in the state of São Paulo and Brazil numerous bills that attempted to include sex education in the official curriculum. It was concluded at the crossroads in the discursive spheres of government bills, of training teachers of educational centers and, above all, the analysis of the official curriculum of São Paulo that the curriculum institutionalization process does not dialogue between the legislative and professional education and above all ended our research with enhanced verified the continuing education demand in sex education in the state of São Paulo.

Keywords: Sexual Education. Curriculum. Speech Analysis. Historiography of Sex Education. Law Projects.

LISTA DE ACRÔNIMOS E SIGLAS

ADF – Análise do Discurso Foucaultiana
AI-5 - Ato Institucional nº 5
AIDS – Acquired Immunodeficiency Syndrome, em português: Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA)
ALESP – Assembleia Legislativa de São Paulo
ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AVA-EFAP - Ambiente Virtual de Aprendizagem da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo
CCJ - Comissões de Constituição e Justiça
CCJC - Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CE - Comissão de Educação
CEC - Comissão de Educação e de Cultura
CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEVAM - Centro Vergueiro de Atenção à Mulher. Educação, Treinamento e Desenvolvimento de Materiais Educativos em Saúde Reprodutiva
CFO - Comissão de Finanças e Orçamento
CGEBO - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CONDERES - Programa Sexual e Procriação Responsável
CRI - Consolidação do Regimento Interno
CSSF - Comissão de Seguridade Social e Família
DE - Diretoria de Ensino
DEM – Partido dos Democratas
DOE – Diário Oficial do Estado
DOPS - Departamento de Ordem Política e Social
DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis
DST- Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUSEX - Educação para a Sexualidade e Drogas
EF - Ensino Fundamental
EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo
FCLAR: Faculdade de Ciências e Letras
FDE - Fundo de Desenvolvimento da Educação
GEECC – Grupo de Estudos em Educação e Ciência como Cultura
GLBT - Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros
GLBTT – Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros
GT – Grupo de Trabalho
GTPOS - Grupo de Trabalho em Orientação Sexual
HIV - Human Immunodeficiency Virus, em português: Vírus da Imunodeficiência Humana
HTPC- Hora de trabalho pedagógico coletivo.
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INC – Indicação Legislativa ao Poder Executivo
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais
LGBTQUIA - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais e Aliadas
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
NUTES - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde

MDB - Movimento Democrático Brasileiro (Partido político)
MEC - Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
ONG – Organização não Governamental
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP - Professoras Coordenadoras de Núcleos Pedagógicos
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PDS – Partido Democrático Social
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PFL – Partido da Frente Liberal
PL – Projeto(s) de Lei
PL – Partido Liberal
PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPS – Partido Popular Socialista
PR- Partido da República
PRONA – Partido da Reedificação da Ordem Nacional
PROEXD - Programa de Prevenção e Tratamento de Doenças Sexualmente Transmissíveis e de Drogas, Entorpecentes, Psicotrópicos, Bebidas Alcoólicas e Cigarros
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE - Secretaria Estadual de Educação
SIAFEM-SP - Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios do Estado de São Paulo
SUS – Sistema Único de Saúde
TICS - Tecnologias Educacionais e Comunicacionais
UE - Unidades Escolares
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO: FALAMOS COMO, FALAMOS DE ONDE.....	15
2	INTRODUÇÃO - CAMINHOS CRUZADOS	18
2.1	QUESTÕES DE PESQUISA: COMO DEBATER PRODUÇÃO DE SENTIDOS	20
	EM FOUCAULT.....	20
2.2	OBJETIVOS DA PESQUISA: ANÁLISE DO DISCURSO UM INSTRUMENTO ..	21
	PARA ALÉM DA LINGUÍSTICA	21
3	REFERENCIAL TEÓRICO: ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO SEXUAL.....	24
3.1	PENSAR A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO CAMPO.....	33
3.2	EDUCAÇÃO SEXUAL UM DEBATE CURRICULAR: SOBRE NOÇÕES PÓS- ESTRUTURALISTAS DO CURRÍCULO	41
3.3	MICHEL FOUCAULT E A EDUCAÇÃO	47
4	MÉTODO	59
4.1	A NATUREZA DO ESTUDO	59
4.2	PARTICIPANTES E ASPECTOS ÉTICOS	62
4.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DAS PARTICIPAÇÕES/SUJEITOS DA PESQUISA: AS RAZÕES DE PESQUISARMOS OS NÚCLEOS PEDAGÓGICOS	63
4.4	PROCEDIMENTOS <i>DE ANÁLISE</i> : NOSSAS TRÊS ESFERAS DISCURSIVAS	68
5	RESULTADOS	74
5.1	CURRÍCULO	74
5.2	TENTATIVAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: NOSSA PRIMEIRA ESFERA DO DISCURSO	86
5.3	O ESTADO DE SÃO PAULO – AINDA SOBRE O DISCURSO DA NORMA.....	106
5.4	O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE AS SEXUALIDADES – NOSSA SEGUNDA ESFERA DISCURSIVA	120
5.5	PROFESSORAS COORDENADORAS: A NORMA, SUJEITOS E O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	125
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152

REFERÊNCIAS	156
ANEXO A: RESOLUÇÃO SE - 88, DE 19-12-2007 ALTERADA PELA RESOLUÇÃO SE 53 DE 26/06/2010 PELA RESOLUÇÃO SE 8 DE 15/02/2011 E PELA RESOLUÇÃO SE 42 DE 10/04/2012 RETIFICADA EM 18/04/2012.....	179
ANEXO B: TV E SEXO	185
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	187

1 APRESENTAÇÃO: FALAMOS COMO, FALAMOS DE ONDE

Para o Professor Stawiarski¹

Trajetórias são individuais, porém quando se cruzam se tornam coletivas. Iniciei da individualidade para a coletividade, ou melhor, para meus cruzamentos. A licenciatura em filosofia, mesmo que fundada em bases estruturalistas, apresentou em si, possibilidades de cruzamentos. Dos caminhos incompletos como o Mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea ao recente bacharelado em Linguística, mesmo que obstruídos por obstáculos, sempre cruzaram trajetórias percorridas, que ora circulares, ora novas e surpreendentes. O fato é que a filosofia contemporânea alavancada pela trajetória que Friedrich Nietzsche me trouxe, guinou meus passos para a linguagem. Simples, paulatinamente, como nem mesmo Zaratustra poderia anunciar.

Ao mesmo tempo em que essa trajetória começa a ser construída, a epistemologia e a história e filosofia da ciência percorrem uma via paralela, que por motivos de tempo, disciplina, obstinação nem sempre concorreram em real igualdade com a linguagem, mesmo assim, concorreram e correram entrecruzando ideias, autoras, filósofas e, aproximando aqueles que sempre achei que seriam caminhos diferentes. E, assim, se fez um mestrado para o ensino de ciências e a matemática, quando a modelagem matemática e o ensino de física e os alhures da docência em química se traduziam na minha docência em filosofia e, onde também, um entrecruzamento chamado Feminismo(s) inaugurou-se em minha trajetória.

As feministas direcionaram caminhos que eu desconhecia, ora por limites meus ora pelo androcentrismo naturalizado quase que como uma camada da derme em nosso corpo. Aprender sobre os estudos de gêneros, seus limites e possibilidades, não foi um “lançar luzes” em minhas leituras, foi sim como holofotes ofuscantes que por diversas vezes não via onde meus pés tocavam o chão. Mesmo assim, segui o caminho. Com alguma certeza de onde e para onde, como seguir.

Não era uma certeza epistemológica, era uma noção de perigo, algo que descrito seria ambicioso demais ou raso demais, uma noção, quase que uma intuição, algo que a modernidade

¹ Na década de 30 do século passado o Professor Stawiarski sofreu processo judicial por iniciar um processo de trabalho com a Educação Sexual no Colégio Batista no Rio de Janeiro (BARROSO; BRUSCHINI, 1982, p.19).

apreciou entre Racionalistas e Empiristas a intuição sempre estabeleceu relações ou trajetórias interessantes. Eis que encontrei alguém que me explicou o perigo.

Perigoso, niilista, relativista, dentre tantas alcunhas que já atribuíram a ele, eu diria que encontrei uma voz de perigo em Michel Foucault, o qual, ousando no epíteto: Michel Foucault, o perigoso. Não como um “intelectual específico” ou alguém capaz de atos perigosos como Pierre Rivière, mas, alguém onde minha trajetória perigosa se sentia contemplada.

Eis que encontrei alguém para amar e odiar, intelectualmente, alguém que edifica, não por edificar uma teoria, mas por me dar instrumentos para que eu possa pensar determinadas edificações teóricas. Alguém que posso chamar de meu lugar de enunciação. É de onde falo hoje, nesta pesquisa de doutoramento falo de um lugar chamado *corpus* teórico e metodológico: Michel Foucault.

Toda trajetória é composta por direcionamentos e sinalizações, posso dizer que o que sinaliza esta pesquisa é a educação sexual. Falarmos de um campo que possui pioneirismo e destaque no lugar de fala, onde estamos, é no mínimo perigoso. Perigoso, pois na linha de pesquisa em Sexualidade, Cultura e Educação Sexual, da Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP), o referencial sobre educação sexual vem de muitos anos, de diversas pesquisas e a contribuição para solidificação de um campo, junto às suas especificidades e demandas, mas são poucos os programas de pós-graduação² que podem oferecer tal linha em nosso país.

Meu trajeto perigoso se iniciou na Filosofia, porém há na dimensão da licenciatura um pensar especial, o espanto. O espanto me veio, não como veio aos gregos na Grécia Clássica, mas surgiu no exercício do magistério. Com o exercício da docência, a compreensão de que os aspectos estruturais da educação brasileira, suas interfaces com o currículo oficial, seus debates no campo da educação proporcionaram um ato perigoso em minha trajetória que foi: cruzar o caminho da educação científica. Em minha pesquisa de mestrado, intitulada: *Educação sexual ou educação científica: onde encontramos a interdisciplinaridade?* (SANTOS, 2012), busquei em três momentos alicerçar uma discussão teórica da concepção de sexualidade na Biologia e na Filosofia, norteadas pela definição de interdisciplinaridade, no campo dos Estudos Culturais, inserido no currículo das disciplinas de Filosofia e Biologia do currículo oficial do estado do

² Destacamos que a Linha de Pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual é única no âmbito da pós-graduação no Brasil. É salutar destacar as pesquisas em Educação Sexual além da UNESP/Araraquara, na Universidade estadual de Santa Catarina, na Universidade estadual de Londrina, Universidade estadual de Maringá, Universidade federal de Rio Grande, assim como, na Universidade federal do Rio Grande do Sul.

Paraná; o segundo momento, por sua vez, centrou-se na análise do discurso de professoras e alunas, análise esta que fundamentou as seguintes categorias: a contextualização na estrutura do discurso, a simbolização atribuída ao universo de concorrências e a ordem do discurso, o qual partiu a observação de premissas comuns de temporalidade e sociabilidade, tendo como norte as definições teóricas foucaultianas; por fim, o terceiro momento consistiu nas considerações finais, as quais foram circunscritas no contraste da reflexão empírica, do segundo momento e, teórica, do primeiro momento.

Espantada com a ampla mobilização discursiva que a área da educação sexual promoveu quando associada ao dia-a-dia escolar, meu caminho assumiu a necessidade de uma trajetória mais ampla: a educação escolar. Sendo assim, a pesquisa que se desdobra a seguir é o novo trajeto de meu caminho.

2 INTRODUÇÃO - CAMINHOS CRUZADOS

*Para o Grupo Experimental Dr. Edmundo de Carvalho*³

Essa pesquisa cruza três caminhos diferentes, a saber: o caminho da educação sexual, o caminho da análise do discurso e o caminho da docência. A educação sexual aqui compreendida como: campo do saber onde atuam temas transversais, com objetivos transversais e pontos de conversão. Campo que se preocupa com diferentes pontos de articulação, tais como: a formação inicial, a formação de professores, a saúde e o planejamento familiar, o currículo escolar, a historicidade da educação sexual na educação brasileira, pedagogias possíveis, ensino e aprendizagem, dentre muitas questões que esta tese não esgota.

A análise do discurso provoca diversas autoras e autores (BOURDIEU, 1990; FISCHER, 2001; ORLANDI, 2002; GREGOLIN, 2008; FERNANDES, 2012; BALL, 2013) no intuito de se especializar ora como método, ora como instrumento de análise⁴. De forte presença na França nos desdobramentos iniciais do Estruturalismo, assim como, nas correntes americanas de caráter metodológico, a análise do discurso, hoje com as contribuições de diversos linguistas e analistas do discurso, vigora sua força em campos diversos como a história, a saúde, as comunicações, em especial, o desta pesquisa, que é no campo da educação.

A docência cruza os caminhos acima descritos no momento em que é na prática docente que o problema dessa pesquisa começa a se formular, um problema ainda em aberto, com lacunas possíveis, porém, um problema que se formula a partir da nossa atuação na educação básica. Como hipótese, acreditamos que muitos são os sentidos possíveis da educação sexual escolar em nosso país. Nosso intento é chegar a uma genealogia que nos permita compreender tais sentidos, pois, é aqui que a docência atravessa a trajetória. Ao longo de nossas experiências docentes encontramos diversas professoras e professores que afirmavam,

³ O Grupo experimental Dr. Edmundo de Carvalho atuou no final da década de 70, início de 80, no século XX, com trabalhos com experimentais junto aos Ginásios Vocacionais, aos colégios de aplicação, junto aos ginásios pluricurriculares experimentais em capitais como Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro, imersos nos horizontes da censura, da violência militar e do conservadorismo moral exercitaram experiências em educação sexual diversas, enfatizando a associação entre comunidade escolar, pais e mães alunas e alunos, professoras e professores no processo educacional em educação sexual.

⁴ Sobre a dimensão teórica e metodológica em Michel Foucault inclinamos nossa pesquisa as afirmativas de Alfredo Veiga-Neto e Maura C. Lopes no capítulo intitulado: Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações Educacionais. O autor e a autora realizam uma distinção entre método nos sentidos *soft* e *hard*, para sinalizar que há método no que tange à genealogia e a arqueologia de Foucault (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.38-43).

cabalmente, a importância da presença da educação sexual na escola. Além disso, discorriam sobre a necessidade da existência desta, assim, perguntamos: existir como?

Ao passo que exista educação sexual nas escolas, que ela seja sistemática, programada e orientada ou que seja desenvolvida em programas, independente da perspectiva adotada, isto posto será objeto de apreciação de nossa terceira seção. Se ela existe, ainda em hipótese, ela existiria para quê?

Existir como? Buscaremos debater essa questão na terceira seção desta pesquisa, onde elaboraremos um debate, que balizaremos como referencial teórico de nossa tese. Este referencial se baseia na corrente pedagógica que dá identidade à nossa investigação, a saber: os Estudos Culturais em educação, assim como, com a presença do debate acerca das tentativas de institucionalização da educação sexual no currículo escolar, existir como uma lei que implementa é um modo de existir, a história da educação no Brasil e, nosso terceiro seção, nos mostra como tais condições podem vir-à-ser articuladas. Debateremos projetos de lei que buscaram implementar via Lei a educação sexual nos currículos escolares, tanto no âmbito Federal quanto no âmbito Estadual. Nesse sentido, nosso foco de análise são as seguintes Casas de Lei: Câmara Federal e Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP).

Salientamos que todas as movimentações ordinárias e extraordinárias de tais casas são registradas e disponibilizadas em plataformas específicas de buscas de projetos e legislações, requerimentos, indicações, dentre muitas outras ações legislativas. Sendo assim, nossos descritores de busca foram: Educação Sexual; Currículo; Orientação Sexual; Escolar. O capítulo três desta pesquisa apresenta trinta e oito Projetos de Lei (PL), sendo destes, vinte e oito federais e dez estaduais. No âmbito Federal dois projetos em tramitação e no âmbito estadual mais dois.

O Currículo Oficial do estado de São Paulo é apresentado, aqui, ainda na perspectiva da resposta: existir como? Apresentaremos o enfoque curricular, as produções específicas para alunas e alunos, intitulados: *Cadernos do Aluno*, onde são descritas atividades e organizados exercícios e textos, que correspondem com nossa definição de educação sexual. Definição esta que será abordada por nós no subtítulo: Pensar a Educação Sexual como campo (Seção 3.1). Ao abordar a historicidade da educação sexual e suas relações com currículo escolar nos valeremos de um debate maior que nos será premissa para orientar nossas análises que são os debates sobre as noções pós-estruturalistas do Currículo.

2.1 QUESTÕES DE PESQUISA: COMO DEBATER PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM FOUCAULT

Para Passeron⁵

Existir para quê? Acreditamos que podemos responder tal conjectura a partir de nossa perspectiva metodológica: Análise do Discurso em Foucault. Acreditamos que Michel Foucault em suas teses sobre Arqueologia, sobre a Genealogia, sobre o sujeito, o controle disciplinar, os dispositivos de saber-poder, poderá nos conceder, como já concedido na revisão bibliográfica que se apresentará no debate, a condição de ser nosso corpus teórico junto aos Estudos Culturais e nosso instrumento de análise. Contextualizaremos a presença de Foucault nos debates educacionais, nacionais e internacionais. Apresentaremos pesquisas que expressam diversas facetas dos usos das pesquisas de Michel Foucault na Educação. Apresentaremos pesquisas que enunciam como mote analítico a Análise do Discurso Foucaultiana (ADF), porém, antes de assim fazermos, contextualizaremos os debates acerca da ADF em diferentes campos de pesquisas, assim como, traremos conosco pesquisadoras e pesquisadores do tema no Brasil (GREGOLIN, 2008; FERNANDES, 2012).

Sequencialmente, ao abordarmos o que chamamos, aqui, de esferas discursivas, apresentaremos outra esfera que tange à questão: existir para quê? Apresentaremos a formulação legal, resoluções e leis, que formalizam os Núcleos Pedagógicos, órgãos inseridos nas Diretorias de Ensino do estado de São Paulo, onde professoras e professores desempenham o papel da formação continuada e a observância curricular em todas as escolas de uma determinada região do estado de São Paulo. Buscaremos, neste momento, abordar as: cadeias discursivas, enunciados de formação, o arquivo e processo arqueológico, no que concerne à educação sexual escolar.

Compreendemos que entrevistas semiestruturadas contemplam as falas das professoras e professores de um Núcleo Pedagógico na medida em que conferem sentido e, nos ajudar no tocante às cadeias discursivas sobre a educação sexual. Eis o aspecto empírico de nossa pesquisa. Assim, compreender as diferentes esferas discursivas que orienta as perguntas: como e para que existir? Porém, compreendemos que, somente alusão aos encadeamentos

⁵ Àquele que pode duvidar, interrogar e aprender. Jean-Claude Passeron contemporâneo de Michel Foucault testemunhou que: “ele [Foucault] jamais escondeu dos mais argumentadores de seus amigos que suas revoltas políticas eram primeiramente um arrebatamento, nem dos praguejadores profissionais que suas congestões provinham de uma interrogação filosófica” (VEYNE, 2011, p. 201).

discursivos podem conferir sentidos. Sendo assim, em nossa quinta seção, buscaremos apresentar nossos resultados e análises das esferas discursivas.

2.2 OBJETIVOS DA PESQUISA: ANÁLISE DO DISCURSO UM INSTRUMENTO PARA ALÉM DA LINGUÍSTICA

A Análise do Discurso, para nós, representa não aceitar as explicações unívocas, mas sim observar o discurso e seus sentidos ocultos, recusar as fáceis interpretações, pois para Foucault (2007) se faz necessário pensar na existência das palavras⁶, não no sentido material concreto, mas na existência das coisas ditas. Isso implica que o trabalho com o discurso exige expor sua complexidade, para isso é necessário, segundo Fischer (2001, p. 199):

[...] tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos pelos textos, não imediatamente visíveis.

Para elucidar como interpretaremos a produção de sentido desses discursos não “imediatamente visíveis” ressaltamos que uma produção discursiva “[...] funcionaria como

⁶ Salientamos que ao tocarmos no debate sobre as palavras, suas ordens e sentidos, é relevante apontar que no ano da defesa de nossa tese (2016) completamos 50 anos da publicação de *As Palavras e as Coisas* (2007). Um vertedouro, onde diversas áreas das ciências humanas, sejam aplicadas ou não, irrigam suas análises e pesquisas. A obra consiste em ter mostrado que o homem é uma invenção moderna, recorrentemente ambígua, posto ser ele ao mesmo tempo analisado como objeto empírico, por parte das ciências e, elevado à condição de sujeito transcendental pelas filosofias. Resulta de tal ambiguidade a impossibilidade de postular sua unidade. Ao contrário, essa invenção, recente na ordem saber, é inseparável de sua múltipla e iminente dispersão em razão de sua frágil constituição. Fragilidade que é extensiva às ciências que buscam objetivá-lo: as chamadas ciências humanas, que se movem num terreno movediço, quase inapreensível. Sustentamos que esse diagnóstico de Foucault, na verdade, é o efeito da estratégia de análise por ele empregada no livro de 1966, cujas características principais estão assentadas na proposição de simultaneidades arqueológicas entre os saberes. Em *As palavras e as coisas*, Foucault empreende esse projeto: descrever, por um lado, descontinuidades históricas entre o final do Renascimento (século XVI) e a Idade Clássica (séculos XVII e XVIII), e entre esta e a Modernidade (séculos XIX e XX); e, por outro, identificar simultaneidades arqueológicas entre saberes empíricos diferentes entre si, entre estes saberes e os discursos filosóficos, entre diferentes correntes de opinião em torno de um mesmo saber. E a partir da proposição dessas simultaneidades em uma mesma época foi possível, no início do século XIX, a constituição de um saber em que o homem é considerado, ao mesmo tempo, sujeito de conhecimento e objeto do saber. Para sustentar essa hipótese, Foucault não permaneceu no terreno da história da filosofia; tampouco fez um estudo de história das ciências. A pertinência de sua investigação é problematizar o homem moderno por meio de uma arqueologia do saber (FOUCAULT, 2007).

matriz de sentido, e, os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias e naturais” (FISCHER, 2001, p. 205).

Entendemos que *significado* contempla a ideia que o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo e só pode ser constituído em referência às condições de produção de um determinado enunciado, uma vez que muda de acordo com a formação ideológica de quem o produz (ou reproduz), bem como, de quem o interpreta. O sentido nunca é dado, ele não existe como produto acabado, resultado de uma possível transparência da língua, mas está sempre em curso, é movente e produz-se dentro de uma determinação histórico-social, daí a necessidade de se falar em efeitos de sentido (ORLANDI, 2002).

Nesse sentido, entendemos *enunciado* como aquilo que constrói o discurso, aquilo que nunca se repete da mesma maneira, já que a sua função enunciativa muda de acordo com as condições de produção. É a partir dos enunciados, portanto, que podemos identificar as diferentes posições assumidas pelo sujeito no discurso (ORLANDI, 1996; 2002).

Já o discurso como analisamos, anteriormente, nas palavras de Foucault (2007) é o objeto teórico da própria Análise do Discurso. É o que se produz socialmente por meio de sua materialidade específica (a língua), prática social cuja regularidade só pode ser apreendida a partir da “análise dos processos de sua produção, não dos seus produtos” (ORLANDI, 1996, p.45).

A Análise do Discurso, então, nos permite trabalhar na busca dos processos de produção de sentido e de suas determinações histórico-sociais. Isso implica no reconhecimento de que há uma historicidade inscrita na linguagem que não nos deixa pensar a existência de um sentido literal, já posto e, nem mesmo, que o sentido possa ser qualquer um, já que toda interpretação é regida por condições de produção. Assim, entendemos a linguagem enquanto produção social, considerando-se a exterioridade como constitutiva, do mesmo modo a produção de um enunciado se dá na medida em que comunga das condições de produção. O sujeito, como nos afirmou Fischer (2001, p. 207):

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. Esse caráter contraditório do sujeito rompe com uma tradição, cara não somente ao

idealismo de algumas teorias da linguagem [...] mas ainda àquelas concepções segundo as quais o eu seria absolutamente determinado de fora, dominado por um Outro que o constitui.

O sujeito, por sua vez, deixa de ser o centro e origem do seu discurso para ser entendido como uma construção polifônica⁷, lugar de significação historicamente constituído.

A história é uma veia arterial que compõe a análise do discurso, assim como, a psicanálise. Segundo Fernandes (2012), a unidade do enunciado é pressuposto para a formação discursiva. Desse modo, pensar a educação como um enunciado composto de diversas formações se impõe no que delimitamos como esferas discursivas. Cada esfera possui instância de delimitação, descrever essas delimitações faz parte de nosso empenho. Sargentini e Ribeiro (2011, p. 36) afirmam que: “[...] a WEB, ferramenta democrática e eficaz na distribuição dos arquivos”. Nosso arquivo, construído pelas propostas de lei, foi constituído mediante a afirmação feita por Sargentini e Ribeiro (2011) sobre a “distribuição dos arquivos”, mediante a democratização da transparência das ações dos setores legislativos nos últimos quinze anos que conseguimos acessar todos os projetos de lei em inteiro teor.

Entendemos cada propositura de lei como um ‘acontecimento’, o qual Gregolin (2006) descreve obedecerem a uma combinação que constituem um arquivo, a partir desses ‘acontecimento’s, formamos nosso arquivo, estritamente documental, pois o ‘acontecimento’, implica em séries, essas de regularidade ou possibilidade. O que Gregolin (2006, p. 34) afirma ser: “Paradoxos da repetição e do esquecimento”. Compreender o campo máximo do enunciado da educação sexual, suas rarefações e regularidades no âmbito curricular e, sobretudo, perceber os/as sujeitos articulados, coordenadoras pedagógicas, com lugares de significação. Ao passo que podemos articular esse debate no campo prático: entrevistando professoras (e professores) coordenadoras pedagógicas. Para então, contribuir nas discussões do campo educacional da educação sexual.

⁷ Segundo Fischer (2001, p. 208), podemos entender a formação desse sujeito polifônico na medida em que interpretamos as palavras de Foucault, pois Fischer afirma que o “[...] autor multiplica o sujeito. A pergunta quem fala? Desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciatador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o lugar de onde fala, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva posição de sujeito suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes. É assim que se destrói a ideia de discurso como expressão de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo que preexiste à própria palavra [...]”.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO SEXUAL

*Para professora Maria Otilia Bochini*⁸

Observamos hoje uma grande expansão nos estudos sobre a constituição cultural da(s) sexualidade(s) em diversas áreas de conhecimento, dentre as quais a Educação. Área de estudos que se configura em um campo produtivo para a disseminação desse debate. Inúmeros teóricos⁹ e teóricas passaram a problematizar questões referentes à sexualidade, inclusive a heteronormatividade,¹⁰ contribuindo para o reconhecimento da diversidade sexual de nossa sociedade (LOURO, 1999; SWAIN, 2007; JUNQUEIRA, 2009). Pensar na premissa da constituição cultural da(s) sexualidade(s) implica em assimilar a condição discursiva da cultura. O discurso é engendrado na sociedade como veículo do conhecimento para então deliberar o que podemos ou não conhecer.

A literatura nos permite afirmar que no Brasil, somente nos anos noventa do século passado, alguns programas de pós-graduação começaram a investigar os Estudos Culturais como um instrumento teórico forte para se pensar conceitos em educação e pesquisa. Nesse sentido, podemos destacar a obra *Estudos Culturais em Ciências da Ciência e Educação*, a qual foi produzida no interior do Grupo de Estudos em Educação e Ciência como Cultura (GEECC), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001).

⁸ A Professora Maria Otilia foi suspensa em 1975, após diversos depoimentos e interrogatórios no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) em São Paulo por trabalhar com alunas e alunos de uma faixa etária de 10 a 13 anos uma obra intitulada: *Caneco de Prata* de João Carlos Marinho, que narra um campeonato de futebol entre escolas em São Paulo, lançado em 1971. A professora teve de 1972 a 1975 diversas matérias jornalísticas vinculando seu nome como criminosa. O caso chegou ao então ministro da educação Jarbas Passarinho, porém, a professora foi punida administrativamente (BARROSO; BRUSCHINI, 1982, p. 29).

⁹ Dentre as teóricas e os teóricos, podemos citar as seguintes referências contidas no arcabouço conceitual desta análise: Guacira Lopes Louro (1997; 1999); Butler (1998; 2010); Helena Altmann (2005; 2007); Jimena Furlani (2007; 2011a; 2011b).

¹⁰ Entendemos aqui o conceito de heteronormatividade, especialmente, cunhado no seio das teorias feministas, como: Gayle Rubin (1993) quando discute o sistema sexo/gênero; assim como na estruturação teórica de Adrienne Rich (1980) quando a autora expõe as delimitações do conceito de heterossexualidade compulsória; e também, em Monique Wittig (1980), que ao escrever sobre a existência de um pensamento hetero, subjacente aos estudos acadêmicos e científicos nos anos 70-80, demonstra que a linguagem científica impôs a força do discurso da verdade do sexo, do poder. A ciência para Wittig (1980) fala dos oprimidos/as para mantê-los em seu local de opressão, para reiterar as categorias estanques, que dividem o mundo em macho e fêmea. Questionar a heteronormatividade representa pensar que os papéis culturais e sociais são desenvolvidos conforme o sexo biológico, este conceito abre portas para discussões acerca do papel social do gênero, sobre as plurais identidades de gênero, assim como refuta e conjectura a condição dos relacionamentos heterossexuais como fundamentais e naturais dentro da sociedade.

Nesta leitura, percebemos que o campo dos Estudos Culturais é descrito como diversificado, sobretudo no que diz respeito às suas investigações teóricas. Desse modo, podemos verificar em suas pesquisas e publicações métodos e conceitos advindos da Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Teoria Feminista e da Crítica Literária, campos dispersos, porém ligados pela centralidade da cultura. Segundo Silva (1999, p. 35-36), o “[...] próprio termo cultura abarcaria um conjunto heterogêneo de objetos de estudos tais como práticas sociais, tradições linguísticas, constituição de identidades, entre outros, afirmando que não haveria um marco conceitual e nem uma metodologia comum ao campo”.

A origem histórica do campo no Brasil pode ser observada entre formulações interdisciplinares pós-positivistas em História e Filosofia da Ciência, assim como, nas perspectivas sociológicas discutidas na Sociologia do Conhecimento. Observamos os Estudos Culturais da Ciência e Educação como uma possibilidade de assimilação das discussões acerca da produção de sentido dos discursos, conceito esse que debateremos com mais riqueza em nossa segunda etapa da análise.

Percebemos em nossas leituras (SILVA, 1999; WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001) que muitas autoras e autores não se arriscaram a definir especificamente conceitos nos Estudos Culturais, e sim, almejavam uma busca problematizadora do termo, explorando-o em três principais motes, a saber: o primeiro organiza todo debate em um conjunto de estudos que passaram a entender a “ciência como uma atividade” predominantemente social, concreta, ligada ao mundo da vida (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001, p. 48). O segundo reúne estudos que procuram investigar a ciência não em suas determinações epistemológicas, mas em suas relações com o devir histórico, e enfim, o terceiro pode ser entendido como algumas autoras e autores chamam de “esgotamento do positivismo-lógico” (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001, p. 50).

Os Estudos Culturais formam uma grande área que permite orientar o olhar para a multiplicidade e a complexidade cultural, entendendo essas como relações que estão circunscritas nas esferas de poder e dominação, então, podemos, com segurança, afirmar que tal teoria investigativa se apresenta como instrumento eficaz na problematização de pensar uma escola mais democrática.

Assim, vemos que os Estudos Culturais podem ser considerados como uma tendência socialmente comprometida com a Educação Escolar, pois se encontram situados entre vários campos do conhecimento já estabelecidos, buscam analisar as diferentes teorias, rompendo barreiras ideologicamente construídas na história, principalmente, após a introdução dos

conceitos da lógica positivista moderna¹¹. Desse modo, afirmamos que os Estudos Culturais podem possuir uma permanente diferenciação das categorias paradigmáticas da academia, pois Silva (1999, p. 134) nos permite observar que:

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.

Assim, se considerarmos que os Estudos Culturais podem ser compreendidos em círculos de reflexão que explicitamente e intelectualmente se integram no engajamento às práticas sociais e culturais, pois, nesse sentido, permite que pesquisadora – sujeito que pesquisa - possa vir a intervir na realidade pesquisada, ainda, observamos que os Estudos Culturais permitem uma plasticidade à pesquisadora, esta como interventora na realidade pesquisada ou a matriz de sentido que se busca pesquisar. Não obstante, analisamos que essa perspectiva prática de construção do sujeito-pesquisador pode vir a ser consequência direta do sujeito-pesquisado, pois o contexto estudado, aqui a escola, pode se apresentar como a premissa a ser mudada mediante a pesquisa (SILVA, 1999).

Destarte, um aspecto que observamos e é importante balizarmos é a consideração da não neutralidade metodológica dos Estudos Culturais, pois nosso referencial considera as multiplicidades na construção de conhecimentos e a relação dos mesmos na escola e na sociedade diferente dos modelos tradicionais fragmentados na formação disciplinar dos conceitos, onde as disciplinas visam formar conhecimento de modo técnico e pronto. Eis que, nesse ponto, podemos aproximar nossa discussão inicial acerca da concepção de Educação Escolar com o referencial oferecido pelos Estudos Culturais.

Para tanto, é necessário que sejam questionadas as posições políticas, religiosas e conservadoras, que se organizam para massacrar¹² pessoas negras, as mulheres, as pessoas

¹¹ Quando pensamos na expressão: conceitos da lógica positivista moderna, permitimo-nos refletir com Laury Laudan em sua obra: *Teorias do Método Científico de Platão a Mach* publicada inicialmente como uma resenha bibliográfica, a qual visa aprofundar quais foram os conceitos que fundaram o positivismo lógico do Círculo de Viena, assim como, debater quais foram às implicações filosóficas e sociais desta discussão que comporta a condição de veracidade do método, e também, a inferência em discernir sob os pressupostos positivistas sobre o que é ou não é ciência (LAUDAN, 2000).

¹² Há na obra *Fundamentalismo & Educação* um debate profundo sobre as nuances do fundamentalismo, não só o religioso, a obra organizada por Silvio Gallo e Alfredo Veiga-Neto (2009) apresenta uma construção dos temas na

deficientes, indígenas, dentre tantos marcadores sociais que podemos demarcar. Os Estudos Culturais priorizam os estudos sobre cultura, mulheres e homens que passam a ter melhor concepção do mundo em que vivem, entendendo o motivo da marginalização de determinadas culturas por outras.

Na ação educativa se iniciam muitas formas de discriminação, pois algumas educadoras restringem seus pensamentos e costumes aos ditames das políticas conservadoras. Nesse enfoque, a escola perde sua função principal, a de formar homens e mulheres conhecedores de sua cultura e transformadores¹³ para melhoria do mundo globalizado. Podemos privilegiar nossa análise com as palavras de Tomaz T. da Silva (1999, p. 116) na obra *Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo*, onde afirma que:

Qualquer política educacional e qualquer programa pedagógico que tenham por objetivo formar minimamente sujeitos críticos e capazes de compreender as relações entre Ciência e a vida humana (seus benefícios, seus riscos, seus jogos políticos e de poder) e nelas intervir, e sujeitos alfabetizados cientificamente capazes de tirar algum proveito dos avanços do conhecimento científico e da tecnologia, terá de incluir em suas agendas os aportes que o campo dos Estudos Culturais da ciência tem propiciado.

Entendemos que o currículo, ou seja, o conceito de currículo é oriundo de um debate que percorre desde a década de vinte as instituições escolares; as teorias sobre o currículo se apresentam como tradicionais, outrora como neutras, científicas, objetivas, enquanto outras são chamadas de teorias críticas e pós-críticas. Balizamos nossa pesquisa na concepção de currículo que pode ser categorizada como pós-crítica, pois as teorias pós-críticas se atentam a argumentar que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, pois todas implicam em correlações de forçar, de poder, assim como, quase todas implicam em conexões entre o saber, a identidade e o poder.

Não podemos afirmar que a crítica por si só não atende a interesses, pois o conceito que utilizamos em nossa análise nasce em meio a muitos movimentos sociais que eclodiram na década de sessenta em todo mundo, movimentos esses que questionavam as estruturas

medida em que estes interlocucionam com a obra cinematográfica *A Vila* (*The Village*, de M. Night Shyamalan, 2004).

¹³ É interessante também citarmos que estes estudos se preocupam com a produção e a distribuição de objetos que envolvem a Ciência, a Sociedade e a Tecnologia e com as criações ideológicas a que essa tríade nos remete na história, articulando esses assuntos a temas ideológicos, que surgem com as transformações causadas “pelos ‘acontecimento’s e pelos movimentos culturais” (SILVA, 1999, p. 145-146).

educacionais tradicionais. Esse questionamento fundou os Estudos Culturais como alternativa teórica de análise (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001).

Há um efervescente debate acadêmico em torno da possibilidade, ou não, de estarmos sob uma nova égide paradigmática. Tratar-se-ia de um período para o qual os grandes temas da modernidade são anacrônicos frente aos desafios postos pelos avanços da tecnologia, pelas reivindicações das lutas no campo do gênero, etnias e outras singularidades, assim como, no terreno da economia. Tal controvérsia põe em questão a pertinência de falar em “Pós-modernidade”. As que acreditam no surgimento desse novo paradigma afirmam que a revolução no mundo da produção de bens materiais e culturais tem produzido uma nova subjetividade, uma nova humanidade¹⁴.

Dentre muitas características desse novo paradigma, há algo de fundamental importância, do ponto de vista epistemológico: a ênfase pós-moderna na desconstrução e no caos que desautorizam quaisquer pretensões de construção de um estatuto no campo do conhecimento. Perdem prestígio os tratados, os instrumentos e métodos de medida e avaliação, assim como, desvanecem a hegemonia das metanarrativas universalizantes, metódicas e deterministas e as expectativas de progresso e evolução.

Consideramos o debate acerca da legitimidade ou da não legitimidade de assumir a pós-modernidade como paradigma temporal e sócio histórico. Uma seara de debates profundos, tanto no campo das ciências sociais aplicadas, como no campo da metafísica e ontologia. O que perseveramos é que a pós-modernidade é basilar para os Estudos Culturais do currículo, como tal, é parte mais do que legítima e axiológica em nossa pesquisa, pois tautologias unívocas são objetos da universalidade. Não cabe em nossa pesquisa universalizar a interpretação no campo da institucionalidade da educação sexual. Cabe ressaltarmos os caminhos e enunciados que são percorridos neste trajeto. Sendo assim, salientamos as considerações de diversas autoras que assumem como pressuposto considerarmos a realidade social como pós-moderna (SAWICK, 1988; GIDDENS, 1991; SILVA, 1993; SANTOMÉ, 1995; DOLL JR, 1997; BUTLER, 1998; FAERMANN, 2005; POL-DROIT, 2006).

Por outro lado, os críticos da Pós-modernidade (LOURO, 1997; HARVEY, 2002) discordam do fato das transformações culturais, políticas e produtivas, observáveis nas últimas

¹⁴ Novamente trazemos à baila o cinquentenário da obra *As Palavras e as Coisas* (FOUCAULT, 2007) para contemplar o debate sobre a formação do sujeito. É importante ressaltar a categoria “homem” como identitária à categoria “sujeito”, assumida como ponto de inflexão e reflexão no período moderno, já debatemos com mais afinco tal questão em nossa nota de rodapé número 05.

décadas, significarem uma ruptura, um corte, uma superação da modernidade, para estes são novas elaborações em processo. O espírito moderno introduzido por “Descartes encontrar-se-ia em construção” (FOUCAULT, 2007, p. 70). A globalização da economia, a informática, as revoluções no campo da cibernética e da imagem e as contradições dessas mudanças seriam sintomas da adequação da racionalidade do processo de desenvolvimento humano e social. Trata-se, portanto, muito mais de uma *neo* modernidade do que uma pós-modernidade, na perspectiva dessas críticas do discurso pós-moderno.

Apesar de algumas diferenças no conceito de pós-modernidade, autores como Harvey (2002), Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Wortmann e Veiga-Neto (2001) são defensoras, se não de um novo paradigma, pelo menos de uma nova concepção de paradigma. Creem que uma nova subjetividade está em processo de formação: novas cidadãs em exercícios de relações cada vez mais complexas, determinadas e mediadas pela tecnologia da mídia, da informática, da cibernética e da robótica.

A atual cultura juvenil, a complexa teia que envolve a comunicação de massa, as relações globalizantes e as revoluções no campo da produção sugerem tratar-se de uma subjetividade pós-moderna (BUTLER, 1998), uma nova forma de ser e tornar-se humano, a um novo discurso. A crítica ao projeto educacional moderno causou mais abalo à concepção de sujeito do que a qualquer outro elemento do pensar.

O sujeito moderno, unitário e racional, seria apenas o sujeito da perspectiva iluminista, portanto, circunscrito àquelas determinações históricas e culturais¹⁵. Universalizá-lo, a temporalizá-lo, seria um contrassenso. Nesse sentido, Silva (1999, p. 254) afirma que sem o sujeito moderno não há educação moderna. Isto porque: “[...] a possibilidade da educação e da pedagogia repousa precisamente no pressuposto da existência de um sujeito unitário e centrado e na finalidade da educação como a construção de sua autonomia, independência e emancipação [...]” (SILVA, 1999, p 254).

Segundo Silva (2009, p. 117), a subjetividade em formação produz uma “desnaturalização”, ou seja, antecipa e implica o “pós-humano”. A figura do *cyborg* é pertinente para a ilustração desta nova humanidade: um organismo cibernético, uma imagem híbrida de pessoas e máquinas, numa tempestade de informações, signos e imagens.

¹⁵ Aqui mais uma vez é oportuno comemorarmos os 50 anos da obra *As Palavras e as Coisas* (FOUCAULT, 2007) e, sobretudo, ressaltar o que nos disse o autor sobre Descartes (FOUCAULT, 2007, p.71): “Se Descartes recusa a semelhança, não é excluindo do pensamento racional o ato de comparação, nem buscando limitá-lo, mas, ao contrário, universalizando-o [...]”.

Permitimo-nos, neste momento da análise, uma digressão essencial para o que futuramente discutiremos como o papel da construção dos sujeitos na sexualidade. Nesse sentido, buscaremos inspiração nas premissas de Haraway (2009) quando apresenta a metáfora de ancoragem para seu ensaio a imagem do *cyborg*. Ela define esta imagem de quatro maneiras diferentes: primeiro como um *organismo cibernético*; segundo como um *híbrido de máquina e organismo*; terceiro como *uma criatura de realidade social vivida*, e quarto como *uma criatura de ficção*.

É importante entender que, para Haraway (2009), essas quatro descrições do *cyborg* (cibernético, híbrido, do presente, do futuro) não são discretas, mas sim co-determinadas. Por exemplo, Haraway (2009) argumenta que, em termos filosóficos, não há espaço real entre *realidade vivida social* e *ficção*, porque uma categoria está constantemente definindo e refinando o outro. Em resumo, escreve Haraway (2009, p. 49), “estamos cyborgs”, quer saibamos ou não, se apenas porque é o *cyborg* que é a nossa ontologia, ele nos dá a nossa política.

Ao passo que a realidade vivida, social e ficção se entrecruzam nos debates das ciências humanas, no campo educacional podemos pensar sobre: as realidades vividas, as demandas sociais e as ficções que vão constantemente definindo e redefinindo a educação. Tomaz Tadeu da Silva (1999) afirma que o currículo pode ser considerado o “primo pobre” da teorização educacional, que temáticas em torno da política educacional, organização do sistema escolar, financiamentos e administração de recursos e métodos de ensino têm sido priorizados, como nos afirma Silva (1999, p. 78):

Tais afirmações demonstram que o currículo está implicado em relações de poder, produzindo identidades individuais e sociais. Esse processo materializa-se através de um grupo de disciplinas quando a educação se institucionaliza e compõe um leque de possibilidades na formação do educando.

Inspirado na crítica pós-estruturalista, esse autor afirma que a disciplinarização do saber, na organização e divisão do trabalho escolar, guarda uma estreita relação com a disciplinarização da sociedade (SILVA, 1999). Em outras palavras, o espírito didático que sustenta a divisão da experiência humana em territórios, tais como: Psicologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia etc. são as expressões de parte do exercício do poder e do controle sobre as pessoas e os saberes. Seria, portanto, um paradoxo pensar em territórios disciplinares (limites

entre estes vários saberes) na pós-modernidade, quando o que está em processo é a desconstrução dos limites?

Em outras palavras, seria um anacronismo interpretar acerca de uma identidade disciplinar para diferentes conteúdos? Compreender a produção e reprodução do saber como processo contínuo e inerente de contradições, no interior das relações sociais, significa negar a alteridade e a identidade de cada campo do saber? Significa negar que a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a Biologia e demais territórios disciplinares têm um (ou mais) objeto específico? Nesse sentido, outro aspecto importante enfatizado pelas teóricas pós-modernas (SILVA, 1993; DOLL JR, 1997) indicam que o currículo escolar tem privilegiado a alta cultura em detrimento da “cultura de massa”. Uma análise crítica do currículo revela que a escola tem ficado indiferente às formas pelas quais a Indústria Cultural¹⁶ (televisão, música, revista, videogames, jogos virtuais etc.) tem tecido seu imaginário e suas representações. Diante dessa realidade, alguns educadores insistem na nostálgica e resistente atitude de depreciar ou ignorar a realidade tecnológica e enfatizar a importância da cultura clássica.

Pensamos tratar-se de uma postura romântica que crê lutar contra a desumanização do sujeito imposta pelo desenvolvimento tecnológico. Em outra perspectiva teórica, Michel Foucault (1977; 1994; 2011a; 2011b; 2011c) uma das mais relevantes vozes que surgiram em defesa das microculturas e seus direitos políticos. Foucault foi um crítico das grandes narrativas, dos discursos universalizantes, totalizadores (FOUCAULT, 2007). Em sua análise sobre a *Verdade e Poder* (1991, p. 170), mais especificamente, quando se depara com o problema da verdade, Foucault defende a superação da tirania dos discursos englobantes e eruditos, em defesa dos microsaberes. Ainda nesta perspectiva na obra *As Palavras e as Coisas* afirma que:

[...] trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns [...] (FOUCAULT, 2007, p. 171).

¹⁶ Entendemos o termo indústria cultural, que serviu de substituto para cultura de massas, segundo a leitura da obra *As Consequências da Modernidade*, de Anthony Giddens (1991), com esse mote, podemos afirmar que o conceito foi criado por pensadores da Escola de Frankfurt: Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Indústria cultural ou cultura industrial, diz respeito à criação industrializada, à padronização cultural voltada para o mercado de consumo. Segundo Giddens (1991), a segunda industrialização do espírito, se processa nas imagens e nos sonhos, penetrando na alma humana.

Apesar de divergências interpretativas, aqui, referenciamos a preocupação de Foucault com os saberes e os sistemas de pensamento. Tomas Tadeu da Silva afere tais discussões para um campo mais reduzido: o campo do currículo. Os argumentos de Tomas Tadeu da Silva (1993; 1995; 1999; 2011) e Foucault (1991; 2007), esses entendidos como as principais leituras desta análise, remetem à defesa de um currículo que proporcione atitudes políticas de crítica e enfrentamento, atitudes essas possibilitadoras de novas abordagens culturais e de uma concepção curricular democrática que incorpore a voz minoritária das microculturas.

Enfatizando a vocação política do saber e questionando o poder do saber científico, com pretensões universais, Foucault (2007) propõe a insurreição dos saberes locais, regionais, não oficiais. Nesse sentido, o papel do intelectual seria o de colocar a favor dessa luta contra a hegemonia dos saberes universais. Seria uma espécie de “intelectual específico” (2007, p. 125) ou mesmo um intelectual local sensível às necessidades concretas. Isso posto, não podemos afirmar o que significa romper com a universalidade de conceitos como humanidade e justiça, mas podemos assumir as limitações históricas dos indivíduos intelectuais diante das questões universais e afirmar a vantagem ou pertinência de agir a partir do desafio que nos circunda. Sobre isso, afirma Foucault (2007, p. 38-39):

Há muitos anos que não se pede mais ao intelectual que desempenhe este papel o intelectual como figura clara e individual de uma universalidade. Um novo modo de ‘ligação entre teoria e prática’ foi estabelecido. Os intelectuais se habituaram a trabalhar não no ‘universal’, no ‘exemplar’, no ‘justo-e-verdadeiro-para-todos’, mas em setores determinados, em pontos precisos em que os situavam, sejam suas condições de trabalho, seja suas condições de vida (a moradia, o hospital, o asilo, o laboratório, a universidade, as relações familiares e sexuais).

Finalmente, pensamos na ênfase que os estudos pós-modernos têm dado aos avanços obtidos socialmente no campo dos estudos de gênero. Apesar disso, indiferente a esses avanços, o currículo tem mantido o seguinte referencial: o sujeito cartesiano, unitário, branco, macho e europeu, que está na raiz das configurações curriculares, ainda hoje, em hegemonia. Aspecto, este, enfatizado por Silva (2009, p. 125):

Esse falocentrismo do currículo tem implicações não apenas para a formação da identidade masculina. Ao fixá-lo às subjetividades que lhes foram atribuídas pelo patriarcado dominante, um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre a mulher.

Essas considerações não só justificam as razões pelas quais os saberes escolares, mas, também se organizam de maneira multidisciplinar, mas também esclarecem que o que está em jogo na questão dos formatos de currículos são os diferentes modelos de socialização. As reflexões sobre o currículo e as pesquisas em estudos culturais (SILVA, 1999; WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001;) tem contribuído seja para descaracterizar a universalização dos saberes ressaltando os processos de seleção cultural dos conteúdos escolares, seja para negar a ideia de neutralidade científica desvendando o currículo oculto, o que contribui para elucidar as características próprias do conhecimento escolar (SILVA, 1999).

Adotando essa diferenciação entre conhecimento e conhecimento escolar (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001), observamos que, mesmo se mantermos o código serial científico, temos que ter consciência de que, na cultura escolar, suas *epistemes*¹⁷ se modificaram (FOUCAULT, 2007). Isto é, o currículo escolar guarda uma natureza disciplinar em referência aos saberes de origem. Poderíamos dizer, então, mesmo que isso nos pareça estranho, diante de nossa forte herança didático-pedagógica, que todo saber escolar é interdisciplinar.

3.1 PENSAR A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO CAMPO

*Para Edília Coelho Garcia*¹⁸

Existe no Brasil um campo de pesquisa e de atuação em Educação Sexual que poderia, em hipótese, ser separado em duas vertentes, a saber: a vertente médica e a vertente social. Pormenorizando, a vertente médica pode ser associada aos discursos da sexologia, assim como, da psicologia, psiquiatria, biologia, ao passo que, a vertente social, incorporaria os discursos da educação, da filosofia, da antropologia, das ciências sociais. Não há rigor cartesiano nesta divisão, qualquer necessidade máxima de enquadramento pode incorrer em perigo, porém, essas duas vertentes no campo direcionam pesquisas, projetos e iniciativas que versam sobre o

¹⁷ *Episteme* define todo campo de análise da obra *As Palavras e as Coisas* (FOUCAULT, 2007), pois para o filósofo eis o campo de investigação da arqueologia (CASTRO, 2009, p. 139).

¹⁸ Edília Coelho Garcia elaborou parecer aprovado pelo Conselho Federal de Educação, em 1974, onde afirmara que era incumbência do ensino médio brasileiro promover conhecimentos referentes à evolução puberal, educação sexual, gestação, puericultura e saúde mental (BARROSO; BRUSCHINI, 1982).

mesmo tema com diferentes enfoques, análogas conceituações, disposições divergentes (BEDIN, 2016; FURLANI 2011b; GULO, 2011).

Todavia é importante dizermos que ambas vertentes fundamentam pesquisas em nossa área, a educação. Pesquisadoras e pesquisadores (RIBEIRO, 1990; GUIMARÃES, 1995) apresentam que os primeiros indícios históricos da inserção do debate sobre a sexualidade surgiram na França, em meados do século XVIII. Interessante perceber que, nesse contexto histórico, a Educação Sexual tinha como foco o combate à masturbação e recordarmos que, no século XVIII, um dos mais célebres defensores da educação, principalmente, da Educação Infantil, o filósofo Rousseau, foi um fervoroso combatente da “autossatisfação” (VAINFAS, 1989).

Em sua canônica obra *Emílio*, ou da Educação, ele alertou sobre os efeitos nefastos da masturbação. Em contrapartida em sua obra *Confissões*, ensaios entendidos, também, como uma autobiografia o autor relata que se masturba regularmente, ato frequente ao longo de toda sua vida. Não se faz necessário alicerçar a importância da obra de Rousseau na história da educação, assim como o peso da repressão à sexualidade, do mesmo modo, e no mote aqui debatido que é a educação sexual escolar (CHAUÍ, 1981; CHAUÍ; KEHL; WEREBE, 1998).

No século XIX, as discussões se alargaram as questões médicas e preservativas, o que implicou na abordagem de temas como: degenerescência das raças, aborto clandestino e doenças venéreas¹⁹. Posteriormente, no século XX, houve iniciativas relacionadas à educação sexual; voltadas à educação das jovens em relação à procriação e reprodução, iniciativas essas esmeradas na tradição e preceitos cristãos, pois, na França, em 1920, foi sancionada uma lei proibindo propagandas de anticoncepcionais e o aborto (BARROSO; BRUSCHINI, 1982).

Segundo Ribeiro e Bedin (2013), no século XVIII foram realizadas conferências públicas na Suécia que reivindicavam que o Estado garantisse o acesso da população aos métodos anticoncepcionais, assim como, a descriminalização do aborto em circunstâncias específicas. Tais reivindicações foram promulgadas em 1938 pelo governo sueco. Alguns

¹⁹ Cabe aqui ressaltar que a terminologia doenças venéreas deixou de ser utilizada no âmbito das ciências da saúde e da promoção da saúde sexual a muitos anos atrás. O contexto que retratamos acima é específico do século XIX, a questão da degenerescência das raças e da eugenia são características marcantes deste período histórico e perseveraram até a segunda guerra mundial. Atualmente, as infecções internas e externas que são derivadas do contato sexual são tratadas como Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). O termo venéreo é derivado dos cultos e ritos que envolviam relações sexuais em adoração e preces à deusa Vênus, deusa do amor erótico (VAINFAS, 1989). Sendo assim, desde os tempos ancestrais de culto a grande mãe progenitora, de raízes pagãs ou a partir dos cultos politeístas das sociedades ancestrais que o nome próprio agregou a derivação: venéreo (*Ibid.*). Mesmo com a diferenciação aqui demarcada, hoje algumas DST ainda trazem o termo em suas nomenclaturas, tais como: Linfocitoma venéreo, que consiste em uma inflamação dos gânglios da virilha.

marcos historiográficos são pertinentes à conotação: em 1942, a Suécia arrolou como lei a necessidade da Educação Sexual nas escolas e, conseqüentemente, em 1956 tal lei efetivou-se como obrigatória (BROWN, 1981). Em contrapartida, a França oficializou a Educação Sexual em suas escolas somente em 1973 (BROWN, 1981), mesmo sendo considerada como o berço das discussões, de acordo com o trabalho de Naumi Vasconcelos (1971).

Não podemos deixar de ressaltar a presença marcante da obra de Freud, no que concerne ao comportamento humano. Nesse sentido, Nunes (1997, p. 45) afirma que:

[...] até a eclosão do fantástico pensamento de Freud não se admitia que existisse na criança o que ele chamou de ‘impulso sexual’. No máximo, admitia-se que durante o período de puberdade o jovem começasse a se interessar pelas chamadas ‘coisas sexuais’. Em seus estudos, Freud considerou a sexualidade infantil desde o nascimento da criança (a primeira infância que nomeou ‘pré-histórica do indivíduo’). Freud foi o primeiro a considerar com naturalidade os atos e efeitos sexuais das crianças como ereção, masturbação e mesmo simulações sexuais [...].

Dedicamos nossos argumentos ao ideário da infância, pois, a categoria adolescência é posterior ao reconhecimento da infância (NUNES; SILVA, 2006). Quando hoje já não podemos afunilar os debates aos mesmos conceitos, pois o recorte é mais preciso no que concerne às faixas etárias e ao desenvolvimento da infância e adolescência. Em nosso país temos os primeiros registros sobre o debate da Educação Sexual na escola ligados, às organizações médicas higienistas²⁰, em meados de 1930, organizações essas associadas às concepções médicas francesas (VAINFAS, 1989; RIBEIRO, 1990; NUNES; SILVA, 1999). Aqui, como na França, a Educação Sexual era premissa para o combate à masturbação, às “enfermidades venéreas”²¹ e, sobretudo, ao “bom preparo” da mulher para exercer seu papel de progenitora e esposa, temas estes entendidos, nessa época, como necessários à saúde pública e à moral sadia. Tais concepções muito presas à construção eugênica da reprodução humana.

Em contraposição a essa vertente médica, foi na década de 20, que ideias opostas surgiram oriundas de movimentos civis organizados, entre eles o movimento feminista apresentado aqui na figura de Bertha Lutz. Tal movimento requisitava ao estado implementar um programa de Educação Sexual nas escolas que protegesse a maternidade e a infância, essas

²⁰ Ressaltamos que a caracterização como higienista não desabona qualquer prática médica voltada ao debate público e a educação sexual promovida em meados da década de vinte e trinta por diversos médicos no Brasil (RIBEIRO, 2004).

²¹ Salientamos que novamente o termo ‘venéreas’ faz menção ao contexto histórico específico do início dos debates em Educação Sexual no Brasil, ou seja, início do século XX.

reivindicações culminaram na aprovação de uma proposta de programa de Educação Sexual no Congresso Nacional de Educadores, em 1928, programa este que compreendia crianças acima dos 12 anos de idade (NUNES; SILVA, 1999).

É interessante ressaltar que inicialmente este programa se limitava à análise do papel feminino na reprodução, porém, em 1935, ele foi ampliado compreendendo também o comportamento sexual masculino. Após quinze anos do Congresso Nacional de Educadores, até 1950, não se tinha literatura acerca de estruturas ou organizações que fossem concernentes a Educação Sexual dentro do currículo escolar (RIBEIR, 1990).

Na década de 50, a formação confessional era tida como as mais eficientes instituições escolares no Brasil, o que implicou em uma repressão rígida à sexualidade, conseqüentemente, à Educação Sexual. Essa repressão já não figurava mais na década de 60, após o golpe de 64, o país foi marcado por novos paradigmas políticos, principalmente na explosão da atuação de movimento civis organizados. Todavia, com a ascensão dos militares ao poder, as restrições assertivas quanto ao “tipo” de educação sexual desejada criaram obstáculos para discussão e debate na formulação de políticas educacionais efetivas (RIBEIRO, 1990; RIBEIRO; BEDIN, 2013). Segundo Maria José Garcia Werebe (1978, p. 56) “em três anos, de 1963 a 1966, houve muitas tentativas de inclusão curricular da Educação Sexual, tanto nas instituições públicas como nas privadas”. No tocante a legitimidade do debate realizado neste período no Brasil por Maria José Garcia Werebe, Maio (2013, p. 194) nos diz que:

A atitude combativa em defesa dos valores democráticos no período da ditadura militar, cujo regime não poupou o Colégio de Aplicação, custou-lhe a perseguição política que a levou a deixar o Brasil com a família para radicar-se na França. Nesse país, trabalhou sob a direção de René Zazzo, tendo sido contratada como pesquisadora *do Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS –*, onde permaneceu como tal até se aposentar, em 1990.

Em 1970, o Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo tinha projetos com a Faculdade de Filosofia da USP, mas foi fechado pelo regime militar. Nesse colégio, entre 1963 até 1968, os professores de Ciências desenvolviam um projeto interdisciplinar com alunos, colaboradores, estagiários e orientadores educacionais sobre sexualidade e Educação Sexual (MAIO, 2013). Importante ressaltar que as aulas e as intervenções com as alunas e alunos eram documentadas por monitoras e monitores ligados aos projetos educacionais da Faculdade de Filosofia, porém com o fechamento da escola e com o terror da repressão militar toda documentação foi destruída pelos próprios integrantes do projeto, sob a opressão dos militares

e o medo das possíveis implicações punitivas (WEREBE, 1977; BARROSO; BRUSCHINI, 1982; NUNES, 1987).

Ainda em São Paulo, alguns Ginásios Vocacionais aplicavam em seus currículos a Educação Sexual na década de 60. Tais experiências da década de 60, principalmente, na cidade de São Paulo, e, sobretudo, na rede pública de ensino, foram germinais de paradigmas inovadores, pois não se limitavam a uma abordagem biofisiológica da sexualidade, a qual se limitava a normatização das condutas e dos sujeitos.

Porém, no ano de 1970, decreta-se o Ato Institucional nº 5 (AI-5), marco fundante da censura em nosso país, censura que abalou inúmeras instituições sociais, dentre elas as escolas. Ainda sobre as influências do regime, anteriormente ao Ato Institucional nº 5, Guimarães (1995, p. 66) apresenta que no dia 28 de janeiro de 1965, o *Diário Oficial de São Paulo* publicou um Ato intitulado nº 9, de autoria do então secretário de educação José Carlos Ataliba Nogueira, com a seguinte nota:

É vedado aos professores do ensino de grau médio, especialmente os de Biologia e Sociologia, explorem na escola pública, e menos ainda, defenderem a limitação de filhos ou qualquer meio anticoncepcional. A violação desse preceito acarretará suspensão do professor, apurada a sindicância (GUIMARÃES, 1995, p. 66).

O civismo, os bons costumes e a moral predominaram no imaginário popular (simbólico) e educacional durante o Regime Militar. De 1968 a 1975, a repressão calava as sexualidades, assim como, inúmeras outras demandas da população, com violência e consternação sob o erige dos deveres civis e dos direitos limitados por uma ditadura. Em São Paulo, após a abertura política de 1978, realizou-se o I Congresso Nacional sobre Educação Sexual, o qual, em última instância, pensava em discutir as demandas da Educação Sexual na rede pública. O congresso reuniu duas mil pessoas entre interessadas e interessados, educadoras e educadores (NUNES, 1996).

Em contrapartida desse importante fato histórico, do grande interesse das educadoras e educadores, com objetivos de vigilância, entidades de controle populacional realizaram o 1º Seminário Técnico de Educação Sexual. Um fato ocorrido nesse período que teve grande repercussão nacional foi um programa de serviço telefônico²² e de rádio elaborado por Maria

²² Destacamos que foi o movimento feminista das norte-americanas que de modo inaugural vinculou pela primeira vez um serviço telefônico voltado à saúde reprodutiva das mulheres, com o serviço voltado ao abortamento seguro,

Helena Matarazzo. Fato que não possui relação direta com a questão curricular, a qual é objeto desta pesquisa, todavia, foi a partir dos desdobramentos desse programa que a Fundação Carlos Chagas realizou, em 1979, uma grande pesquisa com jovens entre 14 e 17 anos para avaliar suas dúvidas e concepções sobre a sexualidade. As jovens de diversas classes sociais, porém em escolas públicas responderam a um amplo questionário, o qual pode ser entendido como a primeira interlocução no tocante a Educação Sexual diretamente ligada às alunas e aos alunos. Esta pesquisa foi apresentada em dois volumes intitulados: *Sexo e juventude e Educação Sexual: Debate Aberto*, de Carmem Barroso e Maria Bruschini (1982). Autoras de larga produção no tema Educação Sexual e currículo escolar, a qual faz parte do *corpus* de nossa pesquisa.

No início da década de 80, o país fervilhava em reivindicações políticas: a revista ‘Erótica’ publicava corpos nus de homens e mulheres, até então proibidos pelo Regime Militar; a população bradava as ‘Diretas já’ e, na televisão Marta Suplicy, na TV Mulher, iniciava um quadro, em um programa de abrangência nacional, chamado: *Falando sobre Sexo*. A mídia reascendeu nas escolas e universidades a necessidade de se tratar de algo, até então, sucumbido pela repressão do Regime Militar, ou seja, falar sobre sexualidade (SUPLICY et al., 1995; SUPLICY, 1999).

Foi na década de 80 que efervesceram inúmeros trabalhos na área da sexualidade nas escolas, sobretudo, com a premissa da gravidez precoce entre jovens mulheres e da proliferação do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) – vírus que pode vir a desenvolver a Síndrome da Imunodeficiência Humana (AIDS), entre adolescentes. Podemos trazer tal afirmação mediante os trabalhos confeccionados, do final da década de 70 ao início da década de 90 nas figuras de: Naumi Vasconcelos (1971), Maria José Garcia Werebe (1977), Carmem Barroso e Maria Bruschini (1982), Maria Goldberg (1982), Marilena Chauí (1981), Cesar Nunes (1996), Marta Suplicy (1995), Ronaldo Vainfas (1989) e Paulo Rennes Marçal Ribeiro (1990).

Segundo Nunes e Silva (1999), no artigo: *Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil* apresentam que, também nesta época, década de noventa, as iniciativas de implementação curricular da Educação Sexual nas escolas se proliferaram por todo país, inclusive nas instituições de cunho confessional. O autor relata que, no início da década de noventa, os órgãos governamentais afirmavam o crescente aumento

os coletivos apresentavam estratégias criativas ao debate sobre a descriminalização do aborto. Destacamos que, neste período histórico brasileiro, o serviço telefônico de questões respondidas no rádio por Maria Helena Matarazzo, com apenas cinco minutos de duração era líder de audiência no estado de São Paulo (MATARAZZO, 2005).

da gravidez na adolescência (cerca de 500 mil a cada ano), assim como, o aumento crescente dos casos de contaminação pelo vírus HIV (NUNES; SILVA, 1999).

Somente no final da década de 90, a conjuntura política nacional permitiu a estruturação de inúmeras organizações não governamentais, as quais alicerçaram um importante trabalho no campo do combate e da prevenção do HIV (FACCHINI, 2005), assim como, na assistência às pessoas que vivem com o vírus. A década de 90 foi marcada por uma discussão ampla no campo, desde propostas interventivas até propostas didáticas e teóricas. Podemos elencar neste período histórico as obras: *Educação Sexual da Criança* (ORTH, 1991); *Educação Sexual na Escola: mito ou realidade* (GUIMARÃES, 1995); *O que é Orientação Sexual?* (CARDOSO, 1996). Após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996a) temos outras publicações como, por exemplo: *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio* (FIGUEIRÓ, 1996), Guacira Lopes Louro (1997): *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, Ana Mara Camargo e Cláudia Ribeiro (1999): *Sexualidade (s) e Infância (s)* e de César Nunes e Edna Silva (1999): *Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil, Educação Sexual para além da Informação* (RIBEIRO, 1990).

Após 1996, o grande marco dessas interlocuções foi a LDB, de mesmo modo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 (BRASIL, 1997a; 1999a), e posteriormente, o debate ainda permaneceu nas mais recentes versões dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em meados da segunda metade do século XXI, os PCN+²³ (2002) apresentam no tocante à Educação Sexual uma considerável abordagem, porém ressaltamos aqui que nesse período entre o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000 o termo Orientação Sexual era correspondente ao que nossa investigação entende por Educação Sexual, conveniamos uma mudança de nomenclatura e um aperfeiçoamento do campo.

Orientação Sexual na Escola – Um projeto apaixonante (EGYTO, 2009) nos responde as questões já enunciadas de serem condutoras de sentido. Resposte como e porque existir? A educação sexual escolar, essa resposta é baseada nos PCN como também nos apresentou Leão (2009) em seu estudo de doutoramento: *Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp – Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*. Podemos verificar junto ao texto *Orientação sexual na escola*

²³ Salientamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são fontes de nossa investigação, para tanto utilizamos três diferentes edições, a inaugural de 1997, a edição do ensino médio de 1999 e os PCN+ publicados em 2002.

(MAIA, 2004) e *Sexualidade e Educação* (RIBEIRO, 2004) apontamentos que justificam a trajetória histórica aqui apresentada e a necessidade de uma educação sexual sistemática e orientada em conjunto e consenso nas diferentes comunidades escolares, leitura necessária para balizar como a partir da implementação dos PCN (BRASIL, 1997a; 1999a; 2002) as práticas docentes em educação sexual apresentam respaldo na política pública educacional.

Há dois textos que se orientam na apresentação do estado da arte das pesquisas acadêmicas em educação sexual no Brasil. No texto *Educação sexual no Brasil: estado da arte de 1980–1993* (FIGUEIRÓ, 1995), a autora salienta a necessidade e a maturação do campo ao debater as especificidades da formação de professoras e professores na área da educação sexual escolar enfatizando a transversalidade. No texto: *A educação Sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem sexualidade para além da transversalidade* (NUNES; SILVA, 2006) classificam o que seria uma educação sexual emancipatória, afirmam que (NUNES; SILVA, 2006, p.35):

A ação emancipatória torna-se efetiva quando articula a teoria, a reflexão analítica, com a ação consistente, metódica, politicamente determinada com a intencionalidade propositiva. Chamamos emancipatória a perspectiva que visa produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos. Ao mesmo tempo que liberta, aponta a emancipação significa também a prática da autonomia ética, o ideal e o propósito de constituir valores que justifiquem nossas condutas morais, indica ainda a responsabilidade social pelas escolhas e opções que fazemos, até constituir-se num ideal de elevação estética. De cultivo de ideais justos e carregados de generosa identificação com o que é bom, belo, adequado, o ideal de realização estética para todos. Por fim, emancipação significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a constituir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas.

É a partir da compreensão que a educação sexual deva ser emancipatória, que acreditamos que qualquer debate que almeje pensar a educação sexual no currículo escolar deve pensar o currículo sobre uma perspectiva pós-estruturalista e crítica. Assim, o debate da educação sexual se relaciona com a esfera ética da vida e da formação educacional básica.

Furlani (2011b) no texto *Educação Sexual na Sala de Aula – relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças* orienta nossa análise no tocante aos estudos culturais e pós-críticos do final da década de 60, sobre as

implicações diretas dos Estudos Culturais e da Pedagogia Crítica nas práticas escolares. Voltado ao campo da historicidade percebemos com Ribeiro (2009) na obra: *A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil*, que os desdobramentos atuais, as contradições expostas pelas intempéries do debate sobre educação sexual escolar, na atualidade, não fogem ao debate histórico do campo. Sendo assim, é possível centralizar os eixos: pedagógicos, formativos e teóricos, além das pesquisas sobre a concepção de professoras de campos como a biologia (BONFIM, 2011), a filosofia (SANTOS, 2012) e diversas outras áreas que são interdisciplinares à educação sexual.

No tocante aos eixos centrais, elencados acima, dedicamos a especial atenção desta pesquisa ao eixo teórico, pois para analisarmos o campo da formação dos discursos sobre a implementação da educação sexual necessitamos em nossa próxima sessão expor nossa compreensão sobre as noções pós-críticas e pós-estruturalistas do currículo.

3.2 EDUCAÇÃO SEXUAL UM DEBATE CURRICULAR: SOBRE NOÇÕES PÓS-ESTRUTURALISTAS DO CURRÍCULO

*Educação Sexual: o 'Gutenmech' do Currículo brasileiro!*²⁴

Enquanto a pós-modernidade ou pós-modernismo se define relativamente a uma mudança de época (Época Moderna – Época Contemporânea), tal como abordamos em nosso referencial teórico sem entrar na seara que é a legitimidade ou não desta mudança, o pós-estruturalismo limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação (SILVA, 1999).

Podemos afirmar que na atualidade o Grupo de Trabalho (GT): “Currículo” da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) existe uma

²⁴ *Gutenmech* é uma ave que se encontra nas gravuras medievais. Ela é caracterizada por um longo pescoço, nele se representava a elaboração do pensamento, com origem no coração e final na cabeça ou no pensamento. A ave de pescoço longo significa um pensamento sutil e refinado. Na *História da Loucura* Foucault (2010) fez referências aos “bestiários morais”, descrições pictóricas, simbólicas de animais reais ou imaginários que simbolizavam os valores da humanidade, o *Gutenmech* foi um destes símbolos, eram leões, dragões, animais híbridos e muitas vezes com poderes divinos, símbolos que exploravam dicotomias ou tensões: bem versus mal, justo versus injusto. Nesse sentido, a educação sexual é um símbolo (metaforicamente entendido aqui) do conflito recorrente entre a moral e o conhecimento no que tange ao currículo escolar. As praguejadoras a veem como um “bestiário moral” no currículo já as/os que defendem lhes imbuem uma possibilidade de ser combativa e até ser emancipatória.

hegemonia dos estudos de corte pós-crítico, com preponderância para os trabalhos que focalizam a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (CARVALHO, 2011). Estudos tendem a ser incluídos no mesmo ‘rótulo’ pós-crítico, em virtude de o prefixo ‘pós’ – frequentemente associado à ideia de etapa posterior – ter seu sentido ampliado para a ideia de reconfiguração.

Laclau e Mouffe (1985) sinalizam de forma que o prefixo ‘pós’ refere-se ao abandono dos axiomas essencialistas. Ser ‘pós’ algum movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade.

Segundo Peters (2000), o pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento que expressa uma tendência à superação da perspectiva de análise presente no estruturalismo. O termo descreve uma postura filosófica diferente do estruturalismo e, como este não se refere a uma escola de pensamento definida, ao contrário, corporifica diferentes formas de prática crítica, estruturalismo e pós-estruturalismos não podem ser compreendidos como movimentos homogêneos singulares.

Alice Casemiro Lopes (2013, p. 13) diz que “[...] o pós-estruturalismo, todavia, não se constitui como um movimento ou um conjunto de doutrinas comuns”. Sendo assim, assumimos um viés pós-estrutural, porém isso não significa concordar com o niilismo pós-moderno, tampouco significa assumir as tentativas “[...] pós-marxistas de manter ainda viáveis, mesmo que precariamente, os horizontes socialistas” (Idem, p. 17-18).

Furlani (2011b, p. 15) apresenta uma educação sexual ponderando que o profissional docente, em sua prática, não costuma considerar necessária a definição de “[...] um referencial teórico que o oriente e contra-argumenta”. Debruçar o olhar, teórico e didático, sobre essas abordagens tem uma grande implicação educativa e política para o trabalho docente.

Entendemos que cada pessoa que exerce o magistério na educação básica, nível fundamental ou médio, pressupõe uma concepção de educação, um entendimento de sexualidade e de vida sexual humana, um entendimento de valores morais e éticos de vida em sociedade, um entendimento de direitos e de sujeitos merecedores desses direitos e, sobretudo, cada uma dessas abordagens define a prática docente e o perfil da professora que pensará, planejará e desenvolverá a educação sexual.

A Educação Sexual abordada pela perspectiva dos Direitos Humanos implica ações pedagógicas voltadas para o questionamento do contexto social, cultural e político em que

vivemos. Segundo Furlani (2011b), tal abordagem está dentre as que mais se aproximam do “[...] reconhecimento da diferença como positiva e benéfica a um mundo que se encontra no terceiro milênio” (FURLANI, 2011b, p. 23).

Os Estudos Culturais e o pós-estruturalismo alicerçaram reflexões sobre as diferentes identidades culturais e de como a classe social não era a única nem a mais importante explicação para os processos de desigualdade e exclusão social (BALL, 1994). Sendo assim, a discussão dos Direitos Humanos relativas à exclusão ganhou novos contornos e,

[...] a partir da segunda metade do século XX, principalmente os movimentos sociais mostraram que os mecanismos de desigualdades e injustiças articulavam-se a múltiplos marcadores sociais: sexo, gênero, sexualidade, raça, classe, geração. Dentre esses marcadores, os homens e as mulheres pertencentes às identidades subordinadas tinham não apenas seu estado de ‘sujeito de direitos’ violados, mas também eram ‘vítimas’ de específicos modos de discriminação, preconceito e violência, decorrentes de cada identidade cultural (FURLANI, 2011b, p. 24).

Essas questões relacionam-se intrinsecamente com a educação formal, já que se considera “[...] o contexto educacional como campo não apenas de produção e reprodução das representações excludentes, mas também como local de contestação e resistência de grupos subordinados” (FURLANI, 2011b, p. 23).

Sendo assim, os Estudos Culturais e o pós-estruturalismo são como referências para a educação sexual apresentada por Furlani (2011b). Nesse sentido, consideramos ser esta abordagem que nos aproxima do intento de alcançar uma Educação Sexual voltada para o reconhecimento das diferenças e das ponderações teóricas sobre a constituição do social. Assim como, a pesquisadora como Mary Neide Figueiró (1995) e o pesquisador César Nunes (1996) trataram ser o contraste emancipatório da educação sexual.

Na perspectiva pós-crítica desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985), quando afirmam a identidade como algo fluido, constituído em um processo de associações contingentes e precárias, afirmam também que a escola e a educação sexual podem ressignificar, podem recusar e/ou problematizar os padrões estabelecidos e considerados universais. Cabe-nos, então, considerar que:

[...] a escola de hoje não pode, apenas, querer ‘transmitir os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade’ – até porque, como esses

conhecimentos foram construídos em relações desiguais de poder, eles, certamente, não incluem todos os sujeitos humanos nem são conhecimentos representativos de todas as identidades culturais. A escola precisa incluir na sua agenda pedagógica a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos de movimentos sociais e os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos (FURLANI, 2011b, p. 52).

A educação sexual fundamentada nesses alicerces vale ressaltar é assumidamente política e vai contra a ideia da escola como espaço de neutralidade. Além de o processo educativo não ser encarado como iniciativa neutra, precisa refletir uma prática política por mudança. Assim,

[...] a suposta neutralidade política escolar é definitivamente posta em xeque. O momento atual aponta para um processo escolar que, em todos os níveis (inclusive nos cursos de formação de educadoras/es), esteja minimamente articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais (FURLANI, 2011b, p. 23).

Nesse sentido, a Educação Sexual abordada pela ótica curricular pós-estruturalista “é aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas aos sujeitos e às suas identidades ‘excluídas” (FURLANI, 2011b, p. 24) e tem como compromisso a construção de uma sociedade menos desigual e mais humana.

Um dos primeiros passos para tal consiste em dialogar sobre o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro, promovendo o reconhecimento da diversidade. Na educação formal brasileira, o discurso homogêneo acerca da educação sexual baseia-se na biologia essencialista, como pretendemos demonstrar a partir da exposição das propostas de lei que visam à implementação curricular da educação sexual. Também possuem um enfoque grande na promoção da saúde e estudo da reprodução humana e é fundamentado no determinismo biológico.

Piovezan (2010, p. 13) em sua pesquisa: *Determinismo biológico e educação sexual: análise retórica da concepção da sexualidade em livros didáticos* apresentou que:

O determinismo biológico, noção semelhante ao reducionismo, afirma que a vida e a ação humanas são consequências das propriedades bioquímicas de suas células, bem como da determinação genética: é uma relação entre os genes dos indivíduos e o somatório de indivíduos (a sociedade) [...]. Embora a fundamentação filosófica do determinismo biológico tenha seu marco no período moderno, o seu auge se deu somente do final do século XIX ao início do século XX. Foi após a redescoberta dos trabalhos de Mendel que o discurso

determinista se consolidou como fonte de verdade, sendo utilizado para fins políticos e ideológicos. Neste período, também, a Biologia se consolidou como disciplina científica. As investigações em hereditariedade e genética desenvolveram um corpus teórico e foram associadas às investigações eugênicas de aprimoramento de raças. Desta maneira, o movimento determinista, antes carente de uma fundamentação científica *stricto sensu*, foi subsidiado por uma teoria mais sólida: o discurso científico.

Assim, é com o embasamento no caráter ‘cientificista’ que segundo Furlani (2011a), as premissas do determinismo biológico contribuíram e ainda contribuem para “[...] a naturalização das desigualdades sexuais e de gênero”. Para Guacira Lopes Louro (1999, p. 40), a predominância dessa perspectiva explode ao, inclusive, “[...] rodear o exercício da sexualidade de uma aura de perigo e de doença”.

Observando, ainda, as práticas disseminadas na educação formal brasileira, Guacira Lopes Louro (2005, p. 45) reflete sobre como as variadas identidades chamadas comumente de “minorias” são apreciadas:

Professoras e professores bem-intencionados se esforçam para listar as “contribuições” desses grupos para o país [...]. Com tais providências, dá-se por atendida a tal ausência reclamada [...]. As atividades [...] não chegam a perturbar o curso ‘normal’ dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial.

Pode-se concluir, então, que são somente:

[...] estratégias que podem tranquilizar a consciência dos planejadores, mas que, na prática, acabam por manter o lugar especial e problemático das identidades “marcadas” e, mais do que isso, acabam por apresentá-las a partir das representações e narrativas construídas pelo sujeito central (LOURO, 2005, p. 45).

Na verdade, a observância desta tese é para contrapor às práticas supracitadas, é para subsidiar o reconhecimento de uma postura pedagógica de questionamento aos padrões hegemônicos e da promoção de espaços nas escolas onde o conflito seja legitimado e a diferença, vista como benéfica. A educação sexual seria constituída com o objetivo de:

[...] demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial, questionável e mutável [...];

problematizar as redes de poder e os interesses que definem as representações negativas, inferiores e propositadamente excluídas dos currículos acerca de gênero, sexualidade, das raças e etnias (FURLANI, 2011b, p. 37).

Essa concepção, entretanto, não tem a pretensão de ser considerada como solução definitiva para os problemas do debate que pensam na institucionalização da educação sexual no currículo escolar, o que estaria inclusive na contramão das teorizações pós-estruturalistas, já que o “[...] pós-estruturalismo não possui qualquer pretensão em ser propositivo, pragmático. Pelo contrário [...]. Apontar caminhos únicos, dentro desse referencial, pode ser visto por muitos/as de seus/suas teóricos/as como completa incoerência teórica” (FURLANI, 2011b, p. 66).

Na prática, a proposta problematiza e questiona constantemente as relações de poder e padrões normativos e não define posturas metodológicas fixas. A ação precisa ser voltada para a promoção da diferença como algo valorizado e refletir a precariedade e a instabilidade de todas as identidades. Furlani (2011b, p. 38) analisa:

Como pode a Educação discursar sobre sua importância nos processos de combate às desigualdades sociais, na busca pela proclamada cidadania plena, se o seu currículo não oferece aos/às alunos/as e aos/às professores/as as representações de todas as identidades – inclusive as suas?

Assim, a comunidade escolar estaria aberta para discutir porque algumas identidades são aceitas e valorizadas, enquanto outras são negadas e excluídas (PETERS, 2000). Poderíamos investir em um cenário mais favorável para que as alunas e alunos, ao longo de sua formação, possam compreender que as ‘verdades’ e padrões são discursivamente produzidos e devem ser problematizados. Um passo importante nessa perspectiva da educação sexual no campo dos estudos pós-estruturalistas seria promover, desde a educação infantil, a visibilidade e a valorização de identidades subordinadas e o questionamento dos discursos homogêneos e, sobretudo, unívocos (BALL, 1994).

3.3 MICHEL FOUCAULT E A EDUCAÇÃO

A aproximação de Michel Foucault ao campo educacional atravessa uma bifurcação em seu caminho. Esta separação pode, ou não, voltar a uma unicidade no decorrer do percurso da pesquisa que é realizada, seja ela qual for evoca a presença do filósofo francês. Para falar sobre o que é essa separação ou bifurcação, Júlio Groppa Aquino (2013) em seu artigo *A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico* nos expõe a separação, de um lado da bifurcação estão pesquisas que pensam “Foucault na educação brasileira” e, do outro lado estão as pesquisas que almejam serem efetivadas mediante uma metodologia foucaultiana “Foucault na pesquisa educacional brasileira” (AQUINO, 2013, p. 302).

Como Aquino (2013, p. 307) define “[...] por meio de um exame preliminar da ocorrência de textos cuja temática principal é a educação, presentes nos dossiês de periódicos e nas coletâneas gerais oriundas dos eventos acadêmicos, é possível subtrair um quadro fidedigno da paulatina repercussão das ideias do pensador francês”. Tal exame seria a primeira bifurcação sobre “Foucault e a educação”. Ainda no tocante a educação, Aquino (2013, p. 310) pontua que:

A propósito, Alfredo Veiga-Neto é o autor, não por acaso, mais recorrente na literatura aí espelhada, uma vez que, ao lado de Tomaz Tadeu da Silva, foi um dos responsáveis por introduzir as ideias foucaultianas nos debates levados a cabo na educação nacional. O livro por ele organizado, intitulado *Crítica pós-estruturalista e educação* (Veiga-Neto, 1995) – coletânea de estudos de pesquisadores brasileiros, todos eles então ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como *O sujeito da educação: estudos foucaultianos – compilação de textos, em sua grande maioria, estrangeiros, sob organização de Tomaz Tadeu da Silva* (1994) – constituem os marcos inaugurais da difusão das ideias do intelectual francês no quadrante educacional brasileiro.

Inferimos que, mesmo entendendo as pesquisas sob duas topologias diferentes, é importante ressaltar o pensamento de Veiga-Neto e Lopes (2010) na seção intitulada: *Há teoria e Método em Michel Foucault: implicações educacionais* e consideramos que essa divisão é bem notada entre pesquisadoras que semeiam suas iniciativas no campo fértil da filosofia foucaultiana. Porém, há ressalvas, Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 44-45) afirmam que:

Um projeto no campo de estudos foucaultianos não tem lugar para uma pergunta tal como ‘isso é verdadeiro?’ Mais sim para muitas outras, tais como: ‘de que maneira isso se tornou verdadeiro?’ ‘Que efeitos essa verdade produz?’ [...]. Muitos confundem essa mudança de registro das perguntas como uma demissão da verdade, como um desinteresse pela verdade ou, até mesmo, como uma declaração de que a verdade não existe. Bem, ao contrário do que afirmam alguns críticos, para Foucault as verdades existem. [...]. De certa maneira, então, podemos compreender o método em Foucault como uma atividade de desprendimento e, talvez, de libertação, segundo uma teorização capaz de indicar os melhores caminhos.

Compreender o desenvolvimento do método científico (LAUDAN, 2000) infere compreender que verdades são possíveis quando a ciência ocupa-se de seus objetos, nossa ciência em questão é aquela dentro dos processos de ensino-aprendizagem, dentro da educação formal, institucionalizada. Por ter um olhar sagaz em relação às instituições que Foucault é figura recorrente nas pesquisas que colocam em seu coeficiente de exame: “Foucault e a educação”. Aquino (2013, p. 314) estima que o temas como “(a)normalidade/diferença/desigualdade; currículo/pedagogia; modernidade/pós-modernidade/pós-estruturalismo” são os mais examinados nas pesquisas, que ele e Fischer (2001; 2012) classificam no diapasão “Foucault e Educação” Por outro lado, na categoria “Foucault na pesquisa em educação”, Fischer (2001, p. 220) assevera que:

[...] nos meandros da apropriação de um autor, o que está em curso é precisamente a reescrita de sua obra e, por conseguinte, sua continuação, fato este que facultaria uma arte de assinar o que se lê por meio da qual seria possível vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento.

Além disso, Aquino (2013) apresenta uma apreciação das publicações dentro dessa classificação (ou Frente de Análise), compilados no total de 629 artigos em periódicos (AQUINO, 2013, p. 312). De acordo com o autor, é possível identificar uma nova classificação intitulada “[...] a apropriação incidental, a apropriação conceitual tópica e a apropriação do modo de trabalho” (AQUINO, 2013, p. 312). Aquino justifica o recorte na produção nacional e elenca 512 textos de diferentes autoras e autores. Aquino (2013, p. 313) descreve que:

Uma vez isolados os textos de acordo com as categorias indicadas acima, selecionamos apenas os estudos que tomaram o pensamento de Foucault

explicitamente como modo de trabalho²⁵, chegando ao montante final de 132 artigos, assim distribuídos entre os periódicos analisados: *Educação & Realidade*: 48; *Revista Brasileira de Educação*: 14; *Educação Temática Digital*: 14; *Educação em Revista*: 13; *Currículo sem Fronteiras*: 9; *Educação e Pesquisa*: 7; *Educação & Sociedade*: 7; *Cadernos de Pesquisa*: 5; *Pró-Posições*: 5; *Educação e Filosofia*: 3; *Educação/PUCRS*: 2; *Educar em Revista*: 2; *Cadernos CEDES*: 1; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*: 1; e *Revista Brasileira de História da Educação*: 1.

No que se referem aos tópicos teóricos, os mais referidos pelos autores foram, em ordem decrescente “identidade/subjetividade/subjetivação; poder/relações de poder; governo/governamentalidade; disciplina/disciplinarização/controle; (análise de) discurso; dispositivo; sexualidade; tecnologias (do eu); biopoder/biopolítica; e genealogia” (AQUINO, 2013, p. 314). Ainda no tocante à especificidade que referenciam como ‘Frente de Análise’, Aquino (2013, p. 315) afirma que:

[...] no que concerne ao approach metodológico das investigações realizadas, foi possível isolar dois tipos gerais de procedimento, segundo o que foi informado pelos autores: ensaios e relatos de pesquisa. Enquadram-se, no primeiro caso, 82 dos 132 artigos; no segundo, os 50 restantes. Disso decorre que quase dois terços da produção brasileira de estudos educacionais de linhagem foucaultiana portam uma feição ensaística, delimitando, assim, o tom prevalente da discursividade aí em circulação.

O que fundamenta o aspecto, nessa pesquisa levantada como esferas discursivas vê na vasta produção apresentada por Aquino (2013). Interpretamos que a diferença argumentativa, entre ambas as modalidades descritas por Aquino (2013) reside no caso dos relatos de pesquisa, em uma atenção analítica mais imediata a um problema específico, por meio do confronto com dados empíricos. Com efeito, as fontes mobilizadas nos 50 artigos que se enquadraram em tal categoria recobrem três diferentes tipos:

1) documentos (desde textos legais, programas governamentais e publicações oficiais até bibliografias de curso de formação de professores); 2) material audiovisual (programas de TV, filmes, revistas, jornais e internet); e 3) material narrativo obtido por meio de observação, depoimentos e/ou intervenção grupal (AQUINO, 2013, p. 315).

²⁵ Entendemos que a descrição de Aquino (2013) ao descrever os trabalhos que utilizam Foucault como “modo de trabalho” significa para nós dizer em nossa pesquisa que evidenciamos nossa análise a partir de um corpus teórico e metodológico na obra foucaultiana.

Sendo assim, antes de abordarmos o referencial específico que forjou nossa investigação, percebemos a necessidade de orientar sua filiação expressa às interpretações de Aquino (2013) e, posteriormente enquadrá-la nessa ‘Frente de Análise’. Esta pode ser definida como guiada pela perspectiva dos “ensaios, embora menos frequente, é aquela dedicada a articular às coordenadas teóricas foucaultianas determinadas questões pontuais suscitadas por documentos oficiais e por material audiovisual” (AQUINO, 2013, p. 316).

Alfredo Veiga-Neto, em seu texto *Foucault e a Educação outros estudos Foucaultianos* (VEIGA-NETO, 2011a, p. 243), apresenta aquilo que denomina como “postura foucaultiana”. Aquela que devemos nos firmar quando nos valem de uma filiação ou campo, ou ainda, uma parte básica do processo para compreender o objeto de pesquisa foucaultiana, ou seja, reconhecer aquelas e aqueles que construíram análises semelhantes com objetos idênticos e com diferentes. Em outras palavras, no texto Veiga-Neto (2011a) descreve pesquisas que se filiam à sua ‘Frente de Análise’ nas figuras de Ian Hunter, pesquisador inglês, que nessa ‘Frente’ analisa a educação “liberal e humanista” (VEIGA-NETO, 2011a, p. 226).

Entre as filiações localizam-se James Donald que questiona a “libertação e a utopia” no discurso educacional da Inglaterra (VEIGA-NETO, 2011a, p. 228). James Marshall descreve as questões pertinentes ao debate sobre “poder/saber, disciplina e governamentalidade” (VEIGA-NETO, 2011a, p. 229). Filia sua pesquisa, Alfredo Veiga-Neto à Karen Jones e Kevin Williamson, que estudando a educação popular inglesa do final do século XIX, viram em Michel Foucault “dois eixos” (Ibidem) de interpretação, o primeiro que referendava documentos no segundo as interpretações.

Jennifer Gore, pedagoga e feminista, que por meio da análise discursiva das práticas em salas de aula, é guiada pelos conceitos de Foucault, em sua pesquisa orientam-se no ‘como’, ‘quando’ e ‘onde’ estamos sendo dominadores dos espaços apontados como espaços de liberdade, para pensar as pequenas ‘revoluções diárias’ apontadas por Michel Foucault (VEIGA-NETO, 2011a, p. 233).

Keith Hoskin, em artigo de 1980, pensa sobre a gênese, ou melhor, sobre a genealogia das avaliações e exames (escolares escritos) e da disciplinaridade, Hoskin, segundo Veiga-Neto, nos fala de “ecossistema disciplinar”, expõe o debate da pesquisadora inglesa da seguinte maneira (HOSKIN apud VEIGA-NETO, 2011a, p. 237):

[...] a proliferação dos saberes cria novas formas de poder entre os quais está o de conceder valor a si próprio. Isso é resultado de três cenários educacionais:

o seminário (iniciado nas universidades alemãs por volta de 1760), o laboratório (iniciado nas *Grande Ecoles* francesas um pouco antes da Revolução) e a sala de aula (iniciada na universidade de Glasgow, por volta de 1760). Cada uma destas intervenções está associada à um aspecto da disciplinaridade.

Como vemos a institucionalização ou disciplinarização dos saberes é campo fértil das pesquisas foucaultianas, que se propõe a pensar o campo educacional. Ainda na descrição da filiação proposta por Veiga-Neto (2011a), vemos Manuel Alvarado e Bob Ferguson e suas críticas ao realismo, categoria estrutural em diversas correntes filosóficas que após o estruturalismo francês retornou às investigações de modo mais presente (VEIGA-NETO, 2011a). Por fim, Veiga-Neto (2011a) descreve que a pesquisadora Valerie Walkerdine, que mediante o *corpus* foucaultiano, reflete sobre as relações entre desenvolvimento cognitivo infantil, classes sociais e gênero, mediante a “da educação matemática” (VEIGA-NETO, 2011a, p. 240).

Após referendar, genealogicamente, suas filiações Veiga-Neto (2011a, p. 243) conclui que uma “postura ‘foucaultiana’” é a que se “manifesta pelas constantes tentativas de escapar de qualquer enquadramento que postule como não problemáticas as ideias iluministas de um sujeito fundante, de uma razão transcendental e do homem universal que habita cada mulher e homem”.

Veiga-Neto (2011b), na obra *Foucault & a Educação*, nos orienta que ao trabalhar com Michel Foucault, sobretudo, com o caminho da ‘análise do discurso foucaultiana’ é preciso pensar que ela de fato, não repousa na suposta estrutura de um “[...] sujeito-autor, que seriam anteriores aos próprios discursos e se colocariam acima desses. Não se trata, também, de analisar os discursos como indicadores de sentidos profundos ou de determinadas individualidades intelectuais ou psicológicas” (VEIGA-NETO, 2011b, p. 99). Relacionar o campo educacional à ADF trata-se de entender que “[...] o discurso não é um espaço que a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeito diferenciadas” (VEIGA-NETO, 2011b, p. 99).

Gallo (2006, p. 02) enfatiza que: “Foucault nos ajuda a pensar a educação e a escola pelo menos em três dimensões” e, tais dimensões podem ser pensadas da seguinte maneira: “a construção do saber pedagógico na dimensão científica; as relações de poder no espaço escolar, permeado pelo disciplinamento e pelo controle; as relações do sujeito consigo mesmo, numa

dimensão ética”. Ainda no tocante à relação direta de Foucault nas pesquisas educacionais, Gallo (2006, p. 02) distingue que:

[...] aplicar os conceitos foucaultianos ao campo educacional é produzir uma espécie de estranhamento, de deslocamento dos discursos e teorias com os quais estamos acostumados. Esse estranhamento faz a educação repensar-se, na medida em que suas bases já não podem ser sustentadas.

Ribeiro (2006, p. 59) em sua tese de doutoramento *A experiência de pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional* diz que Michel Foucault apresenta um:

[...] movimento mesmo da repetição que a diferença pode instalar-se, produzir-se, fazer-se, desse modo, atuar e reconfigurar o jogo discursivo. A diferença não é possível fora do espaço de repetição, daí suas amarras às condições prefiguradas do discurso e, aos mesmo (ver mesmos/mesmo) tem à virtualidade de sua potência transgressiva.

Ainda pensando no ‘estranhamento’ que nossa investigação poderia vir a causar, ou até mesmo, um corte ‘samurai’²⁶ (VEYNE, 2011) no que entendemos como ‘Foucault na pesquisa educacional’, inclinamos nosso olhar às pegadas deixadas por Veiga-Neto (2011a) no tocante ao reconhecer nossas filiações práticas e teóricas, sendo assim, acreditamos necessário apresentar as pegadas que sugeriram como guias em nosso caminho.

Salientamos que outras pesquisadoras já buscaram a mesma espécie de ‘corte’ para suas análises, com predominância da língua inglesa, porém, pensadas em diferentes países do Ocidente, com exceção da Turquia, que mesmo considerada como euro-asiática, foi na pesquisa realizada na Universidade de Eskişehir, centro-oeste da Turquia, por Ilknur Sentürk e Selahattin Turan (2012) intitulada *An Examination Regarding Educational Administration in the Context of Foucault’s Power Analysis*, que encontramos a peculiaridade de uma observação além das centradas no modelo escolar secularizado como eurocêntrico. Pesquisa, a qual quer comparar

²⁶ Na introdução, Veyne (2011) utiliza duas metáforas interessantes para caracterizar o herói de seu livro, intitulado: *Foucault, Seu pensamento, sua pessoa*. Primeiro, compara Foucault a um peixe que consegue transcender o aquário em que vive, sendo assim, um peixe que extrapola sua própria realidade, observando os demais “peixinhos vermelhos” do lado de fora, sem, contudo, deixar de ser mais um habitante do aquário. Em um segundo momento, o autor descreve Foucault como uma “esgrima intelectual”, que usava sua caneta com a mesma destreza que um samurai usa seu sabre afiado. Conforme Paul Veyne, Foucault escrevia seus livros “à espada”, como se usasse o sabre de um samurai, e com certa ironia afirma que seu livro poderia se chamar “O samurai e o peixinho vermelho”.

aspectos conceituais foucaultianos à realidade específica do fenômeno (modo operante) de administração e gestão escolar de na região da cidade de Eskişehir.

Encontramos na Austrália, em diferentes universidades, um debate forte sobre a presença, teórica e metodológica de Michel Foucault na educação, a pesquisa de Linda Graham, intitulada *Schooling and 'disorderly' objects: doing discourse analysis using Foucault* (2005), o texto de Carol Bacchi e Jennifer Bonham (2014), intitulado *Reclaiming discursive practices as an analytic focus: Political implications*, assim como, as investigações do professor australiano Matthew Ball, em seu artigo *Foucault Goes to Law School: Using Foucault to Examine Australian Legal Education* (2009) executa um 'preciso corte' muito semelhante à nossa investigação: investigar a partir dos documentos as viabilidades do discurso desses

A categoria 'desordenado' classificada por Graham (2011) - o que poderíamos cobrir de sentido com o termo 'indisciplinado' - é abordada mediante a análise de discurso a partir do aporte foucaultiano do artigo *The product of text and 'Other' statements : discourse analysis and the critical use of Foucault*. O texto realiza uma crítica ao modo como as políticas públicas educacionais de *Queensland* criam históricos acadêmicos e registros comportamentais, os quais instituídos por leis ponderam determinados acesso às universidades, centros de formação técnica e profissional, Graham (2011, p. 09, tradução nossa) afirma que “[...] o significado deste, particularmente à luz das intenções do Governo de Queensland, para estabelecer uma base de dados central que controla não só o estudante e sua história acadêmica, mas o seu histórico de ‘comportamento’”²⁷. Também de *Queensland* (nome da cidade, sem itálico), Gavin Kendall (2006) no artigo *Problems with the Critical Posture? Foucault and Critical Discourse Analysis*, assim como Graham (2011), afirma por meio do aparato da ADF um debate sobre produção das leis educacionais, entendidas como aquelas que afetam diretamente a dinâmica institucional dos Estados.

Anita Välikangas e Hannele Seeck (2011), pesquisadoras da Universidade de Helsinque, destacam que em torno das pesquisas educacionais, e para tal afirmação traçam análise de artigos, principalmente, na língua inglesa sobre conceitos do aparato foucaultiano, o conceito que tem apresentado relativo destaque é: a governamentalidade²⁸ (*governmentality/governmentalité*). Também destacamos no Brasil a pesquisa de Gadelha

²⁷ Em inglês: “The significance of this, particularly in light of the Queensland Government’s intention to establish a central database that tracks not only student academic history but their behavioral ‘history’ as well, is profound” (GRAHAM, 2011, p. 09).

²⁸ FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1991, p. 277-293.

(2009) *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*.

Mais afeta às questões do discurso podemos aprender com a pesquisa de Jacques Gleyse (2012), *Corps laïques ou corps religieux? Une analyse des manuels scolaires de morale au XXe siècle*, como destacar instrumentos da filosofia foucaultiana para pensar em nosso próprio método de pesquisa, assim como sobre o debate acerca da sexualidade, no qual o autor pensa a questão do corpo e das corporalidades nos manuais escolares franceses.

Dauids (2013, p. 123, tradução nossa), a partir de pesquisa realizada na Universidade de *KwaZulu-Natal*, na África do Sul, ressalta que:

Embora possa haver uma necessidade de ressuscitar o vasto campo da história e educação, não devemos seguir as prescrições da velha narrativa, informados pela ideologia e abuso de poder. A história da educação deve ser guiada por auto-reflexividade para transformar-se em auto para se trazer novos temas éticos em uma sociedade inclusiva e democrática. Como existem várias contas do passado e do professor moderno na história da educação podemos criar espaço para que os alunos se envolvam com narrativas diferentes, ao mesmo tempo, assim a questão permanece: Foucault pode ser chamado para o resgate?²⁹

Destacamos que há em todas as pegadas, que aqui analisamos uma forte conexão com a história e, sobretudo, com a necessidade do recorte histórico para pensar na formação dos enunciados e nas formações discursivas. No tocante à importância de circunscrever uma formação discursiva a um período histórico bem delimitado, encontramos a pesquisa da professora canadense Julie Allan (2013), intitulada *Foucault e seus acólitos: discurso, poder e ética (Foucault and his acolytes: discourse, power and ethics)*, sendo o segundo capítulo de Hope (2013) *Social theory and education research: understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*. De acordo com Hope (2013) ao delimitar o período da década de 80 para debater o aporte sobre ética gerado a partir de Michel Foucault, assim como delimita sua análise do fenômeno social inserido no mesmo período histórico. Em nossa pesquisa, mesmo

²⁹ Em inglês: “While there may be a need to resuscitate the broad field of history and education, it should not follow the prescriptions of the old narrative, informed by ideology and power abuse. A history of education should be guided by self-reflexivity to transform self to become new ethical subjects in an inclusive and democratic society. As there are multiple accounts of the past and the modern lecturer in the history of education may have to create space for the student to engage with different narratives at the same time, the question remains: Can Foucault be called to the rescue?” (DAVIDS, 2013, p.123).

entendendo a importância de tal 'corte' não validamos, especificamente, um grupo de obras, mas sim perseguimos principalmente os conceitos de formação discursiva e enunciado.

Na obra *Michel Foucault: Leituras Pedagógicas (Michel Foucault: Pädagogische Lektüren)* de Ricken e Rieger-Ladich (2004), Nicole Balzer debate a recepção de Michel Foucault na ciência educacional da Alemanha. Especificamente no quinto capítulo de Kollner e Lüder (2004), *Possibilidades e limitações da análise do discurso de Foucault (Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse)*, examinam a possibilidade do enfrentamento teórico e prático da ADF na pesquisa educacional em seu país e suas contribuições. Dessa análise, a autora valida o processo de uso do aparato foucaultiano para pensar um fenômeno específico de temporalidade e sociabilidade específica, investiga por meio de notas de grupos próprios suas mudanças de bases escolares, de um modelo para um modelo considerado superior³⁰, isso quer dizer, a autora analisa o rendimento escolar de alunas e alunos que cursam a *Realschule* - que é considerada uma educação intermediária.

Além das disciplinas comuns que têm conteúdos mais aprofundados, a *Realschule* também costuma ter aulas de uma segunda língua estrangeira e informática. Ela vai até o décimo ano e, após a conclusão, o aluno precisa realizar um teste para receber um certificado chamado *Mittlere Reife*, o primeiro teste analisado pelo aparato foucaultiano da pesquisadora Kollner e Lüder (2004).

O teste *Mittlere Reife* permite entrar em instituições de um tipo de ensino profissionalizante, chamado *Fachoberschulen* - esse modelo corresponde ao ensino médio brasileiro e dura dois anos. Já o *Hauptschule* é a área com os níveis mais baixos. Mesmo as disciplinas comuns (como na *Realschule*) têm um conteúdo mais elementar. A *Hauptschule* dura até o nono ano e o aluno termina-o com 15 anos, quando recebe o *Hauptschulabschluss*³¹ (nesse caso, é necessário fazer testes) e esse teste é o segundo momento de análise de Kollner e Lüder (2004). A pesquisa alemã apresenta seus objetivos a partir do referencial categorizado por indicadores de qualidade pensados sob o olhar da ADF, sendo assim, Kollner e Lüder (2004) concluíram dissonantes as abordagens dos dados de aprovação do que seria uma educação

³⁰ Salientamos que a superioridade é apresentada pela autora e, compreendemos que é aferida por índices de rendimento escolar, semelhantes aos índices que possuímos em nosso país, tais como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

³¹ Mediante a diferença do modelo alemão, cabe ressaltar que apenas 6% da população em idade escolar (07-16 em média) frequenta instituições privadas (BALZER, 2004). E, além das disciplinas comuns o *Hauptschulabschluss*, provê o que chamam de *Arbeitslehre*, que dá aulas teóricas sobre o mercado de trabalho, semelhante ao modelo de 'career education' da educação britânica (*Ibid.*).

intermediária para uma educação de maior qualidade, vislumbraram isso pelos exames admissionais das alunas e alunos.

Voltando às pegadas deixadas no território nacional, asseveramos por meio de Sá e Siqueira (2011), o encontro com o aparato foucaultiano e a possibilidade de debater sobre matérias audiovisuais, que abordam questões das ciências da saúde, afirmam que:

[...] tomando as noções foucaultianas de ‘acontecimento’ e arquivo, [...] vídeos educativos produzidos pelo Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, NUTES/UFRJ – ‘Coração: relações e morfologia externa’ (1977) e ‘Hipotireoidismo na infância’ (1976) – visando indicar possíveis contribuições do referencial foucaultiano para análise desse tipo de material. No decorrer do processo analítico, acabamos nos deslocando, junto com Foucault, até seus últimos trabalhos, onde encontramos elementos que possibilitaram uma abertura para a análise de como os indivíduos, exercitando sua liberdade, podem se constituir como sujeitos políticos e éticos, na fronteira dos campos altamente disciplinares e normalizadores da educação e da saúde (SIQUEIRA, 2011, p. 35).

Mesmo considerando a posição disciplinar e normalizadora da educação escolar, assim como Sá e Siqueira (2011), pensamos no Veiga-Neto (2011a; 2011b) e Aquino (2013) falam sobre resistência, sendo assim, que nossa análise pode proporcionar a partir do aparato de aquela inquietação citada por Ribeiro (2006, p. 59) sobre pensar as “[...] amarras às condições prefiguradas do discurso e, aos mesmos tem à virtualidade de sua potência transgressiva”. Seria então, uma possibilidade dentro das tentativas de normatização curricular da educação sexual pensar: será que dentro do movimento de repetição de inúmeras leis que buscam ‘curricularizar’ a educação sexual, há espaço para alguma transgressão da própria norma e da disciplina?

Pretendemos como Alexandre Carvalho (2011) “Dar voz às discursividades que são marginais, pontuais, específicas e, como diria Foucault, infames nos vários contextos da experiência com a educação” (CARVALHO, *apud* JUNGES, 2011, p. 01). É na apreciação de Alexandre Filordi de Carvalho (2008; 2011), que pensamos em uma abordagem além da apropriação metodológica e educacional evidenciada por Aquino (2013) sobre “Foucault e a Educação” e “Foucault na pesquisa educacional”. Carvalho (2008), em sua tese de doutoramento, apresenta um ‘corte’ quase que invisível nesses dois modos de pensar Foucault ‘com’ a educação. Executa o tal ‘corte samurai’ metaforizado por Veyne (2011), imperceptível quando mediante o conceito foucaultiano da ‘função-autor’ cria a ‘função-educador’, Carvalho (2011, p. 01) infere:

Suponho que a função-educador pode ser pensada como um tipo específico de posição de um sujeito no interior de uma sociedade, relacionando-se direta e indiretamente com certos dispositivos, táticas e estratégias de saber-poder, fazendo circular um conjunto de verdades. Essas verdades podem tanto ser de caráter dominante-reprodutor, recepcionadas, instaladas e dissipadas em mecanismos políticos de uso e aplicação de forças quanto de abertura, ou seja, de confronto de forças e ampliação dos espaços de suas relações.

Inspirada na noção função-autor de Michel Foucault, a noção função-educador pretende ser um intercessor, no sentido que Deleuze propôs, para se pensar, tanto conceitualmente como nas experiências com a educação, modos de educar que intercedam por uma produção de subjetividade ativa. Carvalho (2008, p. 51) alude que: “[...] isto quer dizer que a função-educador tenta convidar os educadores a se colocarem na posição de rompimento com as séries de jogos sujeitantes que silenciam as potencialidades das diferenças e das singularidades dos educandos”.

Perguntamos-nos, então, se Foucault nos permite sermos não normativas nas nossas práticas educacionais em educação sexual, sobretudo porque a “[...] função-educador procura também não bloquear possibilidades de ‘acontecimento’s na educação, pois a função-educador é antinormativa” (CARVALHO, 2008, p. 51).

Em nossa pesquisa, perceber a institucionalização da educação sexual como um ‘acontecimento’ é o principal argumento de nossa análise que se seguirá, pois o ‘acontecimento’ é toda dinâmica que quebra com um estado pré-definido e pré-desejado de finalidades. Carvalho (2008, p. 56) experimenta, argumentativamente, e diz que é “[...] possível produzir ‘acontecimento’s com o pensamento, com as ações, com a organização do trabalho pedagógico, etc.”, assim como, acreditamos ser possível por meio das formações discursivas disciplinarizar a educação sexual na educação escolar. Nesse sentido, ao falar da função-educador, Carvalho (2011, p. 01-02) revela que:

O ‘acontecimento’ é da ordem da criação do novo. Finalmente, apesar de não pretender inaugurar nenhuma discursividade original, como faz a função-autor, a função-educador pretende dar voz às discursividades que são marginais, pontuais, específicas e, como diria Foucault, infames nos vários contextos da experiência com a educação. Em outras palavras, a função-educador pretende ser um diagnóstico das múltiplas maneiras de se educar, de forma a não reproduzir condições de sujeições quando se ensina, se educa e se constrói uma relação intersubjetiva entre quem educa e quem é educado.

É nossa função-educadora pensar na transgressão, na não sujeição que as formações discursivas e de enunciados podem trazer no campo da educação sexual. Pois, Carvalho (2008, p. 30) nos permite pensar que a “[...] tarefa intelectual na função-educador é um convite à transformação das relações de entendimento e de valoração preponderantes na atualidade”.

Retomando Aquino (2013, p. 318) e as primeiras pegadas que surgiram em nosso caminhar, concluímos com a interessante metáfora sobre os usos e abusos na ‘Pesquisa educacional com Foucault’ a ação de uma “fagocitose operativa do legado foucaultiano”. Aquino (2013, p. 318) constata que:

[...] aquelas iniciativas de caráter instrumental até outras de vocação apologética— em curso na literatura educacional brasileira das duas últimas décadas. [...] deparamos com um Foucault ornamental, tão banalizado quanto reverenciado; um Foucault paradoxalmente saturado pela função autor com a qual, aliás, ele se debateu sem cessar vida afora.

Aquino (2013, p. 318) conclui que destarte as ornamentações que “[...] por outro lado, foi possível detectar, aqui e acolá, traços, ainda que descontínuos e amiúde evanescentes, de um Foucault recalcitrante, intempestivo, para sempre movente”.

Como Aquino (2013) vemos uma potente lâmina de ‘corte’, vemos um Foucault ainda ‘samurai’ (VEYNE, 2011), refratário a toda tentativa de domesticação, “[...] estereotipia e dogmatização epistemológicas, éticas ou políticas” (AQUINO, 2013, p. 318).

A ‘fagocitose’ existe para proteger os organismos de infecção, no bojo de nossa abordagem sobre a presença de Michel Foucault ora na ‘pesquisa educacional’ ora ‘na educação’, sabemos que não esgotaríamos nossos referenciais teóricos, mas queremos que nossa ‘fagocitose’ apresente e debata os referenciais que tocam ou que provocam ‘cortes’ próximos, semelhantes. Sendo assim, cabe agora refletir sobre o método que dará o gume de nosso ‘corte’, talvez um ‘corte’ não tão preciso como o ‘corte do samurai’ (VEYNE, 2011). Mas, mesmo não tão afiado, profundo.

4 MÉTODO

4.1 A NATUREZA DO ESTUDO

Se quisermos classificar o tipo de pesquisa feita a partir da utilização de projetos de lei, a primeira definição é a de pesquisa documental. Projetos de lei são documentos históricos e oficiais, e o trabalho com esses documentos traz, ao menos, duas implicações metodológicas, a primeira questão: interpretação do poder, a segunda: sobre a quem produz esse poder. Estes questionamentos surgem, principalmente, quando se trabalha qualitativamente com os dados ou como pretendido em nossa pesquisa nosso ‘arquivo’, quando a preocupação está em buscar a lógica e os códigos, que estão informando as palavras para inferir sobre grupos sociais específicos, assim como, em instituições específicas, a nossa: a escola.

Como se trata de um documento oficial, a questão do poder aparece, porque o Estado pode ser considerado o verdadeiro produtor do que está escrito, produz o discurso na medida em que o sentido é dado por aquele que atua no Estado, aquele que legisla. Sendo assim, esse representante encoberto expõe a expressão de qualquer grupo social que esteja contido no documento em forma de uma justificativa ou parecer.

Já a questão sobre a interpretação surge porque estamos trabalhando com o que está escrito e com o ‘acontecimento’ em si, o fenômeno, ou ainda, porque não estamos interpretando por meio da observação direta, mas por meio da palavra escrita, e isto é fonte de inúmeros questionamentos, que envolvem a questão da subjetividade. Porém, Foucault (2014) nos ensinou sobre os limites e potencialidades do ‘acontecimento’. Nesse sentido, nosso ‘acontecimento’ perpassa discursos que acontecem nas propostas de lei e, é o sentido que esses discursos podem produzir respostas às questões que essa tese persegue.

Antes de entrarmos nestas questões uma observação se faz necessária. O primeiro passo a ser dado, em qualquer tipo de pesquisa, é a definição precisa do objetivo, das questões que queremos responder. A importância da quantificação das propostas de lei, principalmente as do estado de São Paulo na ALESP, assim como, aquelas produzidas no Congresso Nacional, especificamente, com recorte na Câmara Federal. Ao delimitarmos aqui dez PL, que interlocucionam a educação sexual nas escolas de educação básica do Estado de São Paulo, assim como, quantificamos vinte e oito propostas no âmbito nacional, esta quantificação é, para nós, a possibilidade de percebermos os ‘acontecimento’s em um plano genealógico (FOUCAULT,

2014). Salientamos que o resultado obtido foi condicionado pelos marcadores de busca, a seguir descritos: 1) Educação Sexual; 2) Orientação Sexual; 3) Currículo; 4) Disciplina; 5) Conteúdo; 6) Inclusão. Sendo assim, a partir das seis matrizes cruzadas elencamos as propostas de lei que vinculavam programas e disciplinas que referendavam a educação sexual como obrigatória na educação básica ora em nível médio, ora no nível fundamental, anos iniciais e finais.

A quantificação lança luzes sobre nossa principal pergunta: quais os sentidos dos discursos que promovem a institucionalização da Educação Sexual na educação básica no Brasil?

Ao trabalharmos na perspectiva das esferas discursivas percebemos que a interpretação de uma possível ADF assume formas diferentes, podem tanto ser quantitativa como qualitativamente analisadas. Não se quer aqui ressaltar a superioridade de um ou outro método de pesquisa social, e vale lembrar a frase de Howard Becker (1993) que trata a compreensão científica analogamente às peças de um mosaico. Nosso estudo se propõe a pensar a Educação sexual no Brasil como um mosaico e Becker (1993, p. 100) nos diz que: “Diferentes fragmentos contribuem diferentemente para a nossa compreensão: alguns são úteis por sua cor, outros porque realçam os contornos de um objeto. Nenhuma das peças tem uma função maior a cumprir”.

A análise quantitativa pode realçar não só uma quantificação de tentativas de institucionalização ou a quantidade de propostas de lei apresentadas, mas também as regularidades do processo arqueológico (FOUCAULT, 2014), no sentido do espaço-tempo que as propostas foram levantadas, ou seja, de 1964 a 2016. Em cinquenta e dois anos vimos que em média a cada um ano e sete meses houve uma propositura de uma lei, que inserisse no currículo da educação básica a Educação Sexual.

No passado, as leis eram voltadas para inclusão nos colégios vocacionais, nos colégios técnicos, nos ginásiais; na atualidade, vimos as leis com enfoque no Ensino Médio. Arriscamos que não há outro tema, tópico ou área tão insistentemente trazida à baila para compor o currículo nacional, porém sabemos que o debate da institucionalização curricular é recorrente no cenário político de nosso país. Não nos valendo de simples inferência, em 2016, a presidenta da República Dilma Russeff sancionou a Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016, que altera o § 6º do Artigo 26, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte, a Lei que altera a LDB (BRASIL, 1996a) e inclui as artes visuais, dança, música e teatro, esta tramitou de setembro de 2015 até maio de

2016 e, dá sete anos de tolerância para as escolas de todo país organizarem o currículo do ensino de artes.

Quantitativo modesto, qualitativo na interpretação, em um plano arqueológico ou até genealógico (FOUCAULT, 2014), tais peças de nossa análise a torna sofisticada, trazendo à luz importantes relações entre os diversos atores no campo curricular. Mas, como o questionamento apontado anteriormente para essa discussão referem-se mais ao trabalho qualitativo, que pode ser desenvolvido por meio das fontes documentais, será nele o foco de debate. Optamos por trabalhar com Foucault como método e como teoria (VEIGA-NETO; LOPES, 2010) e as implicações da análise qualitativa. Nesse sentido, é na análise crítica do discurso (FISCHER, 2001) que buscamos ações e associações feitas pelos agentes que têm seus discursos nas esferas discursivas, que essa tese buscará relacionar. A preocupação está, então, na apreensão dos valores, regras e condutas que entram em jogo na luta simbólica em que estão envolvidas nas produções de sentidos do mundo social.

Para Foucault (2014) a linguagem é referência importante para o discurso, que são fontes da vontade de saber e da vontade de poder, já na acepção de Bourdieu (1990; 1996; 2003) é um instrumento de ação e de poder. O discurso, portanto, deve ser compreendido em um sistema de trocas simbólicas, no qual dispõe de um valor e de um poder (capital linguístico) inseparável da posição que o seu locutor ocupa na estrutura social. Para se efetivar, ele supõe a existência de um emissor legítimo que se dirige a um receptor legítimo e legitimador deste discurso (BOURDIEU, 1996).

Não existe o discurso unívoco do poder, de um lado e, em face dele, outro contraposto. Os discursos são blocos táticos em um campo de correlações de força; sendo assim, voltamos ao nosso instrumental para o pensamento, Foucault (2014, p. 140) nos diz que: “[...] podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas”. Desta forma o mais importante é que para Foucault (2014), assim como para Bourdieu (1990; 1996), no discurso há poder.

Nesse sentido, a seguir tentaremos estabelecer em um plano genealógico como circulam as propostas de lei no estado de São Paulo, que já arquivadas ou em vigência, tentam instituir a Educação sexual como componente curricular obrigatório. Salientamos que, novamente, nos valeremos de um plano documental, estratificado na perspectiva da descrição e problematização de cada uma das dez propostas, arqueologicamente, encontradas.

Pretendemos com nossa pesquisa analisar o que elencamos como três esferas discursivas que formam o enunciado da institucionalização da educação sexual escolar. A primeira esfera, a da norma, está presente nas propostas de lei, a segunda no currículo oficial do estado de São Paulo, a terceira é o processo de experiência com professoras e professores responsáveis pela formação pedagógica em uma diretoria de ensino do interior do estado de São Paulo. Participaram três professoras e um professor, de idades entre 27 a 51 anos, atuantes em áreas distintas do currículo escolar, biólogas, matemáticas, historiadoras, pedagogas, físicas, dentre outras profissionais.

4.2 PARTICIPANTES E ASPECTOS ÉTICOS

O critério de participação foi por adesão voluntária, realizamos duas intervenções convidando as professoras e professoras-coordenadoras dos núcleos pedagógicos que no ano de 2015, na diretoria de ensino do interior de São Paulo, eram aproximadamente 10 pessoas. Seguindo o critério exposto na Resolução nº 91, de 21 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007c), a qual baliza a quantidade de pessoas nos cargos de coordenação pedagógica, critério que deve obedecer a proporcionalidade de escolas que cada diretoria de ensino é responsável, a diretoria de ensino no interior de São Paulo onde realizamos nossa pesquisa é responsável por 43 unidades escolares na cidade, distritos e municípios de sua macrorregião.

Mediante nossa experiência em pesquisas anteriores (SANTOS, 2012), as entrevistas semiestruturadas, reafirmaram os procedimentos éticos junto ao comitê da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR) da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP), campus Araraquara. As entrevistas foram acolhidas e realizadas no interior do prédio da diretoria de ensino, com autorização prévia da responsável, a dirigente de ensino da região. Na observância dos procedimentos éticos, realizamos as entrevistas em dois encontros.

Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa atendeu às normas éticas da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde no Brasil, que regulamenta as investigações com seres humanos. Inicialmente, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras em Araraquara, UNESP/FCLAR via Plataforma Brasil, posteriormente foi aprovado e atestado pelo protocolo CAAE nº 42875515.2.0000.5400, número do comprovante: 018430/2015 (Vide Anexo B).

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DAS PARTICIPAÇÕES/SUJEITOS DA PESQUISA: AS RAZÕES DE PESQUISARMOS OS NÚCLEOS PEDAGÓGICOS

Nesta seção organizaremos as legislações do estado de São Paulo, que regulamentam a atuação de professoras e professores nos núcleos pedagógicos dentro das Diretorias de Ensino do estado de São Paulo. Divididas em diretorias na capital e no interior, “possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos”³². Falar com professoras coordenadoras dos núcleos pedagógicos fez-se necessário, pois estas têm a função de pensar na execução do currículo oficial, cabe observância e acompanhamento e a formação continuada em suas áreas específicas.

Todas as Professoras Coordenadoras de Núcleos Pedagógicos (PCNP) são profissionais que ingressaram mediante concurso no magistério da educação básica, cada área do currículo oficial possui uma coordenadora ou um coordenador. Essa profissional da educação é responsável por atender as demandas de todas as escolas de uma determinada diretoria de ensino. A diretoria de ensino onde essa pesquisa foi realizada atende à demanda de 56 instituições de ensino.

O trabalho da coordenadora consiste em organizar em sua diretoria de ensino junto às coordenadoras pedagógicas cada qual em sua escola diferente, para que atuem individualmente em cada escola, realizando, assim, uma função de promotora e multiplicadora na formação docente das professoras e professores em cada unidade escolar. As unidades escolares são organizadas no processo de formação a partir das oficinas pedagógicas. A Resolução Secretária de Educação nº 88, de 19 de novembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007b) dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador – docente que atua em cada unidade escolar.

De acordo com a Resolução, a coordenação pedagógica é um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino. Afirma que é encargo dessas “gestoras” incentivar as docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem. E, promover aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos professores designados com vistas à eficácia em melhoria de seu trabalho (SÃO PAULO, 2007b). No artigo 1º institui, a partir de 2008, as oficinas pedagógicas nas unidades escolares. No artigo 2º - Inciso III - diz que: é encargo da coordenação pedagógica, “assumir o trabalho de formação continuada, a partir do

³² A informação pode ser conferida no endereço institucional da secretaria de educação do estado de São Paulo: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria>>.

diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional” (SÃO PAULO, 2007b).

No artigo 6º, segundo parágrafo, estipula as normas para a realização do trabalho da coordenação pedagógica nas unidades escolares, diz que: “o credenciamento via projeto e seleção durará 3 anos” (SÃO PAULO, 2007b). A Resolução afirma que o afastamento de 45 dias da unidade escolar, independente de justificativa, implicará em afastamento da coordenação pedagógica. É importante destacar que, em 2008 ocorreu o primeiro processo da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas CENP- Órgão dentro da Secretaria Estadual de Educação (SEE) – para seleção de professoras coordenadoras das unidades escolares, posteriormente, as diretorias de ensino realizariam o processo de seleção junto às supervisões e diretoras das unidades escolares (SÃO PAULO, 2007b).

Outra legislação Estadual que baliza o processo de formação pedagógica e o sistematiza desde as bases, unidades escolares até a Diretoria de Ensino (DE), é a Resolução nº 91, publicada em 21 de dezembro de 2007, a qual organiza em quatro artigos as disposições das Oficinas Pedagógicas no âmbito da SEE. Considera: 1) assegurar o fluxo coerente das diretrizes pedagógicas; 2) admite a Diretoria de Ensino como principal órgão articulador entre secretaria e unidades escolares; 3) entende que professores de diferentes áreas devem atuar nas oficinas curriculares, na medida em que devam subsidiar os supervisores de ensino na área de assistência técnico-pedagógica (SÃO PAULO, 2007c).

O artigo 1º trata dos objetivos: a oficina avalia e monitora o desenvolvimento em relação aos índices e, como diz no III tópico “[...] o objetivo é que implementem as propostas curriculares do ensino fundamental e médio” (SÃO PAULO, 2007c). O segundo artigo organiza as/os professoras/professores coordenadoras/coordenadores de oficinas por áreas do currículo, a saber: Linguagem e Códigos (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); Ciências da Natureza e Matemática (Ciências Físicas e Biológicas: Física, Química, Biologia e Matemática); Ciências Humanas (História, Geografia e Filosofia).

Sequencialmente, no artigo terceiro diz que as oficinas não devem ultrapassar 16 professoras, para fins e objetivos da formação continuada. O quarto artigo afirma quantas oficinas haverá em proporção às Diretorias de Ensino, se a diretoria tem até 29 escolas devem ter uma professora coordenadora pedagógica, se a diretoria tem de 56 a 68 escolas deve ter mais de quatro professoras coordenadoras e, aquela que tiver mais de 82 escolas deve m compor mais seis professoras coordenadoras. Aqui, cabe ressaltar que, na diretoria de ensino onde essa

pesquisa foi realizada havia oito professoras e professoras coordenadoras e as professoras coordenadoras voltadas às Tecnologias Educacionais e Comunicacionais (TICS).

Na Resolução nº 55, de 30 de agosto de 2010, dispõe sobre a distribuição de carga horária da professora coordenadora e dá providências correlatas. Salientamos que há, desde 2007, constante modificação nas atribuições da atuação das PCNP, sendo assim, cabe destacar que (SÃO PAULO, 2010):

Artigo 4º - São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador:

I – ser portador de diploma de licenciatura plena;

II – contar, no mínimo, com 3 anos de experiência docente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo;

III – ser efetivo ou ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010, de 1º.6.2007, na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador;

§ 1º - A experiência docente, de que trata o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries/ anos do segmento/nível de ensino da Educação Básica referente ao posto de trabalho pretendido.

§ 2º - Na inexistência de candidato que atenda a qualquer um dos requisitos previstos no inciso III deste artigo, poderá ser designado, para o posto de trabalho de Professor Coordenador, docente efetivo ou docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010/2007, de outra unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino.

§ 3º - Poderá ser designado Professor Coordenador o docente efetivo que se encontre na condição de adido ou o docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010/2007, mesmo que se encontre sem aulas atribuídas, cumprindo apenas horas de permanência na unidade escolar, desde que tenha sido aprovado no processo seletivo simplificado, previsto pela Lei Complementar 1.093, de 16.7.2009.

§ 4º - O docente efetivo ou docente ocupante de função atividade abrangido pelo § 2º do artigo 2º da Lei Complementar 1.010, de 1º 6.2007, que pretende ser Professor Coordenador da Oficina Pedagógica deverá estar classificado ou ter sede de controle de frequência em unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino em que irá atuar.

§ 5º - Na inexistência de docente que atenda ao requisito previsto no parágrafo anterior, poderá ser designado, para o posto de trabalho de Professor Coordenador da Oficina Pedagógica, docente efetivo ou docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º do artigo 2º da L.C. 1.010/2007 que seja classificado, ou tenha sede de controle de frequência em unidade escolar de qualquer das Diretorias de Ensino pertencentes a mesma Coordenadoria de Ensino.

A Resolução citada é a vigente, porém, ainda é passiva de ajustes, sendo assim, destacamos que esta é originalmente a Resolução nº 88, de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007b), alterada pela Resolução nº 53, de 26 de junho de 2010; pela Resolução nº 8,

de 15 de fevereiro de 2011 e pela Resolução nº 42, de 10 de abril de 2012, retificada em 18 de abril de 2012³³.

Antes de abordarmos especificamente esta função de Professora Coordenadora, falaremos sobre o Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011 (SÃO PAULO, 2011c), o qual reorganiza a Secretaria de Educação e dá providências correlatas.

É neste Decreto que a SEE apresenta a certificação da organização dos Núcleos Pedagógicos, onde as profissionais coordenadoras de núcleos atuam. Na seção X – Das diretorias de ensino – o artigo 73³⁴ diz o que são os núcleos pedagógicos, a saber: “unidades de apoio à gestão do currículo” (SÃO PAULO, 2011c, p. 12). Tais Núcleos atuam pelas Oficinas Pedagógicas e têm três atribuições:

- 1) implementar ações de apoio pedagógico procedimentos de organização e funcionamento do currículo;
- 2) orientar professores – na implementação do currículo – na utilização dos materiais didáticos e paradidáticos;
- 3) avaliar a execução do currículo.

³³ Destacamos que as três resoluções citadas não compõe o referencial de nossa pesquisa, estas são conteúdos citados dentro das alterações da resolução que está em debate em nosso argumento.

³⁴ Elencamos, em nossa pesquisa, as principais atribuições da função de Coordenador dos Núcleos Pedagógicos, porém achamos salutar apresentar na íntegra todas as atribuições, a saber:

“Artigo 73 - Os Núcleos Pedagógicos, unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, que atuam preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino, têm as seguintes atribuições: “I - implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos a organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino; II - orientar os professores: a) na implementação do currículo; b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos; III - avaliar a execução do currículo e propor os ajustes necessários; IV - acompanhar e orientar os professores em sala de aula, quando necessário, para garantir a implementação do currículo; V - implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria; VI - identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de professores coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria; VII - participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores; VIII - acompanhar e apoiar reuniões pedagógicas realizadas nas escolas; IX - promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada disciplina; X - participar do processo de elaboração do plano de trabalho da Diretoria de Ensino; XI - elaborar o plano de trabalho do Núcleo para melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos; XII - orientar, em articulação com o Centro de Atendimento Especializado, do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica, as atividades de educação especial e inclusão educacional no âmbito da área de atuação que lhes é própria; XIII - acompanhar o trabalho dos professores em suas disciplinas e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada disciplina; XIV - organizar o acervo de materiais e equipamentos didático-pedagógicos; XV - articular com o Centro de Biblioteca e Documentação, do Centro de Referência em Educação “Mário Covas” - CRE, e com as escolas a implantação e supervisão das salas de leitura; XVI - analisar os resultados de avaliações internas e externas e propor medidas para melhoria dos indicadores da educação básica, no âmbito da área de atuação que lhes é própria” (SÃO PAULO, 2011c).

Essas atribuições incluem acompanhar e orientar professoras em sala quando necessário para garantir implementação do currículo; propor ações de formação continuada e compor a escola de formação e aperfeiçoamento das professoras³⁵. Nesse Decreto, podemos encontrar a função e atribuições das Professoras Coordenadoras de Núcleos Pedagógicos (PCNP) dispostas em dezesseis tópicos, anteriormente, elencamos aqueles que observamos serem os de maior destaque.

No tocante à atuação das PCNP, podemos trazer para o debate a Resolução nº 68, de 19 de agosto de 2012 (SÃO PAULO, 2012, p. 2), a qual dispõe sobre as ações das Professoras Coordenadoras dos Núcleos Pedagógicos, nas unidades escolares, e dá providências correlatas.

Salientamos que a resolução é enfática no âmbito da funcionalidade, e diz que a/o PCNP deve: “implementar, orientar, acompanhar currículo” (SÃO PAULO, 2012, p. 2). Enfatiza, ainda, a necessidade dos deslocamentos para as unidades escolares e especifica a necessidade de dedicação com maiores esforços as unidades com baixo desempenho no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), prova realizada anualmente, no âmbito de todas as Diretorias de Ensino da Secretaria Estadual de Educação.

Com a responsabilidade de zelar pelo currículo oficial, de formar professoras e professores na modalidade continuada, com atualizações e novidades tecnológicas para o ensino-aprendizagem, a PCNP tem um papel de articulação entre o currículo e as salas de aula. Assim, esse papel legitima a participação dessas professoras e professores em nossa pesquisa, não somente por desempenharem um cargo administrativo na gestão da Diretoria de Ensino,

³⁵ Ressaltamos o que compete a Escola de Formação e Aperfeiçoamento das Professoras do estado de São Paulo. “SEÇÃO V - Do Coordenador da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores e dos Coordenadores das Coordenadorias. Artigo 84 - O Coordenador da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores e os Coordenadores das Coordenadorias, além de outras que lhes forem conferidas por lei ou decreto, têm, em suas respectivas áreas de atuação, as seguintes competências: I - Em relação às atividades gerais, as previstas no inciso I do artigo 82 deste decreto; II - em relação ao Sistema de Administração de Pessoal, as previstas no artigo 29 do Decreto nº 52.833, de 24 de março de 2008; III - em relação à administração de material: a) as previstas: 1. Nos artigos 1º e 2º do Decreto nº 31.138, de 9 de janeiro de 1990, alterados pelo Decreto nº 33.701, de 22 de agosto de 1991, quanto a qualquer modalidade de licitação; 2. No artigo 3º do Decreto nº 47.297, de 6 de novembro de 2002; b) assinar editais de concorrência; c) autorizar, mediante ato específico, autoridades subordinadas a requisitarem transporte de material por conta do Estado; IV - em relação à tecnologia da informação, indicar o gestor de banco de dados dos sistemas sob a responsabilidade de cada um. Artigo 85 - Ao Coordenador da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores compete, ainda, propor: I - normas procedimentais para orientar as atividades administrativas, didáticas e disciplinares da Escola; II - o planejamento, a execução e o monitoramento dos programas educacionais de responsabilidade da Escola; III - as alterações que se fizerem necessárias no Regimento Interno da Escola, aprovado mediante decreto específico, com vista ao aprimoramento e à atualização permanente de suas disposições. Artigo 86 - Ao Coordenador de Orçamento e Finanças compete, ainda, em relação ao Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios do estado de São Paulo - SIAFEM-SP, no âmbito da Secretaria, normatizar e definir os níveis de acesso para consultas e registros” (SÃO PAULO, 2011c).

mas também por estar no bojo das normativas, Resoluções e Decretos, ou seja, esta profissional é um elo entre currículo e aplicação do currículo.

Doravante, nossa investigação, ao passo que se dedica aos sentidos possíveis das sexualidades no currículo oficial, vê nas PCNP o “lugar de fala” (FOUCAULT, 2007) desse currículo como a terceira esfera da formação discursiva de nossa investigação. Entendemos que o sujeito discursivo é, sobretudo, uma posição, ou conforme Foucault (2007) é “um lugar de fala” que as pessoas ocupam para ser sujeito do que dizem, as pessoas falam a partir de um determinado lugar para que sua fala produza efeitos, e é esse efeito, lugar ou posição que lhes confere autoridade e respeitabilidade. Para interpretar os sentidos destas atribuições acima descritas, a seguir, observaremos nossos procedimentos e categorias de análise.

4.4 PROCEDIMENTOS *DE ANÁLISE*: NOSSAS TRÊS ESFERAS DISCURSIVAS

Foi com vistas a interpretar os PL e o currículo oficial do estado de São Paulo, como documentos-monumentos, que os inserimos em nosso *corpus* documental, no sentido foucaultiano do ‘acontecimento’ (FOUCAULT, 1998). O ‘acontecimento’ para Foucault serve para caracterizar a modalidade de análise histórica da arqueologia e, também, sua concepção geral de atividade filosófica, como vimos na *Ordem do Discurso* (FOUCAULT, 1998). A arqueologia é uma descrição dos ‘acontecimento’s discursivos. A filosofia é inclinada a diagnosticar o que ‘acontece’, a atualidade. Na *Ordem do Discurso* (FOUCAULT, 1998) nos fala em ‘acontecimento’ arqueológico e ‘acontecimento’ discursivo. É nesse sentido que buscamos, como procedimento de análise, levantar arqueologicamente as práticas discursivas apresentadas pelos PL. Foucault (FOUCAULT, 1998) define ‘acontecimento’ arqueológico como aquele que muda de modo radical uma *episteme*, ou seja, que estabelece uma nova ordem do saber.

O ‘acontecimento’ discursivo é aquele que podemos pensar os enunciados como ‘acontecimento’ (FOUCAULT, 2014). Foucault (FOUCAULT, 2014) opõe a análise discursiva, em termos de ‘acontecimento’, às análises que descrevem o discursivo sob o ponto de vista da língua ou do sentido, da estrutura ou do sujeito. A descrição em termos de ‘acontecimento’, em lugar das condições gramaticais ou das condições de significação, leva em consideração as condições de existência que determinam a materialidade própria do enunciado.

É importante ressaltar que a noção de ‘acontecimento’ se opõe a noção de criação (FOUCAULT, 1998).

O conceito de ‘acontecimento’ opera em nossa análise como procedimento para três interpretações, a primeira: analisar os ‘acontecimentos’ a partir dos processos múltiplos que os constituem. Com base nesta afirmação (FOUCAULT, 1998) vemos que institucionalizar a educação sexual é um ‘acontecimento’ que visa formar séries de práticas discursivas múltiplas. A segunda interpretação considera o ‘acontecimento’ como um polígono de inteligibilidade, sem que se possa de antemão definir o número de lados.

Na terceira interpretação, vemos que: o ‘acontecimento’ possui um polimorfismo crescente dos elementos que entram em relação, das relações descritas e dos domínios de referência. Vemos esse polimorfismo nas demandas apresentadas nas diversas propostas de lei, a seguir apresentadas, e no currículo oficial do estado de São Paulo. Sobretudo, é importante perceber em nossos procedimentos de análise, que dentro de um ‘acontecimento’ a formação discursiva implica em diferentes estratégias, pois há correlações de forças na mesma formação discursiva. A legitimidade desta afirmação se dá na medida em que vemos a associação da norma com o exercício do poder vigente. Em outras palavras, em nossos resultados demonstramos, enfaticamente, como diferentes legendas partidárias de diferentes campos de atuação política reverberam insistentemente a institucionalização da educação sexual no currículo escolar, é nesse sentido que fizemos questão de apresentar todas as legendas partidárias das deputadas estadual e federais.

Segundo Orlandi (2002, p. 40), a construção do *corpus* não se faz separada dos procedimentos de análise. Decidir o que faz parte dele é “[...] já é decidir acerca de propriedades discursivas” () uma vez que o objetivo da análise deve ser mostrar como um “[...] discurso funciona produzindo (efeitos) e sentidos” (ORLANDI, 2002, p. 44).

Temos três fontes principais, ou melhor, três esferas discursivas. Sendo assim, na intenção de seguir algumas pistas metodológicas provocadas por Foucault (1998; 2007; 2014) construímos, a partir dessas três esferas, séries de enunciados, são eles: o discurso legislativo, suas contextualizações e o universo das concorrências. Ao pensarmos a concorrência vemos que ela é a competição entre vários emissores para atingir um mesmo público alvo.

A partir disto, os emissores precisam inteirar-se do contexto da vida de suas receptoras e seus receptores, para que, deste modo, possam interpelá-lo segundo sua própria ideologia, fazendo com que assim, a mensagem seja recebida e assimilada pelas receptoras e pelos

receptores sem que estes percebam que está sendo alvo de uma tentativa de convencimento, por assim dizer. Eis, que é assim que vemos muitos dos PL que apresentaremos nos resultados de nossa pesquisa.

O discurso curricular, sua temporalidade e sociabilidade, diz respeito ao que deve ser aplicado e ao que não deve ser aplicado e aonde (quais séries) aplicar as temáticas pertinentes à educação sexual. E, por último, porém não menos importante o discurso das professoras, como um desdobramento da sociabilidade permitindo percebemos ‘lugares de fala’ (FOUCAULT, 2007) diferentes dos lugares que produzem as normativas, como que um diapasão da normatização e a devida implementação curricular.

Orlandi (2002) adverte que: o que deve interessar prioritariamente à analista do discurso “[...] são as prioridades internas ao processo discursivo” (ORLANDI, 2002, p. 50). Não obstante, tais discursos pensados em séries, não foram tratados em separados, mesmo dedicando nossos resultados a exposição das três esferas discursivas, isto posto, porque a proposta metodológica do filósofo francês nos provoca a tratar as séries separadamente (FOUCAULT, 1998).

Procuramos verificar na contextualização das esferas e suas estruturas discursivas como elas funcionam: a) na construção de mecanismos de controle sobre as sexualidades impostos pelo aparato legal das propostas de lei. b) na construção das formas e conteúdo que devem ser abordados na educação sexual escolar. c) nas falas das professoras coordenadoras dos núcleos pedagógicos, no que concerne a posição e lugar de fala, sobre a institucionalização curricular da educação sexual.

Como observa Orlandi (1996; 2002) não há discurso que não se relacione com outros, ou seja, “[...] os sentidos resultam das relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (ORLANDI, 2002, p. 60). Nesse sentido, o discurso deve ser pensado como “um estado de um processo discursivo mais amplo, contínua” (ORLANDI, 2002, p. 60); não há, portanto, começo absoluto, como origem, nem um ponto final. A guisa desta afirmação, Foucault adverte que “[...] não é preciso remeter o discurso a longínqua presença da origem, é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2014, p. 173).

Spink e Medrado (2000, p. 51) dão contornos ao que esta investigação compreende por sentido, a saber:

[...] uma construção social, um empreendimento coletivo, mais preciosamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta.

Ressaltamos que os sentidos não são produzidos por uma atitude individual ou intraindividual, é sim uma prática social, os sentidos buscam as práticas discursivas que atravessam o cotidiano e, sobretudo, são “[...] repertórios utilizados nessas produções discursivas” (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 42).

Sobre o conceito de prática discursiva, chave desta análise, é importante ressaltar que: ele é o que referenda os momentos de resignificação, de rupturas, de produção de sentidos. Logo, as práticas discursivas são entendidas, por nós, como “[...] linguagem em ação, isto é, maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas” (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 45).

Nosso principal teórico, Michel Foucault (2014, p. 174), conceitua práticas discursivas como: “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições do exercício da função enunciativa”.

Ainda no que confere ao procedimento de análise, é importante destacarmos que na interpretação dos documentos, expressos pelos PL e o currículo oficial do estado de São Paulo utilizamos alguns aparatos da ADF que localizam: “[...] como um objeto simbólico produz sentido” (ORLANDI, 2002, p. 66) ou como um determinado texto significa. Não temos a propriedade das análises linguísticas, mas como educadoras interessadas pelo discurso da institucionalização da educação sexual no currículo escolar, utilizamos a ADF em somente alguns procedimentos, termos e conceitos, que nos proporcionaram examinar e produzir em nosso terreno, o qual é a educação escolar.

Quando nos valem de instrumentos da ADF constatamos que a análise do discurso ao teorizar a interpretação vai além da hermenêutica, pois, como identifica Orlandi (2002, 2002, p. 25-26):

A análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico (que tem como função mediar o movimento entre a descrição e a interpretação). Não há uma verdade oculta através do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.

No sentido de compreender esses ‘gestos’ interpretativos analisamos nossas três esferas discursivas e ressaltamos que não podemos examinar dados linguísticos como simples reflexos de opiniões ou sentimentos subjacentes às pessoas, como um ‘espelho da mente’ ou como uma ferramenta capaz de ter acesso ao pensamento das pessoas, ainda que toda manifestação (que indicamos aqui como dado linguísticos, as propostas de lei, o currículo, as entrevistas com professoras) seja carregada de intencionalidade, propósito e interesse (FOUCAULT, 2014). Os discursos devem ser entendidos em suas condições de produção, ou seja, na situação/circunstância em que emerge um enunciado ou que se faz uma enunciação.

Para Foucault (2014), a função enunciativa, assim como, as formações discursivas, mais do que um elemento de a enunciação, é como um átomo do discurso; é uma função ou se exerce verticalmente com respeito às unidades, às proposições, às frases. Orlandi (2002) e Gregolin (2006; 2008) demonstram que a função enunciativa e a formação discursiva são conceitos correlatos, e a partir dessa correlação podemos entender o que são as práticas discursivas (FOUCAULT, 2014), a saber: “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram para uma época dada, e uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições do exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2014, p. 130).

Identificamos na *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2014) uma reflexão sobre o conceito de enunciado, que o distingue de demais instrumentos que aparatamos em nossa pesquisa, a saber:

[...] o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem; e não se apoia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência. Em seu modo singular ele é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem; e para que se possa dizer que a frase está correta, se a proposição é legítima e bem construída, se o ato está de acordo com os requisitos e se foi inteiramente realizado, ele não é em si mesmo uma unidade, mas uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2014, p. 137).

O que faz uma frase, uma proposição ou um ato de linguagem tornar-se um enunciado, para Foucault (2014), é a ‘função enunciativa’, ou seja, o fato dele ser produzido por um sujeito, uma posição, um ‘lugar de fala’ que o defina e possibilite este ou aquele enunciado. “Não importa quem fala”, nos diz Foucault (2014, p. 139) “[...] mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade” (FOUCAULT, 2014, p. 141).

Ainda como procedimento de análise, na presente pesquisa, procuraremos recortar dos PL, do currículo oficial de São Paulo e das entrevistas com as PCNP além da superfície discursiva, buscando significações possíveis e as matrizes de sentido – entendidas como categorias construtivas de uma época – que inscreveram na realidade das representações sociais acerca de nosso objeto de pesquisa, produzindo sentidos e efeitos de verdade.

Sendo assim, todo enunciado deve ser analisado dentro de uma formação discursiva específica para se compreender o sentido que ele produz (ORLANDI, 2002, p. 48). Foucault (2014) institui o campo da História como território das formações discursivas, e nesse sentido Santos e Maia (2013; 2015) apresentam a necessidade dos recortes historiográficos para pensarmos o objeto: a educação sexual escolar. Para Foucault (2014), em toda formação discursiva existe regularidades que estabelecem as unidades dos enunciados.

Sendo assim, ao passo que pensamos no recorte de 1964 até 2016, percebemos como constata Orlandi (2002, p. 44) que: “[...] o discurso se constitui em sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro”. Para nós ao destacarmos, em nossos resultados, as PL inscritas sobre o poder federativo ou sobre o legislativo estadual (São Paulo) estamos inscrevendo-as em um lugar, em um campo histórico e não em outro, e é “pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos” (ORLANDI, 2002, p. 46). Nesta tese, convém ressaltar, importam aqueles sentidos que emergem da formação discursiva sobre a institucionalização da educação sexual no currículo da educação básica.

5 RESULTADOS

Não estou preocupado apenas com o passado. Estou preocupado com a forma como o passado é trazido para o presente para disciplinar e normatizar.

(POPKEWITZ, THOMAS. S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: Estudos Foucaultianos. 8 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 174).

5.1 CURRÍCULO

Para tratarmos da educação sexual no âmbito curricular traremos o que nossa revisão bibliográfica, baseada em um processo arqueológico (FOUCAULT, 2014) pode nos apresentar, sendo assim, Gulo (2011, p.81) em sua dissertação de mestrado afirma que:

[...] devido principalmente à sua importância e centralidade no meio educacional, o currículo se tornou alvo de interesses políticos e se apresenta carregado de discursos, tanto daqueles que são responsáveis pela elaboração das políticas públicas que estabelecem tal currículo, quanto daqueles a quem cabe sua aplicação efetiva nas escolas e nas salas de aula.

Sistematizamos teses e dissertações que interseccionaram questões curriculares ao campo da educação sexual, do mesmo modo, pesquisas que abordaram noções sobre currículo ou formação do currículo. Destacamos Leão (2009) argumentando sobre o currículo em debate versa sobre os cursos de formação superior em pedagogia, suas conexões e abordagem com a sexualidade e educação sexual, a pesquisadora buscou apresentar como e onde eram abordados, curricularmente, tais temas nos cursos de formação de professoras (pedagogia) do campus de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), a autora nos diz que:

Em se tratando dos professores que estão na iminência de serem preparados há como reverter o quadro caótico da desinformação que prevalece no âmbito educacional. Uma das maneiras é os cursos de formação inicial se disporem para introduzir nos currículos disciplinas que proponham a introdução do tema da sexualidade, tendo como intento desvendar os diferentes aspectos contidos na mesma, indo além, estimulando o repensar dos futuros professores sobre suas crenças, cultura, assim como, possibilitar que eles percebam a

necessidade de se despir dos ‘pré-conceitos’ para a abordagem da orientação sexual nas escolas, salientando a importância disso (LEÃO, 2009, p. 107).

Ressaltamos a leitura da seção: *4.3 Regulamentação do curso de pedagogia a partir de 1962* (LEÃO, 2009, p. 133), na qual a autora discorre sobre as regulamentações dos cursos de pedagogia, no âmbito historiográfico, noção primordial para qualquer processo arqueológico. Na pesquisa: *Verdades e Pedagogias na Educação Sexual em uma Escola* Helena Altmann (2005, p. 15-16) aprecia que sua pesquisa:

[...] investigou de que modo uma escola desenvolve seu trabalho de educação sexual. Para isso, foram pesquisados os espaços com ação educativa planejada, especificamente orientados para a educação sexual. Mesmo estando ciente de que essa ocorre informalmente em vários espaços escolares, como recreios, banheiros, festas, entre outros, esta tese detém-se em espaços de intervenção pedagógica intencionalmente direcionados a esse tema. O que talvez poderíamos chamar de “currículo oculto sobre sexualidade” não fez parte da delimitação do problema desta pesquisa.

Destacamos que o debate sobre currículo oculto é oriundo das colaborações dos estudos culturais e do multiculturalismo na educação, abordaremos a seguir noções pertinentes a essas colaborações, destarte, destacamos o multiculturalismo no campo educacional.

Há uma diversidade de sentidos em torno do termo ‘multiculturalismo’ que tendem a visibilizar, bem como inviabilizar as identidades socioculturais. São perspectivas que se distinguem uma abordagem sectária e outras mais dialéticas e dialógicas. Silva (1999, p. 14) articula que o termo multiculturalismo é constituído a partir de três abordagens: assimilacionista, compensatória e intercultural.

A abordagem assimilacionista tem uma concepção fundamentada na ideia de homogeneização da cultura, na qual todos os desviantes da cultura dominante são vistos enquanto “[...] perturbadores do consenso social e da ordem instituída” (SILVA, 1999, p.28). Nesse sentido, essa abordagem reconhece as questões multiculturais, porém, no sentido apenas descritivo. Um exemplo concreto dessa abordagem é a prática das datas comemorativas, dia do negro, das mulheres, do combate à homofobia. Conforme Silva (1999, p. 130): “Nessas formas superficialmente vistas como multiculturais, o outro é ‘visitado’ de uma perspectiva que se poderia chamar de ‘perspectiva do turista’”.

Para Moreira e Candau (2008, p. 38): “[...] uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura

hegemônica”. Nessa perspectiva a abordagem supracitada consiste em um reforço do processo de exclusão social.

Quanto à abordagem compensatória, há a preocupação com os direitos sociais e econômicos para todos os indivíduos, porém, procuram eliminar situações de discriminação, submetendo alunas e alunos dos grupos minoritários “[...] a processos e estratégias de ensino que permitam superar aquilo que é considerado o seu déficit” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 39) e aqui, cabe ressaltarmos, que esse déficit é exterior e necessitam de interpretação, temporalidade e sociabilidade.

Além disso, é possível que ao invés de gerar a inclusão social, tal abordagem produz uma divisão social, visto que favorece a construção de guetos, privilegiando a formação de comunidades divididas conforme suas identidades sociais e culturais. Nesse sentido, há uma concepção de homogeneização da cultura e favorecimento de determinados grupos sociais que se encontram em posições de poder.

Em uma abordagem intercultural ocorre o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais, dessa maneira, busca-se desocultar as relações de poder e as questões preconceituosas e discriminatórias que estão intrínsecas a muitas dessas relações culturais. Na referida abordagem, conforme assinala Moreira e Candau (2008, p.19): “[...] a relação pedagógica funda-se na interpelação, no diálogo e no respeito dos diferentes grupos sociais e culturais em presença, elemento essenciais para o efetivo reconhecimento do 'outro’”. Nesse sentido, os processos estabelecidos nessa abordagem propõem além da inclusão social, pois buscam fazer justiça social (BALL, 1994).

Conforme Moreira e Candau (2008), a perspectiva intercultural contribui tanto para a superação do medo diante do outro quanto à indiferença e tolerância, ou seja, prima-se pela leitura positiva da pluralidade social e cultural, onde haja o reconhecimento da paridade de direitos consonante ao respeito pela diferença.

São negras, brancas, índias, mulheres, homens, religiões, cores, culturas, múltiplas identidades étnicas e orientações sexuais. O Brasil é constituído de uma multiplicidade de identidades e modos de ser, porém, essa sociedade miscigenada foi instruída ao longo da historiografia brasileira por intermédio de políticas educacionais com orientação ‘monocultural’ que privilegiavam somente os homens, brancos, heterossexuais, cristãos e favorecidos financeiramente, sob a subalternidade das pessoas “alienígenas” para confrontar o

termo de Tomaz Tadeu da Silva, em seu provocativo, *Alienígenas na sala de aula* (SILVA, 1995).

O reconhecimento do multiculturalismo no contexto da educação brasileira é uma questão de justiça social pautada na educação em e para os direitos humanos (FURLANI, 2011a). Desse modo, a discussão do multiculturalismo no campo pedagógico abarca um “[...] posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente sido submetidos por grupos mais poderosos” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 07).

As inserções do multiculturalismo nas políticas curriculares começaram a ganhar visibilidade a partir da intervenção dos novos movimentos sociais na construção das políticas sociais. São os movimentos de mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais, Não-Binários (LGBT), negras/os, indígenas, meninas e meninos de rua, dentre outros. Estes passam a questionar os ideais normativos, que os definem enquanto “subalternos”, “carentes”, “deficientes”, “menores”, “abjetos”.

Duas pesquisas que vão ao encontro das questões suscitadas pelo multiculturalismo e seus desdobramentos curriculares, mas, que não são específicas sobre o currículo: *A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites* (2001), tese de doutoramento, e *Educação sexual no Brasil: estado da arte de 1980–1993*, dissertação de mestrado, ambas de Figueiró (1995). Inquestionável é a colaboração da autora para o campo da educação sexual escolar, formação de professoras e educação continuada; destacamos o volume de referências dedicadas às obras da autora em questão, gostaríamos de salientar sua categorização sobre possibilidades de abordagem em educação sexual, a saber: abordagem religiosa; abordagem religiosa libertadora; abordagem médica; abordagem pedagógica; abordagem política, Figueiró (1996, p. 52) diferencia:

O sentido fundamental das abordagens religiosas tradicionais é a formação do cristão, e o sexo é vinculado ao amor pelo parceiro, ao casamento e a procriação [...] a educação sexual religiosa tradicional não existe como modelo único, padronizado, mas é possível encontrar variações ao longo de um *continuum*. Num dos extremos pode se ter uma atitude conservadora (totalmente submissa às regras estabelecidas) e, no extremo mais avançado, uma atitude "questionadora" [...] Por outro lado a abordagem religiosa libertadora [...] a educação sexual é encarada como um instrumento de transformação social. [...] O sentido tradicional da abordagem médica é a díade saúde-doença, [...] valoriza o fornecimento de informações em contexto de relação terapêutica ou de programas preventivos de saúde pública, [...]. Na Abordagem pedagógica, o processo ensino/aprendizagem é a característica

fundamental. É dada ênfase ao aspecto informativo, no qual pode-se incluir também o aspecto formativo (discussão de valores, atitudes e sentimentos). [...] Embora a abordagem política também considere a vivência pessoal (saudável) da sexualidade, sua característica essencial consiste em perceber na Educação Sexual um compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para as questões que envolvem relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias.

Não é nosso objetivo problematizar tais diferenciações, somente nos cabe apresentá-las como recorrentes em pesquisas das mais diversas instrumentalizações dentro do campo da educação sexual, essa categorização exige maior dedicação do que podemos nos debruçar no momento, porém é notório que diversas pesquisas são balizadas pela mesma (NUNES; SILVA, 1999; MAIA, 2004; RIBEIRO, 2004; 2009, FURLANI, 2007; 2014; EGYTO, 2009; MELO, 2010).

Em nossa análise gostaria de apresentar iniciativas de implementação curricular da educação sexual, para tal podemos abordar países como: Portugal, Cuba, Canadá Suécia dentre outros. Especificamente na educação portuguesa podemos abordar a obra: *Ação e competência de ação em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*, de Teresa Vilaça (2006, p. 90). A autora nos diz que:

[...] debater os Saúde e Educação Sexual e Conhecimento da Família relaciona também a especificidade do currículo oculto, quando nos diz que dois paradigmas existem diferenças cruciais nos conceitos de saúde e na abordagem pedagógica, mas também diferem em relação ao currículo oculto, à abordagem nos lugares (*setting approach*), avaliação e colaboração com a comunidade local.

Lorna Browm (1981) na obra: *Sex Education in the Eighties the challenge of healthy sexual*, nos apresenta questões sobre a saúde e como diferentes países e comunidades europeias começaram a debater a necessidade curricular da educação sexual na escola. Na perspectiva de Lester Kirkendall (1981), no capítulo: *Sex Education in the United States: A Historical Perspective* (1981) observamos as mesmas demandas, o movimento de articulação entre o reconhecimento de um currículo oculto das sexualidades, assim como, a necessidade do diálogo com a comunidade e a observância das necessidades dessas no tocante à implementação da educação sexual nos Estado Unidos.

A premissa de nossa seção é o currículo, sendo que nos Estados Unidos, medidas legais foram adotadas de modos diferentes em diferentes estados para o debate acerca da educação

sexual, a saber: Arizona, SB 1372, Georgia HR 914, Hawaii HB 399/SB389,-HB 1778-HB 1794/SB 2213-HB 1884 -HR 5 / HCR 9 / SCR 1- SB 2565, SB2213, SR11, SCR32, Kansas SB376, Louisiana HB369, Massachusetts HB 366/SB 202, HB 388, HB421, HB3793, Minnesota, HB 3168/SB2647, SB451, Mississippi, HB202, Missouri, HB 1529, Nebraska, LB 619, Nova Iorque, HB 2694/SB 957, AB 6705/SB 129, SB 5897, Carolina do Norte HB 694, Oklahoma HB 1380/SB 185, Carolina do Sul, HB 3435, Washington SB 6376³⁶. As Siglas SB indicam solicitações estaduais de comitês e conselhos, tais como temos no Brasil Conselho de Educação, com observância legal de jurisprudência, as siglas HB e HR são leis estaduais vigentes. Nem todas as leis aqui expostas são implementações curriculares, porém todos os estados estão de alguma forma envolvidos na educação sexual nas escolas públicas.

Foi a partir de 01 de julho de 2014, que 22 estados e o Distrito de Columbia passaram a exigir que as escolas públicas abordassem a educação sexual como conteúdo obrigatório; 33 estados e o Distrito de Columbia exigem que os alunos recebam instruções sobre HIV/AIDS; 19 estados exigem que a educação sexual deva ser medicamente, factualmente ou tecnicamente precisa e científica. Quanto às definições, observamos que as legislações³⁷ exigem que o departamento de avaliação (centrado nas instituições escolares) e o departamento de saúde apresentem em seus currículos a obrigatoriedade da educação sexual e que sejam baseados em informações de autoridades médicas e profissionais, no tocante às informações e formações cedidas às alunas e alunos.

Outro aspecto é o envolvimento de pais e mães na disciplina de educação sexual nos Estados Unidos da América, 37 estados e o Distrito de Columbia exigem que as escolas solicitem às mães e aos pais permissão e envolvimento nos programas de educação sexual. Três estados exigem o consentimento das mães e pais antes de uma criança poder receber instruções.

No tocante ao debate imbricado às questões curriculares, Nunes (1996, p. 171) ao abordar em sua pesquisa os aspectos institucionais da educação sexual e, associando os pressupostos étnico-sociais e histórico-culturais desdobra essa preocupação de interlocução comunitária entre pais, mães e escola, e a preocupação do caráter científico da educação sexual, nos indica que:

³⁶ Todas as legislações descritas em nossa pesquisa podem ser encontradas no site: <<http://www.ncsl.org/research/health/state-policies-on-sex-education-in-schools.aspx>>.

³⁷ Repetimos as leis que contemplam as afirmações acima descritas, são elas: Georgia HR 914, Hawaii HB 399/SB389, HB-1778, HB-1794, HB-1884, Louisiana HB369, Massachusetts HB 366/SB 202, HB 388, HB421, HB3793, Minnesota, HB 3168, Mississippi, HB202, Missouri, HB 1529, Nova Iorque, HB 2694/SB 957, Carolina do Norte HB 694, Oklahoma HB 1380, Carolina do Sul, HB 3435.

Muitos programas de educação sexual acentuam a cultura patriarcal, plantando sobre conceitos de homem e mulher estereotipados toda uma sorte de informações e orientações pseudocientíficas e claramente normativas incitadoras ao medo e o controle da sexualidade, reproduzindo sobre crianças e adolescentes o discurso que anteriormente a família tranquilamente passava através dos meios socializadores que dispunha. Esse discurso normativo e repressivo reveste de cientificidade, acentua o papel de mãe para a menina e homem para o menino, entendido dentro do modelo patriarcal conservador.

No mesmo ano de 1996, a pesquisa *Educação [sexual] e sexualidade: o velado e o aparente*, de Bonato, nos apresenta interlocuções entre currículo e educação sexual, a partir de programas específicos de educação sexual nas séries finais do ensino fundamental, outro exemplo é a pesquisa: *Orientação sexual: projeto de ação pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo (1978- 1982)* (MATANO, 1990).

Para finalizar o debate das produções científicas que apresentam características sobre educação sexual e currículo elencamos para nosso debate: *Ilusão e realidade do sexo na escola: um estudo das possibilidades da educação sexual*, de Guimarães (1989), tese de doutoramento, onde a autora enfatiza a possibilidade de um currículo que implemente a educação sexual. *Em Educação Sexual: análise de opiniões de diferentes segmentos sociais*, de Schussel (1982), pesquisa de mestrado, onde verificamos um debate específico dos programas educacionais municipais de ensino de São Paulo, porém divergente de Matano (1990), pois na medida em que não aprova a educação sexual via projetos, defende a curricularização, o neologismo se faz necessário, da disciplina.

Ainda pensando nas Américas, na América Central, especificamente, no México, Sônia Meave Loza e Emilia Gómez-Maqueo (2008) indagam a questão da abordagem da educação sexual não ser institucionalizada no currículo mexicano, no texto: *Barreras y estrategias para la investigación en salud sexual: una experiencia con adolescentes en escuelas públicas*.

Corona Vargas (1994, p. 685), por exemplo, identifica a questão da educação sexual no currículo mexicano a partir da primazia do campo historiográfico, e afirma:

evidente la necesidad e importancia de reconocer y entender los procesos históricos en el análisis de los fenómenos que con respecto a la educación sexual se dan hoy en día en nuestro país, así como la persistencia en la actualidad de muchos de los valores construidos en el pasado. Los

antecedentes más remotos en la presente centuria datan de principios de siglo, constituyendo hitos importantes al Primer Congreso Feminista de 1916, así como las acciones emprendidas durante el gobierno de Felipe Carrillo Puerto en el estado de Yucatán. Uno de los acontecimientos más importantes fue la iniciativa de Narciso Bassols en 1924 como secretario de Educación Pública de instituir la educación sexual en las escuelas. Esta iniciativa originó un gran debate en los diarios que curiosamente guarda semejanzas con el que se daría en los setenta en el que se acusaba a la educación sexual de ser instrumento de un complot comunista para destruir los valores de la familia y la sociedad³⁸

Ainda sobre o debate, na América Central, encontramos no Panamá, a pesquisa de Claude Vergès (2007, p. 99), onde debate sobre programas de educação sexual nas escolas panamenhas, no qual ressaltamos o seguinte excerto:

Sin embargo, los programas de educación sexual en las escuelas públicas se limitan a clases de anatomía sexual y de desarrollo del embrión, además muy superficiales. En los servicios de salud, estos programas han integrado los conceptos de equidad de género, autoestima y rechazo de la violencia, pero su desarrollo depende del grado de compromiso del personal de salud. Aunque los servicios públicos de salud ofrecen todavía métodos contraceptivos de bajo costo o gratuitos, el abastecimiento de estos insumos es irregular, lo que disminuye su utilización³⁹.

Diferente da situação irregular que examinamos no Panamá, ao passo que continuamos nossa inserção no debate sobre a institucionalização da educação sexual, constatou-se em Cuba uma organização passiva de investigações. Santos e Piovezan (2011) problematizaram as principais matrizes da educação da sexualidade (FALGUEIRAS; OJEDA; OROZCO, 2000) no texto *Educação da sexualidade: notas sobre a experiência cubana no ensino*. Neste, Santos e Piovezan (2011, p. 01-02) pontuam que:

³⁸ A necessidade e a importância de reconhecer e compreender os processos históricos são evidentes na análise dos fenômenos sobre educação sexual, assim como a persistência hoje de muitos dos valores construídos no passado. A história inicial data neste século, pois desde o início do século constituem marcos importantes: O Primeiro Congresso Feminista, em 1916, bem como as ações tomadas durante o governo de Felipe Carrillo Puerto, no Yucatan destacam a relevância do tema. Um dos eventos mais importantes foi a iniciativa de Narciso Bassols, em 1924, como Secretário da Educação Pública, para instituir a educação sexual nas escolas. Esta iniciativa levou a um grande debate nos jornais, que curiosamente é uma reminiscência do que ocorreria nos anos setenta em que acusou a educação sexual de ser instrumento de conspiração comunista para destruir os valores da família e da sociedade (CORONA VARGAS, 1994, p. 685, tradução nossa).

³⁹ No entanto, os programas de educação sexual nas aulas de escolas públicas estão limitados à anatomia sexual e ao desenvolvimento do embrião, também muito superficial. Nos serviços de saúde, esses programas têm integrado os conceitos de igualdade de gênero, autoestima e rejeição da violência, mas o seu desenvolvimento depende do grau de comprometimento dos profissionais de saúde. Embora os serviços de saúde pública ainda ofereçam métodos contraceptivos de baixo ou nenhum custo, o suprimento desses insumos é irregular, reduzindo a sua utilização (VERGÈS, 2007, p. 99, tradução nossa).

A Educação da sexualidade em Cuba é norteada hoje por um programa nacional de educação sexual, ressaltamos a existência do termo: da sexualidade, pois necessariamente estamos falando de um sistema educação que evoca uma perspectiva de construção e atuação social completamente diferente do nosso país, se pensarmos na forma como o país se organiza, assumimos essa diferença em tese mediante o regime Comunista que vive em Cuba nas últimas décadas. Centramos nossa análise na exposição das características e apontamentos principais das obras: *Hacia una sexualidad responsable y feliz* (Secundária básica I e preuniversitário) material destinado a educadoras e educadores cubanos inseridos no magistério do ensino do secundário básico (destinada aos alunos, entre 12 e 14 anos, dos 7º, 8º e 9º grados, que no Brasil correspondem ao ensino de quinta ao nono ano) e, quanto o pré-universitário este corresponde ao nosso ensino médio de três anos. Ainda nesta perspectiva esta exposição direciona seu olhar para obra de mesmo título direcionada a educadoras e educadores do ensino pré universitário. Ambas as obras tem como finalidade disponibilizar as educadoras e educadores subsídios para a discussão e esclarecimentos acerca da sexualidade. Impressas no ano mil novecentos e noventa e oito, ambas possuem duas reimpressões pela editora Pueblo y Educación. Devemos ressaltar que esta proposta foi formada mediante a participação de várias/os autoras/es. Esta publicação foi financiada pelo governo cubanos e as Nações Unidas (UNFPA), agregados no projeto: Educação formal para uma conduta sexual responsável, este inserido em um projeto maior do ministério da educação intitulado: Programa Nacional de Educação Sexual.

Ainda em Cuba, Torriente Barzaga (2010), no texto *Conocimientos elementales sobre educación sexual en alumnos de una escuela secundaria básica urbana*, reverbera que a institucionalização da educação sexual fez e faz parte da formação do cidadão revolucionário. No tocante à pesquisa comparativa, podemos articular o texto de Denise Quaresma da Silva (2014), *Tratamiento de la educación sexual en escuelas primarias en el sur de Brasil*, onde apresenta uma análise mediante ideários pedagógicos cubanos sobre uma intervenção em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Ainda no que diz respeito à educação sexual curricular em Cuba, destacamos a pesquisa de Carlos Manuel Castellanos Oñate (2000): *Educación sexual en un grupo de estudiantes secundarios*, onde parte do 'lugar de fala' de estudantes para pensar a política educacional.

Do mesmo modo, Martín Pérez; Echevarría Gómez e Cabrales Escobar (1998) apresentam uma análise sobre a educação sexual no ensino fundamental anos iniciais, na pesquisa *Educación sobre sexualidad en círculos infantiles* coadunando o referencial didático *Hacia una sexualidad responsable y feliz. Secundaria Básica* (ALEGRET et al., 2000).

Ao descermos o continente americano, examinamos na pesquisa de Alexánder Hincapié e Sebastian Quinteiro (2012) intitulada *Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes*

para una interpretacion de las luchas discursivas por la construccion de la educacion sexual en Colombia, o conflito no campo da efetivação curricular da educação sexual no currículo oficial colombiano.

Assim como no Brasil, a Colômbia apresenta uma grande diversidade cultural e isso fica evidente quando acessamos as pesquisas sobre o tema, pois a maioria apresenta estudos regionalizados. Logo, há diferentes enfoques dependendo da região que se é pesquisada, por exemplo, Ospina Muñoz e Gomez (2013) nos apresentam a realidade de Medellín, na pesquisa *¡Cuidese, no meta la pata!:sexualidad juvenil en escolares de Medellín (Colombia)*; ou ainda, na medida em que Rodríguez Carrión e Traverso Blanco (2012) privilegiam a região da Andalucía na análise, em sua pesquisa *Conductas sexuales en adolescentes de 12 a 17 años de Andalucía*, ainda assim, não há uma lei específica que determine a inclusão da educação sexual nos currículos colombianos.

No que toca às América Latina e Caribe, em pesquisa do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) em 21 países, indicou (UNFPA, 2003) que somente no Brasil, México, Colômbia, Panamá e Cuba havia uma ‘implementação’ generalizada da educação sexual no sistema educacional. O documento intitulado *Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento* apresenta a seguinte análise crítica:

O conteúdo de direitos humanos e cidadania relacionado à sexualidade é ainda mínimo e sua aplicação bastante frágil na prática educacional. O conteúdo prescritivo voltado à saúde sexual e reprodutiva é notadamente a tônica da norma educacional que inclui o tema. Enfoque este que talvez faça com que, no Brasil, as aulas de Ciências ou de Biologia seja o principal espaço onde a escola trata de sexualidade. O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 2007, é uma iniciativa favorável. O Projeto foi formulado e está sendo implementado de forma conjunta pelo Ministério da Educação e Ministério da Saúde, em parceria com a UNESCO, o UNICEF e o UNFPA. A proposta é que, a partir da articulação do governo nos três níveis de gestão com organizações da sociedade civil, incluindo redes juvenis, se promova ações integradas de saúde e educação visando à redução da vulnerabilidade de jovens e adolescentes às DST, à infecção pelo HIV/Aids e à gravidez indesejada e não planejada. As discussões sobre os limites e as possibilidades de intervenção da escola nesse âmbito, que antes estavam reservadas à esfera privada e doméstica/familiar, atualmente ultrapassam estas barreiras e envolvem controvérsias, como, por exemplo, o reconhecimento de adolescentes e jovens como sujeitos de direitos sexuais e reprodutivos, o que significa acesso à atenção à saúde e educação sexual e reprodutiva, incluindo o acesso a informações e a contraceptivos sem anuência dos pais ou responsáveis. De fato, tem se buscado estabelecer políticas e ações públicas educacionais e de saúde que abordem a temática da educação em sexualidade, ampliando o acesso à atenção integral em saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens. A perspectiva governamental proposta

é tratar as questões relativas à sexualidade, de forma que a criança, a/o adolescente e a/o jovem adotem, autonomamente, comportamentos mais igualitários, respeitosos e protetivos. Sobretudo considerando os processos de socialização dos meninos e dos homens, que os levam a adotar estilos de vida violentos e, muitas vezes, autodestrutivos. É papel fundamental do setor educação promover oportunidades para meninos/as, adolescentes e jovens viverem suas experiências, especialmente as que envolvam formas de cuidado de si e das/dos outros. O referido projeto Saúde e Prevenção nas Escolas é orientado por uma perspectiva de gênero e tem como resultado esperado a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento de habilidades específicas entre as/os adolescentes e jovens para a tomada de decisões sexuais e reprodutivas responsáveis, voluntárias e seguras.[...] Apesar dos avanços nacionais a respeito do tema, são grandes as dificuldades para se abordar a questão da sexualidade no ambiente escolar, especialmente nas faixas etárias menores. Algumas dessas dificuldades se expressam no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que, por exemplo, trata de forma expressa os aspectos negativos da sexualidade, como o abuso, as violências e a exploração sexual, tipificando e estabelecendo sanções legais para essas condutas ilícitas; por outro lado, não se refere expressamente aos aspectos positivos da sexualidade, como o dever do Estado de incluir a educação sexual no currículo escolar. O fato da lei não abordar expressamente a educação sexual tem gerado algumas controvérsias sobre a possibilidade de implementação de políticas e ações educacionais desta natureza. Mas, como visto anteriormente, há uma consolidada jurisprudência internacional que reconhece o dever do Estado e dos governos e a possibilidade de uma abordagem positiva da sexualidade e reprodução, desde a educação infantil escolar, considerando as políticas e ações educacionais, neste sentido, como meio idôneo e indispensável para o desenvolvimento livre e saudável de crianças, adolescentes e jovens, fundamentando-se nos princípios e normas gerais contidos na própria lei. Outra dificuldade é que a proposta de educação sexual na escola implica numa reflexão sobre representações sociais, valores pessoais e das famílias, inclusive religiosos, culturais e de poder sobre a sexualidade e reprodução. As desigualdades e discriminações em razão de gênero, raça e de orientação sexual são fortes e persistentes no contexto nacional, aumentando as resistências e dificuldades de docentes, pais e responsáveis em relação à incorporação de temas desta natureza no currículo escolar (UNFPA, 2003, p.80-82).

O aspecto crítico apresentado pela citação acima reverbera, mais uma vez, a complexidade do objeto de nossa pesquisa no que concerne à institucionalização curricular da educação sexual. Ainda no seio do continente americano, examinaremos alguns países onde há obrigatoriedade da educação sexual escolar.

Na Venezuela, há uma lei que determina educação sexual obrigatória desde os oito anos de idade (VENEZUELA, 2003; 2006). Na Argentina, desde 2002 vigora o Programa Sexual e Procriação Responsável (CONDERES, 2003), que prevê, entre outros pontos, acesso universal e gratuito a métodos anticoncepcionais em hospitais públicos e o direito dos adolescentes com mais de 14 anos de idade de ir ou não ir às aulas sem a companhia de uma pessoa

adulta. Também delega ao Ministério da Educação o desenvolvimento e a implementação de planos de educação sexual. Porém, a lei inclui a educação sexual na escola pública, sem especificar níveis (CONDERES, 2003).

No Chile, a título de ‘liberdade de ensino’ e para não criar problemas com a Igreja Católica e setores fundamentalistas cristãos, os governos da centro-esquerda *Concertación pela Democracia* optaram pelas campanhas informativas sobre sexualidade, sem definir um plano nacional concreto de educação. Nesse país, as autoridades atuam com agilidade para ditar normas contra a discriminação de adolescentes grávidas, assim como para intervir a favor de alunos homossexuais. Entretanto, cada escola define, por sua conta, o que fazer em relação à educação sexual.

Em pesquisa de outubro de 2003, feita em 110 estabelecimentos de ensino no Chile, a pedido do Ministério da Educação (CHILE, 2002; 2003), indicou que a grande maioria dos adolescentes entrevistados tinha grande interesse em aprender sobre AIDS, situações de risco e sexualidade, gravidez na adolescência, atração e impulso sexual e prevenção da gravidez. Alvarez e Mauricci em sua pesquisa, *Información sexual de los adolescentes según sexo* (1990), apresentaram indicativos semelhantes aos examinados pelo Ministério da Educação chileno.

Apreciamos que no debate curricular sobre a educação sexual no continente americano algumas possibilidades de escolher modelos para reflexão. Seleccionamos características de países onde há obrigatoriedade estrita e coordenada por leis federativas, do mesmo modo como apresentamos países onde há um alargamento do texto legal normativo. Nesse sentido, reunimos aqui em nossos resultados alguns países que tornam nossa reflexão mais pertinente no campo das tentativas de implementação curricular da educação sexual em nosso país, tão logo em nosso estado São Paulo. Nesse sentido, segue o próximo movimento de nossa pesquisa.

5.2 TENTATIVAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: NOSSA PRIMEIRA ESFERA DO DISCURSO

Para Júlia Steinbuch⁴⁰

Quando falamos de história da Educação Sexual no Brasil, muitas pesquisadoras e pesquisadores nos vêm à mente. Poderíamos apresentar pesquisas de cunho sociológico, historiográfico e também no tocante às práticas educacionais de nosso campo. Todavia, buscamos pensar em um enfoque diferente, quando essa tese se propôs a investigar os sentidos produzidos nos discursos sobre Educação Sexual no Brasil, ela se orientou em três pilares, que chamamos de esferas discursivas, a saber: a política pública; o currículo; e os discursos de professoras e professores.

Sabemos que a LDB (BRASIL, 1996a) não diz em um artigo, inciso ou parágrafo: quais são e como são as disciplinas que devem pertencer ao currículo da educação básica no Brasil. Por enquanto, existem três disciplinas, ou como trataremos daqui por diante, saberes disciplinares, que são obrigatórias por lei em nosso país, elas: a Filosofia, a Sociologia⁴¹ e o Ensino Religioso⁴². Sendo assim, o que esta tese se preocupa como políticas públicas são as

⁴⁰ Júlia Steinbuch foi deputada em 1968, pelo estado do Rio de Janeiro, Ribeiro (1990) atribui ao seu projeto de 1968, a lei de inclusão curricular da educação sexual na educação básica brasileira como um marco histórico do campo da educação sexual. (RIBEIRO, 1990). Werebe (1978) acrescenta que a Comissão Nacional de Moral e Civismo, defendendo a pureza e a inocência, barrou o projeto com um parecer que ficou famoso na época que afirmava que “não se abre à força um botão com as mãos sujas” (WEREBE, 1978, p. 24).

⁴¹ A Lei nº 11.684, de 02 de Junho de 2008 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 36 e legisla na inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos do ensino médio. A Lei nº 9.475, de 22 de junho de 1997, alterou o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no qual ressaltou que o Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sobretudo, veda quaisquer forma de proselitismo religioso (BRASIL, 1996; 1997c; 2008b).

⁴² Podemos citar diversos países onde a educação sexual é parte que integra o Currículo Oficial, aqui é salutar exemplificarmos com o caso de Portugal onde a Lei nº 120, de 11 de agosto de 1999, nos diz que: “[...] O presente diploma visa conceder maior eficácia aos dispositivos legais que garantam a promoção a uma vida sexual e reprodutiva saudável, mais gratificante e responsável, consagrando medidas no âmbito da educação sexual, do reforço do acesso ao planejamento familiar e aos métodos contraceptivos, tendo em vista, nomeadamente, a prevenção de gravidezes indesejadas e o combate às doenças sexualmente transmissíveis, designadamente as transmitidas pelo HIV e pelos vírus das hepatites B e C” (PORTUGAL, 1999). Ainda no tocante ao legislativo podemos trazer à baila o Decreto-Lei nº 259, de 17 de outubro de 2000 (PORTUGAL, 2000), que regulamenta a Lei nº 120, de 11 de agosto de 1999, a qual reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva, fixando condições de promoção da educação sexual e de acesso dos jovens a cuidados de saúde no âmbito da sexualidade e do planejamento familiar vieram conferir às escolas a obrigatoriedade de incluir no seu projeto educativo o componente de educação sexual e a refleti-lo nos planos de trabalho das turmas. A título de cumprimento da legislação, o governo articulou protocolos com diversas associações: a Associação para o Planejamento da Família, o Movimento de Defesa da Vida e a Fundação Comunidade Contra a Sida.

tentativas de institucionalização curricular da Educação Sexual no Brasil⁴³. E, a partir destas tentativas traçaremos, ambiciosamente, uma perspectiva genealógica (FOUCAULT, 2014) de contextualização histórica de esse saber em nosso país.

⁴³ O foco de nossa análise são as propostas de lei que versam sobre a educação sexual, porém podemos também enfatizar que, atualmente, há na Câmara propostas que instituem no currículo escolar: psicologia, “educação para o pensar”, direitos humanos, empreendedorismo, legislação tributária, educação financeira, direito ambiental, “conhecimentos de política”, difusão de valores à segurança pessoal e coletiva, cidadania, cultura popular, educação alimentar, Língua Brasileira de Sinais – Libras, segurança pública, educação contra drogas. Gostaríamos de fundamentar o debate sobre a inclusão curricular como frequente no âmbito federativo, porém salientamos que há muitos outros temas e tópicos que balizam propostas de alteração da LDB (BRASIL, 1996) e propostas de lei que incluem componentes curriculares, alguns exemplos, a saber:

PL nº 7607/2006 –(Luiz Carlos Hauly - PSDB/PR), dispõe sobre a inclusão da disciplina empreendedorismo no Ensino Fundamental, Médio, Profissionalizante e Educação Superior. Proposição sujeita à apreciação conclusiva pelas Comissões, Art. 24, inciso II. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=337612>>. Acesso em: 15 abr. 2016. PL nº 2107/2011 (Audifax - PSB/ES) - Altera o art. 36, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir "Noções de Economia Financeira" como disciplina obrigatória no ensino médio. Proposição sujeita à apreciação conclusiva pelas Comissões, Art. 24, inciso II. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=517059&ord=1>>. Acesso em: 15 abr. 2016. PL nº 309/2011 (Marco Feliciano - PSC/SP) altera o art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas de ensino do país. Proposição sujeita à apreciação conclusiva pelas Comissões, Art. 24, inciso II. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=491602&ord=1>>. Acesso em: 15 abr. 2016. PL nº 7180/2014 (Erivelton Santana - PSC/BA) altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro. Proposição sujeita à apreciação conclusiva pelas Comissões, Art. 24, inciso II. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722&ord=1>>. Acesso em: 15 abr. 2016. PL nº 3789/2015 (Carlos Henrique Gaguim - PMB/TO) altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a inclusão do ensino de Educação Ambiental a partir do 6º ano do ensino fundamental até o término da educação básica. Proposição sujeita à apreciação conclusiva pelas Comissões, Art. 24, inciso II. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2057079>>. Acesso em: 15 abr. 2016. PL nº 3590/2015 (Rafael Motta - PROS/RN) altera o art. 26, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, torna obrigatório o estudo da educação financeira nos currículos do ensino fundamental e médio, proposição sujeita à apreciação conclusiva pelas Comissões, Art. 24, inciso II. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2054295&ord=1>>. Acesso em: 15 abr. 2016. PL nº 3606/2015 (Mário Heringer - PDT/MG) altera as Leis nº 9.394, de 1996; nº 11.947, de 2009; nº 11.346, de 2006; e o Decreto-Lei nº 986, de 1969, disciplina a prevenção da obesidade infantil e a promoção da alimentação adequada nas escolas de educação básica das redes públicas e privadas do País, e dá outras providências. Proposição sujeita à apreciação do Plenário. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2054519>>. Acesso em: 15 abr. 2016. PL nº 1814/2015 (Veneziano Vital Rêgo - PMDB/PB) altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, nos currículos do ensino fundamental e médio, o estudo de conceitos políticos. Proposição sujeita à apreciação conclusiva pelas Comissões, Art. 24, inciso II. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302323>>. Acesso em: 15 abr. 2016. PL nº 5020/2016 (Vitor Valim - PMDB/CE) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir como disciplina obrigatória no currículo dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio a prevenção sobre o consumo de drogas e dependência química. Proposição sujeita à apreciação do Plenário. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2082060>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

Iniciamos nossa abordagem em 1964 com o PL nº 2.226, de autoria do deputado federal Eurico Oliveira (MDB/GO), o qual apresentava a seguinte ementa: “Obrigatório no ciclo colegial o ensino da educação sexual”. A proposta descrita em quatro artigos inicia-se com a seguinte deliberação: “art. 1 torna obrigatório em todo território nacional, a educação sexual discreta⁴⁴, no ciclo colegial (clássico e científico) em órgãos de ensino médio, mantidos pelo governo e por particulares” (BRASIL, 1964, p. 7050). Não há maiores informações sobre quais as competências da descrição então proposta. Todavia, cabe ainda ressaltarmos que o projeto previa em seu segundo artigo a criação de curso específico, elaborado pelo então Ministério da Cultura e Educação, para atender esta nova demanda ou como o projeto descreve: a matéria.

Em seu terceiro artigo a proposta diz que é exclusividade do Ministério da Cultura e Educação a criação das matrizes curriculares para nova ‘matéria’. Salientamos que não há no Diário Oficial o texto da justificativa do projeto, nossa descrição do ‘acontecimento’ (FOUCAULT, 2014) é limitada em dizer que a justificativa foi feita na tribuna em agosto de 1964.

É recorrente na literatura encontrarmos o projeto de Júlia Steinbruch (MDB/RJ) de 1968 como marco inicial das proposituras que tentaram incluir a Educação Sexual no currículo escolar (WEREBE, 1978 BARROSO; BRUSCHINI, 1982; GOLDBERG, 1982; RIBEIRO, 1990, 2004, 2009; GUIMARÃES, 1995; FIGUEIRÓ, 1996; NUNES, 1997; AQUINO, 1997; NUNES; SILVA, 1999; MAIA, 2004; FURLANI, 2011a). O projeto de Steinbruch, PL nº 1.035, de 14 de fevereiro de 1968 apresentou a seguinte ementa: “Torna obrigatória a educação sexual em todas as escolas de nível primário e secundário do território nacional e dá outras providências”. Descrito em apenas um artigo e um único parágrafo, o projeto regulamentava nos níveis fundamental e médio (primário e secundário) a Educação Sexual e em seu adendo, no parágrafo primeiro do primeiro artigo diz que caberá ao Ministério da Educação e Cultura as demandas necessárias para implementação. A deputada justifica o projeto com considerações sobre a psicanálise e a sexualidade na infância, ao citar Freud salienta que não é “ilógico falar de amor sexual com crianças de 02 a 11 anos” (BRASIL, 1968, p. 15).

Em hipótese, acreditamos que este marco institucional propositivo é comumente lembrado devido à sua repercussão contextual na mídia, inicialmente estadual no Rio de Janeiro

⁴⁴ Não temos uma referência específica do que seria a condição ‘discreta’ apresentada para educação sexual, a proposta dele não apresenta tal definição, assim como, não encontramos semelhança no termo na literatura que apresenta elementos do período histórico de 1960 a 1970 (WEREBE, 1978; BARROSO; BRUSCHINI, 1982; GOLDBERG, 1982).

e, posteriormente nacional, algo que não aconteceu com a proposta de 1964. Assim como a América Latina, ainda possui veias abertas, ainda curamos feridas provocadas em 1964, por isso nos dedicaremos com maior delicadeza a este tema em nossa próxima seção. Ademais, acreditamos que o contexto histórico reflete no ‘acontecimento’ (FOUCAULT, 2014) amplamente divulgado de que esta seria a primeira proposta de inclusão da Educação Sexual no currículo da educação básica nacional. Sendo assim, genealogicamente, o PL nº 1.035 é o segundo dentre muitos.

Dez anos depois, em 1978, o deputado Nelson Thibau (MDB/MG) protocolou o PL nº 5.387, em agosto do mesmo ano, com a seguinte ementa: “Introduz a disciplina Educação Sexual nos currículos de 1º Grau”. Na justificativa, o autor argumenta que (BRASIL, 1978):

[...] necessário se faz quebrar a tradição, necessário se faz transpor os obstáculos envoltos numa falsa moral, necessário se faz colocar os pés na realidade dos nossos dias. Matéria polêmica e muito discutida, a educação sexual, na fase ora proposta, vem de ser uma necessidade reclamada pela própria evolução da sociedade brasileira. Isto porque a nossa juventude, em questões desta natureza, é sempre levada a desejar mais do que seria possível obter. E, quando as aspirações dos nossos jovens são estimuladas e não satisfeitas, acontecem frustrações capazes de desencadear processos desordenados. Preciso registrar, também, que a educação sexual no Brasil encontra-se comprometida pelo profundo sulco que separa os jovens daqueles que deveriam orientá-los. Com efeito, os desajustes sociais têm levado um número crescente de casais a romper seus vínculos de união e assim a massa, desorientada, insegura, marcha invariavelmente em direção ao desconhecido. Na falta dos pais, cabe à escola a tarefa da orientação. Cabe-lhe o papel de responder às indagações que não encontram respostas, ou cujas respostas se transformam em meras evasivas destinadas a encerrar um assunto sobre o qual os mais velhos têm dificuldades em focar. Cabe-lhe oferecer à juventude o conhecimento preciso e honesto que lhe faz falta⁴⁵.

Sem vigor no debate e após duas comissões, CCJ e CE, a proposta foi retirada da pauta. Dois anos depois, em 1980, na composição de uma nova legislatura, João Menezes (MDB/PA) propôs o PL nº 2.605, em 11 de março, com a seguinte ementa: “Estabelece normas para a execução de um Programa de Planejamento Familiar”. Tal propositura trazia em seu segundo artigo o seguinte texto: “[...] Art. 2º O Ministério da Educação e Cultura incluirá nos currículos escolares a disciplina Educação Sexual, em cujo conteúdo programático será enfatizados problemas de crescimento populacional e política demográfica” (BRASIL, 1980, p. 832).

⁴⁵ Gostaríamos de ressaltar que a partir de 1960 é possível acessar todos os Diários do Congresso Nacional digitalizados. Fato que, proporcionou à nossa pesquisa maior riqueza de detalhes dos documentos e em nossa descrição destes, tal como, nos proporcionou pensarmos na elaboração de uma análise qualitativa da produção de sentido das sexualidades a partir da ADF.

A proposta de lei tem em sua justificativa o II Plano Nacional de Desenvolvimento, proferido pelo presidente Geisel, em 1974. Diz que a proposta se preocupa em “[...] oferecer aos casais interessados, independentemente de seu nível econômico e social, orientação, informação e meios para que possam exercer livremente o direito de planejar suas famílias” (BRASIL, 1980, p 832).

A proposta salienta que há muitos casos de mães precoces nas regiões mais pobres do país, e que devido essa informação, partos precoces são comuns, o que implica, segundo o autor da proposta, no desenvolvimento comprometido do feto e do bebê. O parlamentar diz que: “[...] Os cientistas vêm ressaltando as relações entre desnutrição e desenvolvimento mental. A desnutrição severa, durante a gestação e no primeiro ano de vida; retarda o crescimento dos neurônios, a mielinização de fibras nervosas e produz deficiência intelectual [...]” (BRASIL, 1980, p. 832). Ainda apresentando preocupações demográficas apresenta que mais de cinquenta por cento da população brasileira nasceu depois de 1960. E, assevera que nos anos 2000, a população ultrapassará os 200 milhões de habitantes e, nesse sentido, examina que:

[...] Essa rapidez de crescimento demográfico traz consequências sérias para a elevação geral do padrão de vida; para a educação, para a saúde e para o desenvolvimento harmônico. Visto serem os grupos populacionais de menor renda os que mais crescem, torna-se necessário abordar o problema de controle populacional, levando em consideração os efeitos negativos que esse crescimento (*sic*) transporta para a sociedade brasileira e para o mundo em que vivemos. Temos, pois, de buscar um meio de facilitar o acesso de parte considerável da população aos recursos de uma assistência (*sic*) composta de pessoal habilitado (*sic*) e autorizado à distribuição de anticoncepcionais, quando for o caso. Uma assistência sanitária efetiva, bem como a orientação advinda dos bancos escolares, são os recursos de que devemos dispor a fim de possibilitar aos cônjugues (*sic*) exercerem a paternidade responsável (BRASIL, 1980, p. 832).

O deputado João Menezes finaliza sua justificativa com uma citação de Pio XII acerca do compromisso e obrigação da procriação (BRASIL, 1980). Em 1983, a Educação Sexual retorna à pauta da Câmara Federal em dois ‘acontecimento’s (FOUCAULT, 2014).

Em 04 de abril de 1983, a deputada Cristina Tavares (MDB/PMDB/PE) protocola o PL nº 299, o qual trazia a seguinte ementa: “Acrescenta dispositivo à Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências” (BRASIL, 1983a). O projeto difere dos PL até então apresentados na medida em que não implementa, inclui ou obriga a Educação Sexual na educação básica e sim, propõe

alteração do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1971. O texto propôs a inclusão de um parágrafo no artigo sétimo da lei. Desse modo, incluía: “As escolas de 2º grau incluirão, obrigatoriamente, nos seus Currículos, a cadeira de Educação Sexual, cujo conteúdo programático será indicado pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1983a, p. 1136).

A deputada justifica a inclusão do parágrafo argumentado que o período compreendido como adolescência é conflituoso e, por sua vez, é passivo de degenerações morais e éticas. Nesse sentido, muitas vezes, a família e a escola negligenciam a dimensão social da sexualidade humana. Argumenta que:

Os conhecimentos biológicos sobre os problemas sexuais inclusive as moléstias venéreas, a prostituição, o homossexualismo⁴⁶ visam, no adolescente, à conservação de sua saúde mental e sua orientação no mundo adulto, com o fim de conseguir um estado de equilíbrio entre as exigências e impulsos íntimos e as coações e restrições impostas pelo meio ambiente (BRASIL, 1983a, p. 1136).

Ao discorrer sobre a adolescência como um período de esclarecimento e cuidados, assim como, a negligência da escola no tocante à formação e informação, a autora assevera que: “[...] a didática para uma verdadeira educação sexual deverá partir de uma visão de conjunto genético e do comportamento sexual, e este tem, realmente, um sentido que pode ser destacado pela reflexão [...]” (BRASIL, 1983a, p. 1136).

Sobre os aspectos do ‘conjunto genético’ asseveramos a proposição de Piovezan (2010, p. 13), ao afirmar que:

[...] o determinismo biológico, noção semelhante ao reducionismo, afirma que a vida e a ação humanas são consequências das propriedades bioquímicas de suas células, bem como da determinação genética: é uma relação entre os genes dos indivíduos e o somatório de indivíduos (a sociedade).

⁴⁶ No tocante à diversidade sexual destacamos o que Lionço e Diniz (2009, p. 55) nos dizem sobre o uso do termo homossexualismo: “homossexualidade não ser mais considerada doença pela Associação Psiquiátrica Americana desde a década de 1980 e pela Organização Mundial da Saúde desde os anos 1990, os dicionários insistem na terminologia patologizante para designar as práticas sexuais e afetivas não-heterossexuais, por meio dos vocábulos ‘homossexualismo’, ‘lesbianismo’ e ‘bissexualismo’. A menção à superação histórica da perspectiva psicopatológica não é feita quando da introdução desses verbetes, e alguns dicionários dispõem apenas dessas terminologias, em detrimento da noção de homossexualidade”.

A deputada Cristina Tavares justifica a necessidade de as ciências naturais tratarem da reflexão e desmistificação, assim como, tabus sobre a sexualidade humana. Critica a exposição da mídia no que toca à sexualidade e chama de ‘obsessão sexual’ o modo como os meios de comunicação, televisão, cinema, e novelas tratam a sexualidade humana. Finaliza, dizendo que a ‘apelação’ à sexualidade é uma tônica comum, e ratifica a preocupação da proposta em preservar o papel da escola que, para autora: “[...] cumpre a formação da personalidade do educando e, nesse mister, compete-lhe zelar pela preservação dos bons costumes, dos valores morais, éticos e social da juventude [...]” (BRASIL, 1983a, p. 1137).

Acreditando na ideia do documento-monumento (FOUCAULT, 2014), assim como, no documento como ‘acontecimento’, não obstante, em 21 de setembro de 1983, na Câmara Federal, na figura do deputado Siqueira Campos (PDS/GO), que apresentou a proposta de lei nº 2.173, a qual no contra fluxo do que apresentamos até aqui, não propôs a inclusão da Educação Sexual no currículo da educação básica, mas, apresentou em seu primeiro artigo o seguinte texto: “Art. 1º É vedada, em todo o território nacional, a transmissão, pelas emissoras de rádio e televisão, de programas ou publicidade comercial que contenham mensagens sobre a educação sexual” (BRASIL, 1983b, p. 9562). A proposta de lei apresenta na sequência sua compreensão do que seria Educação Sexual, a saber:

Parágrafo único. Para os efeitos deste artigo, considera-se educação sexual não apenas as matérias específicas sobre o comportamento, como também quaisquer assuntos que possam motivar digressões, explicações ou manifestações que, direta ou indiretamente, refiram-se ao relacionamento sexual (BRASIL, 1983b, p. 9562).

No segundo e terceiro artigos, o deputado assevera que a inobservância da lei implicará em multa às emissoras que, por ventura, desobedecerem. Apresentada em cinco artigos, dos quais dois de caráter punitivo, a proposta de lei finaliza-se e segue à justificativa. O deputado descreve o sexo como sendo a energia mais potente do “homem” – destacamos que não há no texto o termo homens e mulheres ou humanidade, assim como, sendo uma potência criativa que nos permite a perpetuação da espécie. Diz-nos que após o século de repressão, o Ocidente vem apresentando uma visão distorcida da sexualidade. Alerta-nos quanto à confusão entre uma abordagem natural do sexo e a promiscuidade e a pornografia. O deputado segue a justificativa dizendo que:

O sexo, em última análise, é um poder verdadeiramente espiritual conferido ao ser humano, destinando-se, basicamente, a que novas vidas sejam criadas. Portanto, o sexo deve ser praticado com a máxima responsabilidade, por pessoas responsáveis e conscientes, dentro de um clima de mútua solidariedade e respeito, assumidas todas as consequências. O que se observa, entretanto, é parcela substancial da população praticar o sexo indiscriminadamente, com total imaturidade e absoluto desrespeito aos parceiros, numa perspectiva literalmente egoísta, de exclusiva busca para a satisfação de apetites e desejos próprios. Como consequência, o sexo, que em essência é divino, vem sendo degradado a tal ponto que, além de inúmeros distúrbios e patologias sexuais, vêm sendo disseminadas, assustadoramente, as doenças venéreas, cujo pináculo é representado pela AIDS, que vem atingindo principalmente grupos homossexuais, que mantêm relações sexuais em total promiscuidade [...] (BRASIL, 1983b, p. 9562).

O deputado do PL nº 2.173, na tessitura das palavras acima, assinala que neste contexto dramático da sexualidade Ocidental, os veículos de comunicação estão deturpando a Educação Sexual. Expõe que o rádio e a televisão são os canais de maior difusão em nosso país. E que estes veículos destinam mensagens, indiscriminadamente, sem pensar nas faixas etárias que ouvem ou assistem suas programações. Siqueira Campos nos diz que:

Não é possível, a nosso ver, pretender-se promover ‘educação sexual’ através da televisão. Em primeiro lugar, os autoproclamados ‘sexólogos’ são, muitas vezes, pessoas que apresentam desvios da sexualidade, e não estão, o mais das vezes, capacitados para ‘ensinar’ como deve ser o procedimento sexual. Mas o que se nos afigura muito mais grave, é que milhares, talvez até milhões de crianças assistem, diariamente, a tais mensagens, intoxicando-se com falsas idéias (sic) ou com práticas que deveriam somente ser executadas por pessoas adultas e maduras (BRASIL, 1983b, p. 9562).

Nesse sentido, o deputado considera que a educação sexual apresentada nos meios de comunicação é a chamada falsa Educação Sexual, pois nos termos do deputado uma Educação Sexual adequada deve “[...] ser efetivada na escola ou em lugares adequados, exposta de maneira didática e elevada, em linguagem apropriada à cada faixa etária [...]” (BRASIL, 1983b, p. 9562). Ressaltou não ter sido movido por um espírito reacionário nem falso moralismo para propositura do projeto e sim, movido pelo comprometimento e respeito com o ser humano, principalmente, com as crianças e adolescentes. Cabe, então, a essas pessoas (crianças e adolescentes) encerrar a sexualidade como uma energia elevada e uma imensa responsabilidade. Relata-nos que viver um período de crise, marcado pelo erotismo, pornografia e falsa liberdade sexual são eufemismos que mascaram frustrações e egoísmos que utilizam pessoas como meros objetos sexuais.

No que se segue da justificativa o deputado apresenta na íntegra um texto de uma jornalista, publicado no *Correio Brasiliense*, na página quatro, em 28 de agosto de 1983, intitulado: “TV e Sexo”⁴⁷. Conclui a sua justificativa, endossado pelo texto jornalístico, afirmando que a TV não é o local apropriado à Educação Sexual.

Em maio de 1986, a deputada Myrthes Bevilacqua (PMDB/ES) protocolou o PL nº 7+519, o qual apresentou a seguinte ementa: “Altera a redação do ‘caput’ do art. 7º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”. Semelhante ao projeto de Cristina Tavares (PMDB/PE), de 1983, o referido projeto de 1986 propôs nova redação ao artigo sétimo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. Artigo, o qual propôs o seguinte texto:

[...] Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Educação Sexual e Programas de Saúde nos currículos plenos de estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1986, p. 3426).

Cabe aqui salientarmos que a inclusão da Educação Física, Educação Artística e Educação Moral e Cívica foram posteriores à promulgação da lei em 1971, ou seja, o recurso à nova redação do artigo sétimo foi comumente utilizado ao longo dos mais de dez anos após a validação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1971. Em breve justificativa, salientamos os principais aspectos apresentados pela deputada da proposta de lei:

A escola, em sua função educativa, caberá dar orientação sobre os vários aspectos da vida humana, incluindo a orientação sexual sadia e positiva, dentro de um contexto definido que atenda ao momento de maior interesse e as necessidades dos alunos, num programa didático amplo, abrangendo assuntos como higiene e cuidados pessoais especiais, princípios da saúde física e mental relativos à sexualidade, prevenções de doenças e acidentes, valorização e respeito à pessoa humana, tudo isso num trabalho desenvolvido com informações de bases científicas, sociais e morais (BRASIL, 1986, p. 3426).

⁴⁷ Lourdes Cunha é a autora do texto, a jornalista que o deputado em questão adjetiva como ‘responsável e honesta’. O texto na íntegra se encontra no Anexo I de nossa pesquisa.

Sequencialmente, em 1988, dois projetos voltados às questões da sexualidade, porém não com enfoque curricular expresso na educação sexual, a saber: o PL nº 440, de 07 de março de 1988, de Dirce Tutu Quadros (PTB/SP) e o Projeto de Lei nº 503, de 13 de abril de 1988, de José de Camargo (PFL/SP). O projeto da Deputada Federal Dirce Tutu Quadros estabelece que para existir algo que se aproxime de um planejamento familiar, os conteúdos adequados devem abordar: “[...] problemas de crescimento populacional e política demográfica, educação sexual e outros [...]” (BRASIL, 1988a, p. 4). Destacamos as propostas que ambicionaram criações de modelos de planejamento familiar, pois é notório o atrelamento de uma educação sexual formal condicionada à conjuntura de formação familiar, do mesmo modo, relacionam-se aos fatores biologizantes e à gravidez precoce, falta de informação e pobreza.

Quanto ao Projeto de Lei nº 503, de José de Camargo (PFL/SP), este expõe a inclusão curricular da disciplina sobre prevenção de DST e AIDS, destinada ao segundo grau, atualmente ensino médio, e ensino superior, o destaque desta proposta é que somente médicos especializados deverão ministrar as aulas dedicadas a prevenção de DST e AIDS (BRASIL, 1988b).

Observamos que as propostas de lei que configuram em seus títulos a educação sexual possuem maior número de apensamentos e pareceres, porém, as que apresentaram de modo restrito o tema da educação sexual junto a outros títulos, como planejamento familiar, prevenção não possuem tantas apensamentos e tanto pareceres. Todavia, independentemente do modo, as movimentações das propostas não passavam de duas legislaturas, a saber, oito anos, eis um exame que só podemos estimar mediante nosso *corpus* de PL da Câmara Federal.

Deputadas e deputados constituintes foram proponentes de PL que ambicionaram ver a Educação Sexual na escola, após a promulgação da Constituição, na década de 90, encontramos os projetos de Elias Murad (PSDB/MG) e de Cristina Tavares (PMDB/PE), respectivamente os projetos: nº 4.751, de 13 de março de 1990 (BRASIL, 1990b) e nº 5184, de 12 de junho de 1990 (BRASIL, 1990c).

O PL nº 5.184 versava sobre a inclusão da disciplina de Reprodução Humana e Meio Ambiente no, referido primeiro e segundo graus, atual anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Estipulara que a disciplina deveria estar presente em 5% do total da carga horária anual e que caberia a então disciplina: “[...] noções de reprodução, métodos contraceptivos e meio ambiente [...]” (BRASIL, 1990c, p. 62). Na justificativa do projeto a Deputada salienta que:

[...] não há como deixar de dar educação sexual aos adolescentes, fornecendo-lhes corretamente todas as informações sobre a reprodução e a prevenção da gravidez indesejada, a fim de que não aprendam na rua de forma equivocada nem deturpem o legado da Natureza que nos distingue dos seres irracionais (BRASIL, 1990c, p.68).

Salientamos que no caso do projeto da Deputada Cristina Tavares, como de algumas outras propostas de lei, é de caráter regimentar que propostas com interesses comuns sejam apensadas, agrupadas, para fins de aprimoramento dos interesses, sendo assim, a proposta aqui debatida é um apensamento no PL nº 3.695 de 1989⁴⁸ que visou instituir o ensino ambiental nas escolas de primeiro, segundo e terceiro graus, arquivada por completo em 1991.

O PL nº 4.751 de Elias Murad (BRASIL, 1990b) tramitou de 1990 até fevereiro de 1999, possui quarenta e cinco movimentações, dentre elas estão: pareceres, negativos e positivos à matéria, inúmeros pedidos de vistas na Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF). Inicialmente, o projeto de lei foi intitulado como: “Obrigatoriedade do ensino sobre as drogas entorpecentes e psicotrópicas e sobre a aids ou sida (*sic*) a nível de primeiro e segundo graus de ensino e nos cursos de formação de professores, com ênfase especial nos aspectos científicos da prevenção e da educação sexual”. Defendido pelo seu autor, mediante inúmeros substitutivos, incorporações de textos e mudanças, foi arquivado em 1999, após ampla discussão na casa de leis.

Saúde, planejamento familiar e prevenção são associados à educação sexual, porém, o que se observa é que a educação sexual nem sempre se associa a tais temas. O que parece ser uma inversão axiomática pode ser explicado da seguinte maneira: toda pesquisa arqueológica, aqui apresentada, elenca PL que foram propostos com o objetivo de alterar o currículo da educação básica, nas modalidades fundamental e média e até o ensino superior, porém o que fica exposto, até aqui, é que quando o enunciado da proposta versa sobre saúde, prevenção e planejamento familiar, a educação sexual aparece como uma condição para tais finalidades. Todavia, quando o enunciado é a educação sexual, nenhum dos tópicos citados, são condições para se pensar, tão logo, implementar esta no currículo escolar.

⁴⁸ Por se tratar de citação por ato de apensamento, ou seja, temas semelhantes, objetivos iguais as propostas são apensadas, em uma única. Deste modo, citamos as apensadas, mas não trazemos em nosso referencial, pois não são objetos de nossa investigação.

Para explicitar tal alusão, vemos no PL nº 502, de 24 de abril de 1991, do deputado Maurici Mariano (PMDB/SP) um exemplo do que afirmamos anteriormente. O projeto institui: “[...] a Cadeira de Família e Bons Costumes, no Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências” (BRASIL, 1991, p. 92). Na justificativa o deputado descreve “[...] A defesa da família exige uma complementação curricular [...]” (BRASIL, 1991, p. 93), sendo assim, o projeto estipula em um dos seus artigos que: “Artigo 3º - Constará, obrigatoriamente, da Cadeira ora criada assuntos pertinentes a família e sua formação histórica, a problemática da desunião conjugal e suas conseqüências na prole, educação sexual, drogas, dentre outros” (BRASIL, 1991, p. 90). No tocante à manutenção dos “princípios cristãos” a educação sexual enunciada é pouco questionada e, sobretudo, quando associada à manutenção da família é ressaltada como importante conteúdo escolar.

O PL nº 3.891 de Max Rosenmann (PDT/PR) figura no mesmo enunciado associativo, intitula-se na regulamentação do parágrafo 7º do artigo 226 da Constituição Federal (BRASIL, 2000a), que trata do planejamento familiar, traz da seguinte maneira:

Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal. Competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas (BRASIL, 1993a, p. 23).

O autor apresentou em seu projeto que: “O Serviço de planejamento familiar incluirá o tratamento da infertilidade para os casais sem filhos e orientação sexual para jovens, adolescentes, noivos e população em geral” (BRASIL, 1993a, p. 23). Arquivado no mesmo ano que foi proposto (1993), o projeto também associava a orientação sexual (educação sexual) aos requisitos do planejamento familiar. É importante pontuar este projeto, em específico, pois mesmo não se tratando de solicitar inclusão curricular, ou ainda, delimitar conteúdo ou currículos escolares, diferente dos apresentados até aqui, referenciamos tal proposta por se tratar de uma Emenda Constitucional, que alterava a Constituição Federal e trazia à tona a orientação sexual.

É necessário destacarmos que orientação sexual, tal como, educação da sexualidade, para sexualidade são termos que outrora ocuparam o lugar de sentido o enunciado de nossa pesquisa, a saber: educação sexual. Realizamos este debate em nosso referencial teórico: *Pensar a Educação Sexual como Campo*.

O projeto nº 4.097, protocolado em agosto de 1993, pelo Deputado Edinho Ferramenta (PT/MG) tramitou durante cinco sessões de adesão de emendas, assim, mediante às regras expressas no Regimento Interno da Câmara Federal, foi arquivado em fevereiro de 1995, após a apreciação ter ocorrido sem emendas. Organizado sobre a proposta de instituir: “programas de prevenção da aids (sic) e das demais doenças sexualmente transmissíveis nos estabelecimentos educacionais de todos os graus de ensino, e demais atividades culturais, esportivas e empresariais e determina outras providências” (BRASIL, 1993b, p. 3). O projeto apresenta o termo orientação sexual como Educação sexual e, sobretudo, essa educação como pressuposto para o enfrentamento as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e a AIDS.

Em 1995, o PL nº. 506 do Deputado Federal Remi Trinta (PMDB-MA) foi proposto com o seguinte objetivo: “Dispõe sobre a inclusão obrigatória de Educação Sexual no currículo da escola fundamental” (BRASIL, 1995a, p. 15524). O autor justifica que educadoras e educadores estão preparadas para este debate e que o deputado entende que o debate sobre sexualidade não deve permanecer negligenciado, afirma que deseja “[...] quebrar as possíveis resistências que possam haver contra a educação sexual nas escolas e permitir que temas como a AIDS, gravidez indesejada, diferentes modalidades de atração sexual e outras matérias sejam livres e responsabilmente discutidas com adolescentes [...]” (BRASIL, 1995a, p. 15525).

No substitutivo da matéria de 09 de maio de 1995, a Deputada Marta Suplicy argumenta a substituição de alguns artigos da proposta de lei e propõe que: “[...] Art. 1º Fica criado nos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus dos Sistemas de Ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, o Programa de Orientação Sexual [...]” (BRASIL, 1995b, p. 6). Argumenta que:

[...] minha experiência de anos atuando com esta temática me mostraram que não resolve, para alcançarmos nossos objetivos, a disciplina constar na grade das escolas. Devemos trabalhar com a curiosidade do aluno em apreender o tema. Por isso entendo que a orientação sexual deva ser trabalhada de forma contínua e através de programas de orientação sexual. Devemos, também, trabalhar com uma formação dos professores para que tenhamos uma formação profissional multidisciplinar para trabalhar nos programas. Por isso apontamos a necessidade dos Sistemas ofertarem a referida formação. Gostaria de contar com o apoio da nobre relatora e dos parlamentares da Comissão de Educação, bem como da compreensão no nobre autor do projeto em tela. Não pretendo, com esta emenda substitutiva, prejudicar ou descaracterizar a iniciativa do deputado Remi Trinta mas sim, contribuir com minha experiência para que o objetivo do projeto seja alcançado (BRASIL, 1995b, p. 7).

Ao argumentar a favor do projeto, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD) aprovou o substitutivo do projeto⁴⁹. A Relatora Maria Elvira (PMDB/MG) apresentou o seguinte texto substitutivo, de autoria da Deputada Marta Suplicy, a saber:

Dispõe sobre a criação de um Programa de Orientação Sexual, nos estabelecimentos de ensino médio e fundamental do País e dá outras providências.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1 - Fica criado nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio dos Sistemas de Ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, o Programa de Orientação Sexual. Parágrafo único - O Programa de que trata o "caput" deste artigo deverá acontecer de forma sistemática e contínua, com, no mínimo, 1 (uma) hora/aula semanal e de caráter obrigatório para a escola e facultativo para o aluno.

Art. 2- As disciplinas de ciências físicas e biológicas, dos currículos de 1º e 2º graus, oferecerão os conteúdos científicos necessários para o desenvolvimento do Programa de Educação Sexual.

Art. 3º - Os Sistemas de Ensino oferecerão Programas de Formação aos seus educadores, que assim optarem, em caráter contínuo e sistemático, com uma visão multidisciplinar. Parágrafo único. Os cursos de formação de professores incluirão a Educação Sexual como componente curricular obrigatório.

Art. 4º - O Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, ouvido o Ministério da Saúde e da Educação e do Desporto, elaborarão os programas de que trata esta lei, no prazo de 90 dias após a sua publicação (BRASIL, 1995b, p. 26).

Em maio de 1998, o Deputado e autor do PL nº 506 (BRASIL, 1995a) solicitou providência sobre a lentidão de despacho de seu projeto de lei, somente em setembro de 1999 o projeto foi arquivado, segundo as bases do Regimento Interno da Casa⁵⁰.

⁴⁹ Estiveram na sessão as deputadas e deputados: Severiano Alves, Presidente; Ricardo Gomyde, Esther Grossi e Mauricio Requião, Vice-Presidentes; Pedro Yves, Dolores Nunes, Ademir Cunha, Eurico Miranda Ademir Lucas, Padre Roque, Augusto Nardes, Oswaldo Soler, Corauci Sobrinho, Gonzaga Patriota, Paulo Lima, Djalma de Almeida Cesar, Claudio Chaves, Flávio Arns, Bonifácio Andrada, Marcus Vicente, Wagner Rossi, Costa Ferreira João Faustino, Maria Elvira, Álvaro Valle, João Thomé Mestrinho e Edinho Araújo.

⁵⁰ Para explicar os processos de arquivamento dos PL nos ampamos no Regimento Interno, sendo assim, tais documentos apresentam as seguintes proposições: Seção II- Da presidência; II – quanto às proposições: a) proceder à distribuição de matéria às Comissões; Permanentes ou Especiais; b) deferir a retirada de proposição da Ordem do Dia; c) despachar requerimentos; d) **determinar o seu arquivamento ou desarquivamento**, nos termos regimentais; e) devolver ao Autor a proposição que incorra no disposto no § 1º do art. 137; no Art. 57. No desenvolvimento dos seus trabalhos, as Comissões observarão as seguintes normas: mesa para efeito de renumeração e distribuição; **IV – ao apreciar qualquer matéria, a Comissão poderá propor a sua adoção ou a sua rejeição total ou parcial, sugerir o seu arquivamento, formular projeto dela decorrente, dar-lhe substitutivo e apresentar emenda ou subemenda; V – é lícito às Comissões determinar o arquivamento de papéis enviados à sua apreciação, exceto proposições**, publicando-se o despacho respectivo na ata dos seus trabalhos; Capítulo III – Das Indicações 160, art. 113. Indicação é a proposição através da qual o Deputado: **IV – se nenhuma Comissão opinar em tal sentido, o Presidente da Câmara, ao chegar o processo à Mesa, determinará o arquivamento da indicação**, cientificando-se o Autor para que este, se quiser, ofereça projeto próprio à consideração da Casa (BRASIL, 2016b, p. 17, 36, 49, 74, grifo nosso).

No mesmo ano que iniciou a tramitação do projeto de Remi Trinta (PMDB/MA), Fernando Zuppo (PDT/SP) apresentou a Indicação⁵¹ (INC) nº 457 que dispunha a sugestão de “[...] ao poder executivo, por intermédio do ministério da educação e do desporto, a adoção de medidas relativas à inclusão, no currículo escolar em toda a rede de ensino público e particular, de programas de orientação sexual e contra o uso de drogas” (BRASIL, 1995b). Nesse sentido, Serafim Verzon (PDT/SC) apresentou uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) em 1996, a qual modificava artigos da Constituição, o texto incluía incisos VIII e IX no art. 208. Acrescentava o seguinte texto:

VIII - A disciplina: "Educação Sexual e Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS" é obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus do ensino fundamental. Na Rede Pública e Particular de educação. Em todo o país. IX - O ensino da disciplina prevista no inciso VIII, deverá seguir orientações do Ministério da Educação e do Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS do Ministério da Saúde (BRASIL, 1996b, p. 120).

Em 2003, o relator José Divino foi desfavorável à proposta pela inadmissibilidade da ementa, justificando que é poder do executivo e não do legislativo deliberar sobre tais instâncias, ferindo assim a separação dos poderes. A PEC foi arquivada em fevereiro de 2008⁵².

Em 1997, o Deputado Federal Enio Bacci (PDT/RS) protocolou o PL: nº 3.995, de 10 de dezembro, sobre a “inclusão obrigatória da disciplina de Sexualidade e Doenças Sexualmente Transmissíveis, Formas de Contágio e Prevenção, no currículo da escola fundamental” (BRASIL, 1998a). Para tal pleito, o Deputado justifica que:

É impressionante, no Brasil, o número de pessoas desinformadas em relação à sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis. O que é necessário o estabelecimento de programas de esclarecimento como forma de conscientização dos riscos maléficos, e, principalmente, de que existem formas de prevenção a estas doenças (BRASIL, 1998a, p. 27).

Após tramitar nas comissões da Casa, somente em 2009 o relator Márcio França (PSB/SP) apresentou substitutivo da matéria onde vinculam dois agentes organizadores, a saber: o Programa de Prevenção e Tratamento de Doenças Sexualmente Transmissíveis e de

⁵¹ Definição: Proposição pela qual são sugeridas aos Poderes do Estado ou da União medidas de interesse público que não caibam em projeto ou moção de iniciativa da Assembleia Legislativa. Disposto no Regimento Interno da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, no artigo 159 (SÃO PAULO, 2011a).

⁵² Arquivada a PEC com base na Seção II- item B (BRASIL, 2016b).

Drogas, Entorpecentes, Psicotrópicos, Bebidas Alcoólicas e Cigarros (PROSEXD) e a disciplina de Educação para a Sexualidade e Drogas (EDUSEXD) (BRASIL, 2009a). Em quatro artigos, o relator do substitutivo apresenta o que seria a proposta do PROSEXD, nos quais apresenta orientações quanto à organização monetária, da responsabilidade do Programa, comitês interministeriais, dentre demais funções sistêmicas, assim como, da organização e participação de professoras e alunas. A partir do quinto artigo delibera as especificidades da EDUSEXD, a qual possuiria a necessidade de:

[...] de transmitir, em sala de aula, todas as informações sobre contágio, profilaxia e recuperação das doenças sexualmente transmissíveis, sobretudo, da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, e das substâncias que causem dependência física e psíquica, inclusive, álcool e cigarro, e de todos os seus malefícios à saúde, abrangidas no âmbito do PROSEXD, nos termos do estágio atual das Ciências Médica, Psiquiátrica e Psicológica ou da sua interdisciplinaridade. § 1º É obrigatória a inclusão da EDUSEXD na grade curricular das instituições, públicas e privadas, de ensino fundamental (1º ao 9º ano) e médio (1º, 2º e 3º anos), situadas no território nacional, como disciplina autônoma, com os objetivos já descritos no caput. § 2º Quando não constituir disciplina autônoma, nos termos do parágrafo anterior, será obrigatória a inclusão da EDUSEXD, pelo menos como tema autônomo e dotado da indispensável organicidade metodológica, didática e pedagógica, nas disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde no ensino fundamental (1º ao 9º ano) e médio (1º, 2º e 3º anos) das instituições públicas e privadas em todo o território nacional, com os objetivos já descritos no caput (BRASIL, 2009a).

O Parecer da CCJC ao PL nº 3.995 (BRASIL, 1998a) foi apensado ao PL nº. 4.714 de 1998 (BRASIL, 1998b). No ano de 2011, o Deputado Federal Enio Bacci (PDT/RS) solicitou demanda de desarquivamento por requerimento à mesa da câmara (REQUERIMENTO Nº 191, de 2011)⁵³. De julho a outubro de 2014, o projeto esteve na CCJ, encerrado o processo de emendas o projeto foi arquivado em janeiro de 2015 pelo fim da legislatura vigente como rege o artigo 105⁵⁴ do Regimento Interno da Casa (BRASIL, 2016b).

⁵³ Em 08 de fevereiro de 2011, o Deputado Enio Bacci requereu ao Presidente da Câmara dos Deputados, em termos regimentais, o desarquivamento de todos os projetos de lei por ele propostos. Com exceção das proposições arquivadas definitivamente. O requerimento é aqui citado por conter entre as proposições requeridas o Projeto de Lei nº 4.714, de 1998, objeto de nossa investigação.

⁵⁴ Art. 105. Finda a legislatura, arquivar-se-ão todas as proposições que no seu decurso tenham sido submetidas à deliberação da Câmara e ainda se encontrem em tramitação, bem como as que abram crédito suplementar, com pareceres ou sem eles, salvo as: I - com pareceres favoráveis de todas as Comissões; II - já aprovadas em turno único, em primeiro ou segundo turno; III - que tenham tramitado pelo Senado, ou dele originárias; IV - de iniciativa popular; V - de iniciativa de outro Poder ou do Procurador-Geral da República.

Parágrafo único. A proposição poderá ser desarquivada mediante requerimento do Autor, ou Autores, dentro dos primeiros cento e oitenta dias da primeira sessão legislativa ordinária da legislatura subsequente, retomando a

Iara Bernardi (PT/SP), em fevereiro de 1999, protocolou o PL nº 60, o qual dispunha sobre a criação de Programa de Orientação Sexual, de Prevenção das DST/AIDS e do Uso Abusivo de Drogas e dá outras providências (BRASIL, 1999b). O PL passou por comissões e se acresceu de substitutivos até seu apensamento ao PL nº 76 de 2001. No ano de 2002, após sua aprovação, foi vetado integralmente, em mensagem presidencial nº 317, de 30 de abril de 2002, onde o então presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o e encaminhou justificativa ao Senado Federal.

Salienta em sua mensagem, publicada no Diário Oficial da União nº 83, páginas 02 e 03, que a imposição de uma lei federal não resolveria uma questão inserida na complexidade da vida social, sendo assim, uma lei como a nº317 interferiria na liberdade de organização dos sistemas de ensino. Observa que a temática está contemplada nos PCN e, por último, expressa que a imposição de programas de cima para baixo, termo expresso no veto presidencial, fere a autonomia dos sistemas de ensino. Apensada na PL nº 76, de 2001, a matéria segue em regime de tramitação ordinária, sendo que sua última movimentação foi em 2009, a qual era referente a contagem de votos contra o veto total presidencial.⁵⁵

Ainda no ano de 1999 o Deputado Federal Magno Malta (PTB/ES) apresentou a PL que: “dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino sobre as drogas entorpecentes e psicotrópicas e sobre prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DST's) (*sic*) e AIDS a nível do 1º e 2º graus de ensino e nos cursos de formação de professores, e dá outras providências” (BRASIL, 1999c). Apensas dezenove propostas de lei⁵⁶, está desde fevereiro de 2015 prontas para Pauta

tramitação desde o estágio em que se encontrava (BRASIL. Câmara dos Deputados. Regimento Interno, estabelecido pela Resolução n. 17, de 1989. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/regimentointerno.html>>. Acesso em: 10 abr. 2015).

⁵⁵ Todas as movimentações de apensamento descritas sobre o projeto da deputada Iara Bernardi, apresentam a tramitação em um olhar mais aproximado, nos possibilitando ver como o movimento da proposta de lei é importante para pensar na sua qualidade legislativa.

⁵⁶ PL nº 3.099, de 24 de maio de 2000, de Pompeu de Mattos (PDT/RS), dispõe sobre a obrigatoriedade de disciplina "Orientação Sexual", nos currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas e privadas (BRASIL, 2000b). PL nº 6.256, de 24 de novembro de 2005, de Remi Trinta (PL/MA). Ementa: dispõe sobre a inclusão de educação sexual no currículo das escolas de Ensino Fundamental (BRASIL, 2005b). PL nº 5.433, de 26 de novembro de 2001, de Nilson Mourão (PT/AC) (BRASIL, 2001). Ementa: institui a obrigatoriedade de criação, pelas escolas do Ensino Fundamental e Médio, de programas de educação preventiva integral contra o tabagismo e o abuso de drogas. PL nº 6.736, de 03 de fevereiro de 2010 de Edmar Moreira (PR/MG). Ementa: dispõe sobre campanha antitabagismo nas escolas públicas e particulares. PL nº 6.472, de 04 de abril de 2002, de José Carlos Coutinho (PFL/RJ) Ementa: Faz necessário o ensino sobre drogas entorpecentes e psicotrópicas nas escolas públicas e privadas de 1º e 2º grau (BRASIL, 2002b). PL nº 3.508, de 11 de maio de 2004, de Carlos Nader (PFL/RJ). Ementa: dispõe sobre a obrigatoriedade das escolas da rede pública e privada, efetuarem campanhas "antidrogas" aos seus alunos e dá outras providências (BRASIL, 2004). PL nº 4.778, de 22 de fevereiro de 2005, de Carlos Nader (PL/RJ). Ementa: dispõe sobre a obrigatoriedade das escolas da rede pública e privada, efetuarem campanhas "antidrogas" aos seus alunos e dá outras providências. PL nº 5.620, de 07 de julho de 2005, de Vicentinho (PT/SP). Ementa: dispõe sobre a inclusão no currículo escolar de matéria destinada a orientar sobre os problemas decorrentes do consumo de drogas (BRASIL, 2005c). PL nº 584, de 27 de março de

na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). Com vias de tramite e possível aprovação, o PL salienta que:

Art. 1. Fica obrigatório nos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus dos sistemas de ensino oficiais e particulares o ensino sobre as drogas que provocam dependência – entorpecentes e psicotrópicas - e sobre prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DST) e AIDS. § 1. Os ensinamentos que trata o caput deste artigo deverão acontecer de forma sistemática e contínua, com no mínimo 1(uma) hora/aula semanal, em caráter obrigatório para a escola e facultativo para o aluno (BRASIL, 1999c, p. 12131).

Salientamos que o texto inaugura uma nova associação entre: sexualidade e drogas, o que outrora fora associado com a saúde e o planejamento familiar. A partir desta proposta de 1999, algumas outras estão contempladas neste trinômio, prevenção, sexualidade e drogas.

O PL nº 7, de 18 de março de 2003, de Iara Bernardi (PT/SP), que: “Dispõe sobre a criação de Programa de Orientação Sexual, de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e do Uso de Drogas” (BRASIL, 2003a), tramitou todos os anos desde 2003 até

2007, de Alice Portugal (PCdoB/BA). Ementa: dispõe sobre a criação de Programa de Orientação Sexual, de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e do uso de Drogas. PL nº 601, de 28 de março de 2007, de Carlos Abicalil (PT/MT). Ementa: dispõe sobre a criação de Programa de Orientação Sexual, de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e do Uso de Drogas. PL nº 816, de 24 de abril de 2007, de Sandes Júnior (PP/GO). Ementa: dispõe sobre a oferta de outras opções no combate às Doenças Sexualmente Transmissíveis - DST e AIDS, além do uso dos preservativos, como forma de aumentar a eficiência dos métodos preventivos e resultados esperados (BRASIL, 2007e). PL nº 2.642, de 18 de dezembro de 2007, de Professor Victorio Galli (PMDB/MT). Ementa: dispõe sobre a criação do Programa Educacional de Resistência às Drogas – PROERD (BRASIL, 2008a). PL nº 5.689, de 05 de agosto de 2009, de Acélio Casagrande (PMDB/SC). Ementa: institui o "Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD" nas escolas das redes pública e privada e dá outras providências (BRASIL, 2009b). PL nº 3.925, de 20 de agosto de 2008, de Milton Monti (PR/SP). Ementa: dispõe sobre a inclusão de matéria relativa às drogas na grade curricular do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2008c). PL nº 2.340, de 20 de agosto de 2011, de Heuler Cruvinel (DEM/GO). Ementa: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "Educação preventiva ao consumo de drogas e de substâncias psicoativas", e dá outras providências (BRASIL, 2011). PL nº 3.286, de 29 de fevereiro de 2012, de Jorge Corte Real – (PTB/PE). Ementa: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", para incluir, no currículo do ensino fundamental e do ensino médio, a obrigatoriedade de disciplina relativa à prevenção ao uso de drogas (BRASIL, 2012a). PL nº 3.420, de 13 de março de 2012, de Eduardo da Fonte (PP/PE). Ementa: altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio a prevenção do uso de drogas (BRASIL, 2012b). PL nº 4.453, de 19 de setembro de 2012, de Wellington Fagundes (PR/MT). Ementa: determina a instituição em todas as escolas da rede pública e privada de ensino atividades pedagógicas com o objetivo de transmitir aos alunos informações sobre as consequências do uso de drogas lícitas e ilícitas (BRASIL, 2012c). PL nº 8.073, de 06 de novembro de 2014, de André Moura (PSC/SE) e Takayama (PSC/PR). Ementa: acrescenta o art. 26-B à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para determinar a obrigatoriedade de disciplina sobre prevenção do uso indevido de drogas nos currículos do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2014).

seu arquivamento em 2008, após destaque de duas relatorias positivas e seis negativas, respectivamente nas Comissão de Seguridade Social e Família e Comissão Educação e Cultura.

Ainda no ano de 2003, Lincon Portela (PL/MG) salienta no PL nº 906, de 06 de maio de 2003, que institui a “Semana de Orientação quanto às doenças sexualmente transmissíveis – DSTs” (BRASIL, 2003b). No artigo 2º decreta em seu “§ 1º As escolas buscarão para participar da “Semana de Orientação quanto às doenças sexualmente transmissíveis – DSTs”, profissionais das áreas de medicina, psicologia e autoridades da área de saúde” (BRASIL, 2003b). Atualmente tramita para Apreciação Conclusiva pelas Comissões, está disponível desde fevereiro de 2015.

No ano de 2005, o Deputado Elimar Máximo Damasceno (PRONA/SP) apresentou um PL (BRASIL, 2005b) com a seguinte ementa: “Isenta os alunos da educação básica de frequência à disciplina de Educação Sexual por motivo de consciência ou de crença religiosa”. O Parecer da Relatora, Deputada Iara Bernardi (PT-SP) argumenta acerca da laicidade do Estado, após o relatório contrário, em abril de 2006 o projeto foi arquivado em 2008, termos do artigo nº 105 do Regimento Interno, fim da legislatura.

Tramita desde 2007 a proposta do Deputado Lincon Portela (PR/MG) que: “Altera o art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e disciplina a oferta de educação sexual nas escolas de educação básica” (BRASIL, 2007a). A proposição está sujeita à apreciação Conclusiva pelas Comissões, em 2007 foi aprovado pela Comissão de Educação e de Cultura (CEC) e em 2009 pela CCJC. O texto inclui o Artigo 2, a saber: “Art. 2º As escolas de educação básica que ofertam educação sexual deverão exigir dos alunos interessados em cursá-la a autorização de seus pais ou representantes legais” (BRASIL, 2007a, p. 7123). Junto à justificativa do projeto o deputado afirma que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 1996, incorporou a temática do ensino religioso e são inúmeros os projetos de lei apresentados nos últimos dez anos abordando ou disciplinando educação sexual para jovens adolescentes. O fato é que, embora plenas de mérito, nenhuma dessas iniciativas destacou o ponto mais importante quando se fala em religião e sexualidade na escola básica: os pais têm o direito e o dever de opinar se desejam que seus filhos participem de aulas em que sejam abordados tais temas (BRASIL, 2007a, p. 7123).

Também em 2007, o PL nº 313, de 06 de março, do Deputado Maurício Trindade (PR/BA), apresentou em sua ementa: “Altera a Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996, que regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar”,

estabelece penalidades e dá outras providências” (BRASIL, 2007b). O importante que trazemos à baila no destaque desta proposta é que o texto contempla uma representação de educação sexual novamente voltada ao planejamento familiar, a saber:

§ 2º Os sistemas municipais e estaduais de educação definirão programas ou disciplinas de educação sexual, de execução obrigatória em todas as escolas, públicas e privadas, de primeiro e segundo grau, que contemplem conteúdos de contracepção e planejamento familiar, compatíveis com as faixas etárias dos escolares (BRASIL, 2007b, p. 2).

O que é salutar nesta proposta de lei é que ela apensa quatorze outras propostas de lei, dentre elas a proposta nº 882, de 24 de março de 2015, na qual o Deputado Jean Wyllys (PSOL/RJ), apresentou a seguinte ementa: “Estabelece as políticas públicas no âmbito da saúde sexual e dos direitos reprodutivos e dá outras providências”. Para tal dedica o título II à Educação Sexual, no qual afirma que:

Art. 6º - O sistema de educação gerido pelo Ministério da Educação (MEC) contemplará a educação em saúde sexual e reprodutiva como parte do desenvolvimento integral da personalidade e da formação de valores, incluindo um enfoque integral que contribua para: I – A promoção de uma visão da sexualidade baseada na igualdade e corresponsabilidade entre os gêneros, com atenção especial à prevenção da violência de gênero, agressões e abusos sexuais. II – O reconhecimento e a aceitação da diversidade sexual. III – A prevenção de DST - HIV. IV – A prevenção de gravidez não desejada nos marcos de uma sexualidade responsável. V – A incorporação da educação em saúde sexual e reprodutiva ao sistema educativo, levando em conta a realidade e as necessidades dos grupos ou setores sociais mais vulneráveis, como as pessoas com deficiência auditiva ou visual, proporcionando em todos os casos, informação e materiais acessíveis, adequados às suas idade e condição. Parágrafo único: O poder público apoiará a comunidade educacional na realização de atividades formativas relacionadas à educação sexual e à a prevenção de DST – HIV e da gravidez não desejada, fornecendo informação adequada aos entes parentais (BRASIL, 2015, p. 2).

Sendo assim, ao longo de nosso processo, aqui pensado genealogicamente, elencamos vinte e nove projetos de lei que incorporam saúde, prevenção, planejamento familiar junto às concepções sobre educação sexual escolar, não foram todas propostas apresentadas aqui no escopo desta análise que buscavam a implementação institucional da educação sexual na educação básica, porém muitas delas colocaram como uma mediação ou condição. Objetivar-se-á problematizar e apreciar o processo aqui descrito, assim como, os processos encontrados na ALESP na próxima seção dessa pesquisa.

5.3 O ESTADO DE SÃO PAULO – AINDA SOBRE O DISCURSO DA NORMA

A Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) está na décima oitava legislatura⁵⁷. Em Outubro de 1992, o deputado Léo Oliveira (PTB) propôs a tramitação ordinária do PL nº 0693 que dispunha da criação do “Programa Especial de Atendimento escolar sobre Sexualidade e Instituição Familiar”, na pauta da primeira sessão três dias depois do seu protocolo inicial o projeto não só obrigava a instituição do atendimento a alunas e alunos na unidade escolar, como propunha intervenções junto à comunidade das unidades escolares, o texto apensado por uma emenda em Novembro do mesmo ano⁵⁸, não qualificava como ou quem comporia o Programa, não qualificava o atendimento como unidade da grade curricular, mas, instituía a obrigatoriedade da execução do programa de atendimento, ressaltando o papel da família como agente formal de promoção da Educação Sexual de adolescentes na educação básica (SÃO PAULO, 1992).

Ainda em Novembro de 1992 o projeto foi distribuído nas Comissões de Constituição e Justiça (CCJ), na Comissão de Educação (CE) e na Comissão de Finanças e Orçamento (CFO). No expediente das comissões de novembro de 1992 até agosto de 1993 quando o autor da proposta pede retirada do projeto. O pedido foi deferido nos termos do artigo 180 da VI-CRI⁵⁹ e, arquivado em setembro de 1993.

No ano de 1994, mediante a proposta do deputado estadual Israel Zekcer (PMDB) a Educação Sexual foi cogitada a integrar o currículo da educação básica. O PL nº 0597, o qual a ementa era “inclusão no currículo das escolas estaduais de segundo grau, a disciplina de Educação Sexual” (SÃO Paulo, 1994) movimentou-se menos de seis meses na referida casa de leis. Foi distribuído às comissões de CCJ e CE, onde em março de 1995 foi despachado para arquivamento pela CCJ nos termos do artigo 178 da VII-CRI⁶⁰.

⁵⁷ Um histórico da Assembleia pode ser examinado no portal: <<http://www.al.sp.gov.br/>>.

⁵⁸ Emenda publicada no Diário Oficial do Estado (DOE), 1992, página 52, de autoria do deputado estadual Afanásio Jazadji (PMDB).

⁵⁹ No texto da Consolidação do Regimento Interno, no artigo 180 o texto apresenta o que rege a discussão do projeto na casa (SÃO PAULO, 2011a).

⁶⁰ No que tange ao artigo 178, o texto rege as normas de prejudicabilidade do debate das propostas (SÃO PAULO, 2011a, p. 53).

Em 1996 o deputado Afanásio Jazadji (PMDB), que participara do PL nº 0693, de 24 de outubro de 1992, realizando ementa que alargava a obrigatoriedade do Programa de atendimento escolar “sobre Sexualidade e Instituição Familiar”, propõe o PL nº 392, de 05 de junho de 1996, o qual em quatro artigos decretava: “obrigatória a inclusão da matéria Orientação Sexual nos currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de Primeiro Grau das Escolas Públicas ou Privadas do Estado” (SÃO PAULO, 1996). No primeiro artigo, o projeto institui a obrigatoriedade, no segundo autoriza o poder executivo estadual em noventa dias regulamentar os objetivos da lei, no terceiro estipula as dotações orçamentárias próprias, consignadas e suplementadas e, se necessário, com previsões futuras de recursos específicos, no quarto artigo outorga o vigor da lei. Semelhante ao projeto de 1994, onde arriscamos dizer que ambos procedem da mesma inconsistência orçamentária, o PL nº 392 foi despachado para arquivamento pela CCJ, no final do ano de 1996.

Nos anos 2000 a deputada Terezinha da Paulina (PFL) propôs o PL nº 0195, de 14 de abril, o qual a ementa era: “Criar curso extra de Educação Sexual às Pré-adolescentes nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental” (SÃO PAULO, 2000). Entre distribuições, pedidos de vistas e pareceres o projeto movimentou-se trinta e quatro vezes na casa. No artigo um da propositura o texto criava um curso extra de uma semana às pré-adolescentes no ensino fundamental, em parágrafo único, o texto propõe a distribuição gratuita às meninas interessadas no curso de um “kit saúde e cidadania” (SÃO PAULO, 2000), o qual era produzido pela organização não governamental (ONG) Centro Vergueiro de Atenção à Mulher (CEVAM). Educação, Treinamento e Desenvolvimento de Materiais Educativos em Saúde Reprodutiva. Na justificativa do projeto, onde a autora diz a razão do curso extra às adolescentes, sinaliza que:

[...] A grande imprensa, rotineiramente, traz notícias que indicam o aumento dos casos de gravidez precoce, entre as adolescentes. Fato, sem dúvida, bastante preocupante, uma vez que a gravidez, nessa faixa etária, cria sério problema psicológico às menores, resultando, ainda na maior parte dos casos no abandono dos estudos pela jovem, que passa a cuidar de seu filho. Todavia, quando não, tais notícias fazem referência, também, ao aumento das doenças sexualmente transmissíveis, em razão da forma, em função de nenhuma orientação, pouco cuidadosa que essas jovens iniciam-se na vida sexual. Urge a criação de um curso voltado especificamente às pré-adolescentes, sem atrapalhar a carga horária semanal das escolas públicas de ensino fundamental, que oriente sobre tais questões. [...] “kit saúde e cidadania”, pelo qual a pré-adolescente toma contato com as questões importantes sobre seu corpo, suas mudanças na puberdade, e seu Ciclo Menstrual, servindo, ainda, para controle dessas mudanças e de seus necessários exames médicos (SÃO PAULO, 2000, p. 2).

A CCJ averbando o artigo vinte e quatro da Constituição Federal, *in verbis*⁶¹: “Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre IX- educação, cultura, ensino e desporto. XV- proteção à infância e à juventude” (BRASIL, 2000 *apud* SÃO PAULO, 2000, p. 5). Salienta seu parecer favorável, todavia a CE, delibera parecer contrário à proposta de lei, justifica que cursos extras e de curta duração são competência de ordem da administração e não de ordem legislativa. A natureza do projeto não é legislativa e sim executivo-administrativa. Em setembro de 2000, cinco meses após a propositura do projeto, a CE desaconselha o acolhimento deste. E, ainda no mesmo mês, a autora do projeto retira-o da pauta, que se encontrava na CE. Em maio de 2001, o projeto foi arquivado.

Em 2003 a deputada Mônica Becker (PMDB) apresentou em fevereiro o PL nº 0029, de 20 de fevereiro, com a seguinte ementa: “Incluir a disciplina de Educação Sexual nas escolas da rede pública de ensino médio” tramitou em regime de urgência, por pedido do deputado Jorge Caruso (PMDB), e quatro dias após ser protocolado foi distribuído às CCJ, à CE e à CFO. Em 13 de março do mesmo ano, um Congresso de Comissões - CCJ, CE, CFO - expediu parecer favorável à matéria. O projeto traz a seguinte disposição no que concerne à abrangência das informações sobre sexualidade, e considerava os seguintes tópicos:

[...] 1. anatomia e funções biológicas do aparelho genital; 2. função dos órgãos sexuais; 3. Cuidados e higiene com os órgãos sexuais; 4. doenças e prevenção, ligadas ao ato sexual; 5. uso de anticoncepcionais. Artigo 2º - Poderão lecionar a disciplina de educação sexual professores que cursem especialização, feita em instituições de nível superior, quem mantenham cursos regulares de biologia, psicologia e serviço social (SÃO PAULO, 2003a, p. 1).

A autora da proposta em dois artigos a instituição curricular da disciplina e, tão logo, e quem lecionaria a mesma, os outros três artigos da proposta seguem formulas de vigor da matéria legislativa e dotação orçamentária, no que toca à justificativa, a autora diz que “[...] a adolescência é a fase da vida compreendida entre 10 e 19 anos, segundo a OMS-Organização Mundial da Saúde, e que é um período em que acontecem problemas de ordem biológica, psicológica e social, com consequências dramáticas [...]” (SÃO PAULO, 2003a, p. 3) e baliza sua proposta dizendo que essas consequências podem ser a gravidez precoce ou indesejada a disseminação de “[...] moléstias sexualmente transmissíveis” (SÃO PAULO, 2003a, p. 4).

⁶¹ O termo latino é utilizado quando uma legislação faz referência exata ao texto constitucional ou quaisquer outros códigos citados literalmente.

Em menos de um mês de tramitação em regime de urgência o projeto foi cedido à Ordem do dia, ou seja, foi disposto para votação. O Parecer nº 187/2003 referido pelo Congresso de três comissões, como acima exposto, examinou a matéria colocando-a à disposição da casa de leis em 13 de março de 2003. Oito anos e seis meses depois, em setembro de 2011, o PL nº 0029 de autoria de Mônica Becker foi arquivado nos termos da Resolução nº 875/11, a qual em linhas gerais salienta a inação e a paralisia de tramitações da Casa, nos últimos cinco anos e delibera uma espécie de ‘faxina’ de proposições.

Em 04 de dezembro de 2003, José Dilson (PDT) propôs um projeto muito semelhante ao da deputada Monica Becker (PMDB). O PL nº 1258, de 04 de dezembro de 2003, trazia em sua ementa a “Instituição da disciplina de Educação Sexual nas Escolas da rede Pública do ensino fundamental do Estado” (SÃO PAULO, 2003b). O projeto tramitou cinco anos na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), contou com Parecer nº 1079, de 2007 da CCJ, que propôs substitutivo, o qual será abordado a seguir, contou também com Parecer nº1080, de 2007 da CE e, com Parecer nº1081 da CFO também do ano de 2007⁶².

Com redação mais ampliada, do que vimos até aqui, em nove artigos o projeto foi apresentado. Institui no primeiro artigo a inclusão curricular no ensino fundamental, em contexto histórico da 5ª a 8ª série, hoje 5º ao 9º ano do fundamental. No primeiro parágrafo elenca os seguintes tópicos:

[...] a matéria compreende o estudo dos seguintes temas: 1. Higiene íntima; 2. Anatomia e Fisiologia da infância à puberdade; 3. Aparelho reprodutor masculino e feminino; 4. Métodos contraceptivos; 5. A gravidez do momento da concepção ao nascimento; 6. O aleitamento materno; 7. Aborto e suas consequências e fundamento legais; 8. As doenças sexualmente transmissíveis DST e AIDS – quanto às formas de contágio, sintomas e profilaxia; 9. A sexualidade no namoro e casamento; 10. Sexualidade e questões de ética e responsabilidade. § 2º- Será dada ênfase ao item das doenças sexualmente transmissíveis –DTS (sic) e AIDS. Artigo 2º - O componente curricular ora instituído, será ministrado por professores licenciados na área de biologia e afins. § 3º A direção da escola providenciará para que a matéria seja ministrada, no mínimo, durante uma hora-aula semanal (SÃO PAULO, 2003b, p. 3).

A proposta dá autonomia à direção escolar para organizar a hora-aula semanal, sequencialmente, no artigo quarto salienta a aquisição de materiais pertinentes à melhor compreensão das alunas e alunos, tais como, material áudio visual, protótipos de órgãos sexuais

⁶² Salientamos que os pareceres aqui citados estão disponíveis nos apensamentos do projeto de lei. Sendo assim, cabe citá-los ao passo que compõe a movimentação do PL, porém não estão em nosso escopo de análise.

masculinos e femininos e materiais de contracepção, assim como, salienta que todas as proibições⁶³ que referendam a pornografia, dispostas no ECA serão observadas.

O PL nº 1.258 salienta em seu primeiro parágrafo do quinto artigo que caso houver na escola laboratório de ciências é pertinente uma hora-aula semanal neste local, exposta como tempo mínimo desejável. Segundo a proposta, caberá à professora designada atender ora de modo individual ora em grupos e, sobretudo, caberá ministrar separadamente em grupos distintos por sexo, aqui compreendemos aulas para meninas e aulas para meninos. No artigo sétimo salienta que é função da professora designada estabelecer parcerias com profissionais especializadas da saúde, sobretudo, buscando a conscientização das alunas. Porém no oitavo artigo, a lei permite a alteração da ordem dos temas elencados no artigo primeiro (ver citação acima destacada), mas não permite a exclusão dos itens programados, e não se ausenta de indicar a preocupação com o interesse da clientela, assim como, os limites e possibilidades de sua capacidade de compreensão, a saber: as alunas e os alunos.

Na justificativa redigida pelo autor da proposta, inicia a exposição ratificando o alarde e preocupação com a epidemia de AIDS no Brasil e no mundo. Salienta o evento ocorrido na Casa, em 1992, intitulado Parlamento Jovem, e diz que sua proposta valoriza a busca das jovens por informação. Em dados do Ministério da Saúde, citamos: “[...] entre 1999 e 2003 o SUS realizou 210,9 mil partos de meninas entre 10 e 19 anos. Os atendimentos de curetagem por abortamento somaram 219,8 mil casos no mesmo período [...]” (SÃO PAULO, 2003b, p. 3). Indica, ainda, os índices da epidemia de AIDS entre a faixa de 19 e 29 anos, ressalta o projeto intitulado: *Saúde e Prevenção nas Escolas*. Diz que “[...] o desenvolvimento de uma consciência crítica através da educação sexual, uma vez que a sexualidade é algo inerente à formação do indivíduo [...]” (SÃO PAULO, 2003b, p. 4), ou seja, é pressuposto a ser desenvolvido na escola.

A premissa de que quanto antes formar crianças conscientizadas de suas sexualidades, maiores são as chances destas evitarem riscos desnecessários aparece na justificativa do projeto e, sobretudo, a necessidade do combate à AIDS, a qual segundo o autor se espalha em adultos heterossexuais e mulheres, principalmente, mediante a necessidade de prevenção também em arranjos conjugais: homem e mulher (SÃO PAULO, 2003b).

⁶³ Os dispositivos do ECA que deliberam sobre prostituição incluem o Art. 78, estabelecendo normas de embalagens e publicações, o Art. 240 é composto da descrição de quem produz, distribui, armazena e disponibiliza a exploração infantil na indústria pornográfica. O artigo nos parágrafos: a, b, c, d, descrevem o processo de produção (BRASIL, 1990a).

Apresentado em 2003, o PL nº 1.258 (SÃO PAULO, 2003b) somente teve seu parecer em 2005 pela Comissão de Constituição e Justiça, apensado à proposta de lei somente em 2007. No Parecer nº 1.079, a CCJ propõe substitutivo da matéria, baseando-se na legalidade desta, uma vez que na LDB (BRASIL, 1996a), o artigo 26, assim como, o artigo 12, inciso I, parágrafos 14 e 15 asseguram a parte diversificada do currículo, a comissão se vale da tese jurídica de “proposições autorizativas”⁶⁴ para elaborar um texto substitutivo, que resume o PL a quatro artigos. O primeiro propõe a instituição da disciplina de educação sexual nas escolas da rede pública de ensino fundamental pelo Poder Executivo, não como outrora fora almejado pelo deputado, que propôs a instituição da disciplina no currículo. O PL mantém os tópicos elencados na primeira versão, acima expostos na citação destacada, mantém o texto sobre a aquisição de materiais, altera o segundo artigo, prevendo que as licenciadas na área de ciências biológicas serão as responsáveis pela disciplina de Educação Sexual, a qual será fixada no cumprimento de sua carga horária de seu cargo específico dentro da SEE do estado de São Paulo.

O Parecer da CE, nº 1.080, de 2007, aprova o projeto mediante texto substitutivo proposto pela CCJ, argumenta que o substitutivo é adaptado à técnica legislativa adotada pela casa. Ainda no que concerne à justificativa, traz em seu escopo o projeto da Secretaria de Educação junto ao fundo social de solidariedade, em parceria com Instituto Kaplan, executado na região do Vale do Ribeira, chamado: “Vale Sonhar”. Afirma-se que este programa de educação sexual, voltado para adolescentes, trazia aulas e discussões sobre o tema, como: métodos contraceptivos e funcionamento do corpo. A CE, em sua justificativa, salienta que tal projeto “Vale Sonhar” trouxe como resultado para região, em específico, a redução de 80% no número de jovens grávidas⁶⁵.

Afirma-se que esse exemplo isolado é passivo de generalização para que os adolescentes iniciem suas vidas sexuais de forma consciente e segura. É importante salientarmos que existe uma compreensão, a qual perpassa as justificativas da CCJ e CE, nas

⁶⁴ Não entraremos no mérito do debate jurídico das teses, salientamos para fins de esclarecimento dos termos que uma proposição autorizativa dá ao Poder Executivo possibilidade de atuar, não sobre a vontade de quem executa, o que chamam os juristas de “vício de iniciativa”. Sendo assim, a comissão mediante a tese observada, no que tange ao processo legislativo, orienta a versão de substitutivo (FERREIRA FILHO, 1995).

⁶⁵ Observamos essa informação, a qual nos chamou atenção, por ter sido usada como premissa da CE, procuramos saber sobre os dados apresentados mediante contato por correio eletrônico junto à execução do projeto na Secretaria de Educação e junto a Instituto Kaplan, não obtivemos resposta de nenhuma das instituições até a finalização da pesquisa.

quais a ideia de transmitir conhecimentos é fazer com que no futuro se evite ‘comportamentos’ de risco.

O Parecer nº 1.081, do ano de 2007, adequa a proposta de lei que até então havia encaminhado sem dotação orçamentária, propõe subemenda e se apresenta favorável ao projeto. Sendo assim, o PL nº 1.258 (SÃO PAULO, 2003b) que “Institui a disciplina de Educação Sexual nas escolas da rede pública do ensino fundamental do Estado de São Paulo” do deputado José Dilson (PDT) apresenta-se para ordem do dia (apto a ser votado na casa) desde primeiro de agosto de 2007. Assumimos a hipótese, porém, com pesar que até o final de 2015 se a peça não for reassumida por outra deputada ou deputado, seu arquivamento será encaminhado mediante a Consolidação do Regimento Interno da referida casa de leis.

No ano de 2007, a deputada Patrícia Lima (PR) apresentou o PL nº 0347, de 21 de abril, o qual possui a seguinte ementa: “Obriga a realização semestral de Palestras sobre Orientação Sexual, em todas as unidades da rede estadual de ensino” (SÃO PAULO, 2007a). Tramitando desde 2007 com mais de vinte movimentações na Casa, o projeto abarca os seguintes Pareceres: nº 3.049 da CCJ, Parecer nº 3.050 da CE e o Parecer nº .3051 da CFO, todos de 2007.

Convém citar o conteúdo dos cinco artigos do PL nº 347, pois (SÃO PAULO, 2007a, p.12):

Artigo 1º. – Fica obrigatória a realização semestral de Palestras sobre Orientação Sexual, em todas as unidades da Rede Estadual de Ensino. Artigo 2º. – As palestras deverão ser ministradas por médicos, do quadro de funcionários da Secretaria Estadual da Saúde. Parágrafo único: Os médicos que forem voluntários para ministrar as palestras terão 1 (um) dia de folga. Artigo 3º. – O Poder Executivo regulamentará esta Lei. Artigo 4º. – As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias existentes, suplementadas se necessárias. Artigo 5º. – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Inicialmente, obriga a realização semestral de palestras sobre Orientação Sexual em todas as unidades escolares do estado de São Paulo, sequencialmente, diz que quem deve realizar tais palestras, médicas, as quais devem ser pertencentes ao quadro de funcionários da Secretaria Estadual de Saúde. Em parágrafo único assevera que às médicas, que se voluntariarem terão, em nível compensatório, um dia de folga. Nos artigos três, quatro e cinco dispõem da regulamentação, das dispensas dadas por dotações orçamentárias já existentes e

suplementadas e sobre o vigor da lei. A deputada justifica a necessidade da propositura na medida em que:

O tema da Orientação Sexual deve ser tratado com muito cuidado, por isso irá refletir na vida e na saúde do ser humano, pois com o avanço não só das Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST e da AIDS, que são problemas muito preocupantes entre os jovens e os adolescentes, mas também os problemas sociais da gravidez precoce e aborto. As Palestras irão ajudar a conscientizar os jovens e adolescentes principalmente nas formas de prevenção aos problemas apresentados pela falta de Orientação Sexual, pois como podemos verificar quase que diariamente são veiculadas notícias, em relação ao tema apresentado neste Projeto de Lei, em todos os meios de comunicação (SÃO PAULO, 2007a, p. 1).

As três comissões, CCJ, CE e CFO, nas quais o PL foi distribuído, aprovaram com aval de vinte e um⁶⁶ deputadas e deputados com parecer favorável ao projeto e nenhuma ementa ou substituição. Cabe ressaltarmos que o Parecer da CE é enfático no que concerne à orientação ser a chave da mudança de atitude e, fator determinante de mudança do cenário atual. Assevera que: “[...] A escola tem papel fundamental ao modelar as atitudes e comportamentos das crianças e, a ideia de um evento que forneça mais informações e conhecimento, será de extrema importância, ensejando maior esclarecimento para jovens estudantes de nosso Estado [...]” (SÃO PAULO, 2007a, p. 6). Desde 14 de novembro de 2007, o projeto encontra-se na ordem do dia, ou seja, apto a ser apreciado e votado, em oito anos (de 2007 a 2015) não houve iniciativas voltadas à apreciação deste PL.

O PL nº 0509, de 29 de maio de 2007, de autoria do deputado estadual Carlos Giannazi (PSOL), apresenta em sua ementa: “Determina abordagem de conteúdos da temática GLBTT – Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros, na última série do ciclo I e em todas as séries do Ciclo II do Ensino fundamental das escolas Públicas Estaduais” (SÃO PAULO, 2007d). Com mais de trinta movimentações na casa, o projeto encontra-se desde 18 de maio de 2012 como apto a ser pauta da ordem do dia. Em novembro de 2007, o projeto foi visto com parecer contrário pela deputada Rita Passos (PSD), relatora da CE. E somente no ano de 2011, o projeto foi redistribuído na mesma comissão que, atualmente, atende por Comissão da Educação e Cultura (CEC), novamente com parecer contrário. O autor do PL solicitou, então, requerimento e designação de relator especial.

⁶⁶ Deputadas e deputados por legenda partidária: (PT) Ana Perugini, Rui Falcão, Maria Lúcia Prandi, Roberto Felício, Adriano Diogo, Mário Reali; (DEM) André Soares, José Bruno, Milton Leite Filho; (PMDB) Baleia Rossi, José Caruso; (PPS) Davi Zaia, Vitor Sapienza; (PSDB) Fernando Capez, Maria Lúcia Amary, Paulo Alexandre Barbosa, Bruno Covas, Samuel Moreira; (PTB) Roque Barbieri, Waldir Agnello; (PSD) Rita Passos.

A CCJ não se manifestou no prazo devido, o que por regimento exigiu um relator especial, na figura do deputado Rui Marcelo (PSOL), o qual manifestou-se favorável ao projeto. No Parecer nº 745, de 2012, o relator especial diz que:

O desenvolvimento intelectual humano se inicia na infância [...] há maior compreensão de temas mais sérios e profundos, que acabam por moldar a personalidade do indivíduo, incluir nessa etapa a educação sexual em sua temática mais ampla, visa permitir a formação moral desprovida de preconceitos ou discriminações (SÃO PAULO, 2007d, p. 6).

Assim como a CCJ, a CEC também não se manifestou no prazo regimentar o que implicou em designação de relator especial, o deputado Roberto Engler (PSDB), acatou na íntegra o Parecer da CEC e manifestou-se contrário a aprovação do PL no Parecer nº 746, de 2012. A CCJ, em Parecer nº 745, de 2012 manifestou-se favorável à proposição da lei⁶⁷. Para que possamos pensar com mais clareza essa tramitação, observamos: 1) em maio de 2007, a proposta é publicada no Diário Oficial da Assembleia; 2) em Junho, foi distribuída às comissões, a saber: CCJ, CE, CFO; 3) em Agosto, Roque Barbieri (PTB) manifesta-se contrário relator da CCJ; 4) a primeira manifestação da CCJ não segue o regimento, assim, designa-se relator especial, o qual dá parecer favorável; 5) em dezembro de 2007, a CE dá parecer negativo fora do prazo regimentar; 6) em abril de 2011, mediante a Resolução nº 869/11 (que em suma atenta aos prazos já referendados na Consolidação do Regimento Interno - CRI) o projeto é novamente distribuído às comissões; 7) a Comissão de Educação e Cultura nega novamente, o

⁶⁷ Parecer nº 747, de 2012, da Comissão de Finanças, Orçamento e Planejamento, sobre o Projeto de Lei nº 509, de 29 de maio de 2007. De autoria do Deputado Carlos Giannazi, o projeto em epígrafe tem o objetivo de instituir na última série do ciclo I e em todas as séries do ciclo II do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental da Rede oficial de Ensino do Estado de São Paulo conteúdo da temática GLBTT. Nos termos regimentais, a presente proposição esteve em pauta nos dias correspondentes às 49ª a 53ª Sessões Ordinárias, de 30/05 a 05/06/07, não recebendo emendas ou substitutivos. De acordo com o disposto no § 1º, do artigo 31, do regimento supracitado, foi então a propositura encaminhada à Comissão de Constituição e Justiça, atualmente denominada Comissão de Constituição, Justiça e Redação, que não se pronunciou no prazo regimental. Por esta razão, foi designado Relator Especial para analisar o projeto quanto aos aspectos constitucional, legal e jurídico, tendo exarado parecer favorável à propositura. Na sequência do processo legislativo, foi a presente matéria remetida à Comissão de Educação, atualmente denominada Comissão de Educação e Cultura, para ser analisada, nos termos do § 4º do artigo 31 do Regimento Consolidado. Face à ausência de manifestação desse órgão, foi designado Relator Especial, que exarou parecer contrário à matéria. Cabe agora a esta Comissão de Finanças, Orçamento e Planejamento, analisar a propositura quanto aos aspectos previstos no § 2º do artigo 31 do Regimento Interno. Devemos salientar que o artigo 6º prevê os recursos necessários para atender os encargos decorrentes da aprovação projeto, de acordo com as exigências do artigo 25 da Carta Paulista. Prosseguindo o exame dos autos, verificamos que inexistem óbices de natureza financeira ou orçamentária que impeçam sua aprovação. Desta forma, entendemos que a propositura atende aos aspectos que cabe a esta Comissão analisar, razão pela qual manifestamo-nos favoravelmente ao Projeto de Lei n.º 509, de 2007: a) Simão Pedro - Relator - Aprovado como parecer o voto do relator, favorável à proposição. Sala das Comissões, em 15 de maio de 2012, a) Mauro Bragato, Presidente; Vitor Sapienza; Mauro Bragato; Ed Thomas; Maria Lúcia Cardoso Amary; Welson Gasparini; Simão Pedro; Luiz Cláudio Marcolino; Vanessa Damo.

autor solicita relator especial; 8) em maio de 2012, o relator especial que outrora não se declarou favorável, mediante o Parecer nº 746, de 2012, da CEC, manifesta-se favorável à proposição. Concluindo, desde maio de 2012, o projeto encontra-se na ordem do dia. Mas, qual o conteúdo da proposição?

O PL nº 0509, de 29 de maio de 2007, institui em seis artigos que: na última série do ciclo I (4ª série), assim como, em todas as séries do ciclo II (5ª, 6ª, 7ª, 8ª e 9ª séries) do ensino fundamental das escolas estaduais sejam inseridos conteúdo de temática GLBTT. O projeto propõe uma abordagem transversal, feita de modo interdisciplinar, diz que os conteúdos poderão ser extensivos à comunidade por meio de palestras, seminários, debates, filmes e exposições (SÃO PAULO, 2007d).

Quem atua? Segundo a Lei, professoras vinculadas à Secretaria de Educação, ou seja, qualquer professora ou professor. No parágrafo único do artigo quinto diz que a Secretaria de Educação após dialogar com especialistas em sexualidade, universidades, ONG, estudiosas das temáticas e educadoras, que já têm experiência no desenvolvimento de projetos sobre o tema, elaborarão as diretrizes de como a temática deve ser abordada. Os demais artigos, sexto e sétimo, orientam dotação orçamentária, vigor e publicação, considerando padrões técnicos processuais (SÃO PAULO, 2007d).

Na justificativa do projeto, Carlos Giannazi (PSOL) argumenta que há manifestações da sexualidade na escola, e a partir deste fato, diz que quem não se adapta ao padrão hegemônico sofre consequências. O deputado do PL diz que:

[...] é na escola através do seu currículo oficial, currículo esse definido a priori por estudiosos, que essas questões devem ser abordadas e discutidas, sistematizadas e propostas desvestidas de preconceito. No ambiente escolar escolhemos o que há de mais significativo para nossas crianças e jovens aprenderem e, atualmente, queremos que todos saibam que há, nessa questão, muito mais coisas do que podemos supor com a nossa vã filosofia. É durante a vida escolar, principalmente nos anos do ensino fundamental que a identidade sexual do indivíduo homem ou mulher será construída e o seu direito à livre manifestação de sua opção deverá encontrar guarida nos bancos escolares, com a participação, orientação e aceitação dos adultos que ali estão para acompanhá-lo nessa travessia. Também sabemos que mesmo os educadores, que mesmo os pais e a comunidade no entorno, pessoas “normais”, podem ver essa temática com olhares preconceituosos. Não nascemos sabendo tudo. Aprendemos, da mesma forma que aprendemos e construímos nossa identidade como homem ou mulher, em outras instituições, nas quais a família é decisiva, a ver com olhos de diferentes matizes a temática da homossexualidade. Nesse sentido, este projeto de lei prevê a formação dos educadores, pois em suas mãos estará a oportunidade de reorganizar o saber

oficial da escola sobre essa temática, indo além dos muros da escola (SÃO PAULO, 2007d, p. 6).

Como já ressaltado desde 2012, o projeto encontra-se na ALESP para ser votado. Até aqui buscamos apresentar as movimentações das propostas de lei que ora em curso extra, palestras, inclusões curriculares, abordagens de temas em específico, trazem à baila a Educação Sexual, ressaltamos que por enquanto nos deteremos ao caráter descritivo dos nossos ‘acontecimento’s documentais (FOUCAULT, 2014), ressaltamos que na nossa próxima seção problematizaremos os sentidos desses discursos e todo esse processo genealógico que buscamos percorrer.

Também no ano de 2007, o deputado Roberto Felício (PT) propôs o PL nº 0801, de 17 de agosto, que referenda em sua ementa “Incluir, no currículo das escolas estaduais, conteúdo programático voltado à prevenção da gravidez precoce” (SÃO PAULO, 2007e). Pautado em outubro de 2007, o projeto aguarda desde 2008 a juntada de informações solicitadas ao relator, neste projeto, a deputada Maria Luisa Prandi (PSDB) e o deputado Estevam Galvão (DEM) atuaram como relatores. O projeto complementa os objetivos da Lei nº 11.972, de 25 de agosto de 2005, a qual instituiu a Política Estadual de Prevenção e atendimento à Gravidez na Adolescência (SÃO PAULO, 2005). Salientamos o texto da justificativa do PL nº 0801, de 17 de agosto de 2007, que infere a seguinte afirmativa:

[...] Acreditamos que a orientação sexual aos adolescentes, ministrada de forma séria e persistente através de conteúdos curriculares, poderá contribuir de forma decisiva para conscientização, reduzindo a ocorrência de números de casos de gravidez precoce e minorando suas consequências sociais e econômicas (SÃO PAULO, 2007e, p. 3).

Apensados à proposta estão os Pareceres: nº 1.083, de 2008 da CCJ, nº 1.084 de 2007 da CE e o Parecer nº 1.085, de 2008 da CFO.

A última peça de nosso levantamento documental consiste no PL nº 125, de 07 de março de 2009. O deputado Waldir Agnello (PTB), em seu projeto, com mais de trinta e seis movimentações, propôs a seguinte ementa: “Definir conteúdos e formas de exposição para os cuidados indispensáveis com a criança e o adolescente nas aulas autônomas de educação sexual e dá outras providências” (SÃO PAULO, 2009a). São apensados no projeto quatro textos substitutivos advindo dos pareceres das distintas comissões, trabalharemos inicialmente com o texto proposto pelo deputado Waldir Agnello.

O projeto é apresentado em doze artigos, sendo o primeiro sobre: “Artigo 1º- Esta lei define os conteúdos básicos, bem como as reservas nas formas de exposição dos mesmos, para atender aos cuidados indispensáveis com a formação psicológica da criança e do adolescente, nas aulas autônomas de Educação Sexual, ou mesmo quando o assunto é tratado como tópico em outra disciplina” (SÃO PAULO, 2009a, p. 1).

Aulas autônomas são compreendidas, pelo proponente, como disciplina independente das demais que compõem o currículo, com objetivo e fins específicos, salienta que só será ofertada a ‘disciplina’ após a quarta série do ensino fundamental. Orienta que a docente responsável respeitará as diferenças: religiosas, morais, sociais, entre outras, apresentadas pelos alunos e alunas, e caberão aos pais e mães anuência para frequentar, ou não, as aulas autônomas, dispensando assim avaliações e critérios de frequência. O artigo 4º nos apresenta o que o proponente compreende por formas de exposição, a saber: “[...] Os materiais pedagógicos, bem como as exposições sobre os assuntos relacionados à Educação Sexual, devem apresentar de maneira genérica o tema, sem indicação de quaisquer formas alternativas de relacionamento sexual” (SÃO PAULO, 2009a, p. 2).

Para efeitos de esclarecimento no segundo parágrafo o autor salienta que “[...] entende-se [...] como formas alternativas de relacionamento sexual todas as que não correspondam ao relacionamento heterossexual afetivo e respeitoso entre homens e mulheres” (SÃO PAULO, 2009a, p. 2). Prossegue no terceiro parágrafo, frisando: “[...] entende-se ainda como formas alternativas de relacionamento sexual, [...] todas que diferem de uma utilização biológica normal dos órgãos dos aparelhos reprodutores masculinos e femininos em conjunto [...]” (SÃO PAULO, 2009a, p. 2).

Já no quinto artigo do PL, salienta que materiais pedagógicos, tal como próteses, penianas e vaginais, só poderão ser utilizadas a partir da segunda série do ensino médio. E, somente a partir desta série, que as abordagens em Educação Sexual poderão e deverão enfatizar a prevenção de DST. No artigo sétimo o autor diz que a “[...] abstinência sexual até o momento do casamento será sempre exposta como um comportamento normal, digno, ético e que merece o respeito e o apoio de toda sociedade [...]” (SÃO PAULO, 2009a, p. 3).

No oitavo e nono artigos, o autor salienta o convite aos pais e às mães para conversas sobre a aula autônoma de Educação Sexual, assim como, enfatiza a presença de psicólogas que avaliem periodicamente o estado e a evolução emocional das crianças matriculadas na aula autônoma. Os demais artigos são de cunho técnico processual, no que tange a dotação orçamentária, vigor, e publicação da Lei.

Na justificativa do PL, o autor salienta a preocupação com o que chama de “parafernália” de materiais escolares e conceitos sobre Educação Sexual. Apresenta que há uma disseminação de “pseudoaulas” que mostram a possibilidade de relacionamentos alternativos, que não privilegiam ou respeitam a natureza da Criação (SÃO PAULO, 2009a). O deputado argumenta que:

Ainda que muitos respeitem a opção de um ser humano em manter um relacionamento homossexual, não entendemos que isso deve ser apresentado em uma aula de educação sexual. Uma aula sobre o assunto deve se ater a descrever, de maneira neutra, sem juízo de valores, conceitos básicos das diferenças corporais entre homens e mulheres, como os dois sexos relacionam-se em conjunto, na busca da afetividade, do carinho, do amor e, evidentemente, da reprodução. Os relacionamentos alternativos, quando e se acontecem, passam a ser decisões particulares de algumas pessoas, tomadas ao longo de suas próprias existências, cientes de que estão agindo, conforme já exposto, dentro de um universo estritamente particular que não deve significar a orientação de um coletivo, em especial das crianças, futuros adultos de amanhã (SÃO PAULO, 2009a, p. 4).

Nesse sentido, o autor apresenta o que chama de ‘ensinamento incondizentes’ trazidos por cartilhas distribuídas pelas Secretarias de Educação e Saúde. Assinala que a cartilha “Fala Garoto, Fala Garota!” produzida pelas Secretarias de Educação e Saúde, com apoio do Grupo de Trabalho em Orientação Sexual (GTPOS, 1994; 1995), “ensina”, aspas do autor, que: “[...] tomados os cuidados necessários é absolutamente normal apenas ficar sem maiores compromissos [...]” (SÃO PAULO, 2009a, p. 5). Contra o argumento que o autor considera errôneo, apresenta a seguinte premissa:

Ora a mesma cartilha deveria, então, indicar ao juvenzinho o quanto é desgastante, fútil, promiscuo e vazio de sentidos as relações que não se desenvolvem vínculos, afetos e carinho mútuo. Recentemente, inclusive, a medicina já demonstrou que a presença da pessoa amada, da esposa companheira de muitos anos, ou do marido que caminha a mesma jornada há várias décadas com a sua mulher, faz manifestar, na parte da alegria, da segurança, da afetividade, as áreas cerebrais que processam esses sentimentos. O homem ou a mulher sente-se feliz com a presença do companheiro. Isso foi assunto na imprensa a pouco menos de um mês. Se o cérebro age dessa maneira é porquê fomos concebidos por Deus para a finalidade de criarmos vínculos afetivos, concebermos famílias, criarmos essas famílias numa base de educação que respeite a integridade dos seres humanos e os valores éticos e morais da sociedade (SÃO PAULO, 2009a, p. 5).

O deputado finaliza sua justificativa, dizendo que o projeto não é conservador e sim uma proposta que sem desrespeitar as diferenças preza pelo que a Criação determinou e, sobretudo, que seu projeto é, em suma, uma preocupação com o futuro das crianças e das famílias.

O Parecer nº 1.106, de 2011, da CCJ averbava que não é função do Legislativo introduzir novas disciplinas no currículo das escolas e, sim, cabe à Secretaria de Educação tal função. Propõe substitutivo da matéria, elencando somente dois artigos, a saber: “[...] Inclusão do ensino de Educação Sexual nas Escolas públicas estaduais; § 1º- os conteúdos referentes devem ser contemplados de maneira multidisciplinar na grade já existente; § 2º- a inclusão será estabelecida segundo conteúdo programático de cada série [...]” (SÃO PAULO, 2011b, p. 7).

A CCJ⁶⁸ teve três votos favoráveis ao projeto mediante alteração do texto e, três votos em separado: da deputada Ana Perugini (PT), Baleia Rossi (PMDB) e Maria Lúcia Amary

⁶⁸ Voto em separado: o Projeto de Lei nº 0125, de 07 de março de 2009, de iniciativa do Deputado Waldir Agnello, define conteúdos e formas de exposição para os cuidados indispensáveis com a criança e o adolescente, nas aulas autônomas de educação sexual. A proposição esteve em pauta no período compreendido entre os dias 10 a 16 de março de 2009, não tendo recebido qualquer proposta de alteração. Encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça, recebeu manifestação favorável do Relator designado, na forma do substitutivo por ele apresentado. Discordamos do posicionamento de Sua Excelência, pelas razões que passamos a expor. É certo que a Constituição Federal estabelece como de competência legislativa concorrente entre União, Estados e Distrito Federal os temas educação e ensino, conforme artigo 24, inciso IX. Há, entretanto, uma condicionante: a legislação estadual deverá obedecer às regras gerais determinadas pela União. No caso da Educação, a Lei que traz as normas gerais é a de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao analisarmos o PL nº 125/2009, especificamente no que se refere à sua adequação à Lei nº 9.394/1996, concluímos que o Projeto contraria a Lei em vários aspectos. Diz o artigo 2º da LDB: “Art. 2º - A educação, dever da Família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” O Projeto, ao proibir, em seu artigo 4º, § 2º a abordagem de “quaisquer formas alternativas de relacionamento sexual” nas aulas autônomas de educação sexual, fere o princípio da liberdade e prejudica o preparo do aluno para o exercício da cidadania, uma vez que o deixa desinformado sobre outras formas existentes de orientação sexual. A definição de conteúdos básicos das aulas de educação sexual, a determinação das formas de exposição dos conteúdos e a conceituação dos materiais pedagógicos são questões de caráter pedagógico e devem constar da proposta pedagógica de cada estabelecimento de ensino, a ser elaborada pelos próprios estabelecimentos, com a participação dos docentes. É assim que determinam os artigos 12, 13 e 15 da Lei nº 9.394/1996. Determina o artigo 15 que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica. E o artigo 12 determina que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar a proposta pedagógica. Conclui-se, portanto, que a matéria objeto do PL nº 125/2009 não deve ser regulada por lei estadual, mas por norma interna da Secretaria de Educação que conta, para tanto, com a Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas – CENP. Vale lembrar que, dentre os princípios que devem nortear a educação nacional, conforme o artigo 3º da Lei nº 9.394/1996 estão o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância.” (incisos III e IV). As normas constantes do Projeto, ao pretender regular os detalhes das aulas de educação sexual, contrariam tais princípios. O Projeto opõe-se, ainda, ao objetivo do ensino fundamental, constante do inciso IV do artigo 32 – “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e o da tolerância recíproca em que se assenta a vida social”- e à finalidade do Ensino Médio, constante do inciso III do art. 35 – “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (grifo nosso). Muito mais importante do que apontar todas as ilegalidades acima, entretanto, é deixar claro que o PL nº 125/2009, ao determinar que as aulas de educação sexual não poderão abordar o que considera “formas alternativas de relacionamento sexual”, assim definidas aquelas que não “correspondam ao relacionamento heterossexual afetivo e respeitoso entre homens e mulheres”, contribui para incentivar o preconceito contra homossexuais,

(PSDB). No que concerne ao texto do Parecer nº 1107, de 2011, a CE expõe-se favorável, desde que, haja substituição do texto como proposto pela CCJ. Do mesmo modo, o Parecer nº 1.108, de 2011, da Comissão de Finanças, Orçamento e Planejamento, apresentou-se favorável mediante aprovação do substitutivo proposto pela CCJ. O texto substitutivo apresenta as seguintes modificações:

Dê-se ao Projeto de Lei nº 0125, de 2009, a seguinte redação: ‘Inclui o ensino de Educação Sexual nas escolas públicas estaduais. Artigo 1º - Os estabelecimentos de ensino da rede pública do Estado ficam obrigados a incluir o ensino de Educação Sexual no currículo oficial dos Ensinos Fundamental e médio. § 1º - Os conteúdos referentes ao ensino de Educação Sexual deverão ser contemplados de maneira multidisciplinar na grade curricular já existente. § 2º - A inclusão do ensino de Educação Sexual será estabelecida de acordo com o conteúdo programático, respeitados os níveis de cada ensino e série. Artigo 2º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.’ Pelo exposto, nosso parecer é favorável ao Projeto de lei n.º 125, de 2009, na forma do substitutivo ora proposto. É o nosso parecer. a) Antônio Salim Curiati – Relator (SÃO PAULO, 2011b).

Desde setembro de 2011 o projeto está apto à ordem do dia para votação na ALESP. Mas, até setembro de 2016 ainda não havia sido votado o substitutivo do PL de 2009, redigido em 2011.

5.4 O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE AS SEXUALIDADES – NOSSA SEGUNDA ESFERA DISCURSIVA

O currículo oficial do estado de São Paulo foi desenvolvido pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, em 2008. “O programa São Paulo faz Escola foi criado em 2007 e trata-se da implantação de um currículo único para todas as mais de 5.000 escolas da rede pública estadual. Com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula” (SÃO PAULO, 2012a). Essa informação, extraída do portal eletrônico da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE/SP), sintetiza

transexuais, travestis e transgêneros. Dessa forma, afronta a Constituição Federal que, em seu prólogo, estabelece que o Estado Democrático aqui instituído a partir de 1988, é destinado a “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.” Face ao exposto, o voto é contrário ao Projeto de Lei nº 125, de 2009. a) Vanderlei Siraque (SÃO PAULO, 2009a).

algumas das ações implementadas na última década. Nas palavras da dirigente educacional na época, Maria Helena Guimarães Castro, a política educacional compreende uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é melhor organizar o sistema educacional de São Paulo⁶⁹ (CASTRO *apud* SÃO PAULO, 2012a).

A publicação do currículo oficial iniciou-se em 2008 com a publicação das propostas curriculares (SÃO PAULO, 2008c), que fundamentaram o currículo oficial no ano de 2010, republicado em 2012. Além dos documentos publicados em 2008 contendo a apresentação da proposta, princípios curriculares, sínteses das áreas de conhecimento, concepção da disciplina e os conteúdos distribuídos por série de escolarização e bimestre, foram elaborados e distribuídos o *Caderno do Professor*, no mesmo ano, e do *Caderno do Aluno*, em 2009.

Todos os anos iniciais e finais do ensino fundamental, atualmente, recebem o *Caderno do Aluno*, assim como, no ensino médio e educação de jovens e adultos. O material consiste em *Cadernos do Aluno*, sendo um total de 12 Cadernos bimestrais, são eles: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Português, Matemática, Química e Sociologia. No total de 48 cadernos totais anuais e 114 ao longo do ensino médio.

Na visão oficial, o currículo oficial abrange o conjunto dos materiais, vistos como um mecanismo integrador para que as ações possuam um foco definido. Constituído por um volume para cada bimestre, o *Caderno do Professor* apresenta “conteúdos, habilidades e competências organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas” (SÃO PAULO, 2012a, p. 9), e o *Caderno do Aluno* consiste em uma brochura contendo textos explicativos, imagens e exercícios para fixação de informações alusivas aos conteúdos trabalhados no bimestre. Nele, a estudante pode fazer anotações e exercícios com a mediação da professora.

Para nossa pesquisa abordaremos três áreas curriculares onde encontramos o foco de nossa pesquisa, a educação sexual, como ação real curricular, esta, compreendida aqui com uma abordagem sobre as sexualidades. Para tal verificamos todos os currículos das seguintes áreas: Ler e Escrever, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; Educação Matemática nos Anos Iniciais; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Linguagem e Códigos e Matemática. Nosso foco, ou segunda esfera discursiva são os currículos de Ciências da Natureza; Ciências Humanas e

⁶⁹ Carta da Secretária Maria Helena Guimarães Castro apresentada no início de cada uma das brochuras correspondentes às diferentes áreas curriculares.

Linguagens e Códigos. Sendo assim, apresentaremos a seguir onde como tais currículos apresentam questões pertinentes à educação sexual.

Nos Anos Finais do Ensino fundamental encontramos, nos 7º e 8º anos do ensino fundamental, o tema: “Vida e ambiente – Manutenção das espécies – sexualidade, reprodução humana e saúde reprodutiva” (SÃO PAULO, 2012a, p. 55). Ainda nos Anos Finais, os tópicos apresentados são:

Puberdade – mudanças físicas, emocionais e hormonais no amadurecimento sexual de adolescentes; Anatomia interna e externa do sistema reprodutor humano; Ciclo menstrual; Doenças sexualmente transmissíveis – prevenção e tratamento; Métodos anticoncepcionais e gravidez na adolescência (SÃO PAULO, 2012a, p. 55-56).

Ainda no tocante à Reprodução Humana, no segundo bimestre, os temas continuam com: “Hormônios sexuais e puberdade” (SÃO PAULO, 2012a, p. 65). Espera-se que as alunas e alunos, mediante os temas aqui destacados, expressem as seguintes habilidades:

Identificar e explicar métodos contraceptivos e de proteção contra Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) (*sic*); reconhecer as vantagens e desvantagens dos diferentes métodos contraceptivos; identificar e explicar meios de contágio e de prevenção da síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) e das DSTs (*sic*) puberdade (SÃO PAULO, 2012a, p. 66).

No ensino médio, ainda no tocante ao currículo de ciências da natureza, Biologia, é possível observar no tema: “Qualidade de vida das populações humanas – A saúde coletiva e ambiental”, o seguinte tópico, como conteúdo programático do quarto bimestre: “Doenças infectocontagiosas, parasitárias, degenerativas, ocupacionais, carências sexualmente transmissíveis e por intoxicação ambiental, sexualmente transmissíveis e por intoxicação ambiental” (SÃO PAULO, 2012a, p. 82). Tal conteúdo debatido no primeiro ano do ensino médio ambiciona desenvolver a habilidade de: “Reconhecer ambiguidades e imprecisões em textos explicativos sobre prevenção de DSTs (*sic*) e aids” (SÃO PAULO, 2012a, p. 83).

Na disciplina de Biologia, na terceira série do ensino médio, no segundo bimestre, há o tópico: “Sexualidade”, no qual alavanca a habilidade de:

Associar estrutura e função dos componentes do sistema reprodutor humano (feminino e masculino); Identificar o princípio básico de funcionamento dos

métodos anticoncepcionais mais disseminados; Gravidez na adolescência como risco à saúde; Medidas de promoção da saúde e prevenção de doenças (SÃO PAULO, 2012a, p. 92).

Na disciplina de Sociologia, na 2ª série do ensino médio, no terceiro bimestre, elenca-se o tema: “Divisão sexual do trabalho” e, no quarto bimestre o tema: “Diferentes formas de violência”, que se pormenoriza da seguinte forma: “Doméstica, sexual e na escola (SÃO PAULO, 2012b, p. 145). Tais temas trazem à baila o desenvolvimento da habilidade: “Identificar e compreender de forma crítica como a violência doméstica, a violência sexual e a violência na escola são exercidas em suas diversas formas (simbólica, física e psicológica)” (SÃO PAULO, 2012b, p. 146).

No terceiro ano do ensino médio, ainda na disciplina de Sociologia, às alunas e aos alunos é apresentado um tema sobre movimentos sociais, abordado no segundo bimestre. Neste localiza-se o seguinte tópico: “‘Novos’ movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros)” (SÃO PAULO, 2012b, p. 148). Não problematizando a diversidade sexual no âmbito das habilidades a serem adquiridas ou aprendidas e sim problematizando a conjuntura de organização, mobilização popular e participação democrática.

No currículo oficial sobre códigos e linguagem, observamos a seguinte passagem:

[...] o tema ‘Corpo, Saúde e Beleza’ poderá aparecer na inter-relação com o esporte, a luta ou a atividade rítmica, e ser trabalhada em associação com as experiências do Se-Movimentar dos alunos nas aulas. Também os temas se relacionam entre si. Por exemplo, o papel das mídias é fundamental na definição dos padrões de beleza corporal (os quais, por sua vez, possuem implicações para a saúde individual) e nos papéis sexuais relacionados às expectativas de desempenho físico e esportivo (SÃO PAULO, 2012b p. 229).

Observamos aqui uma problematização que é intrínseca aos processos de formação da educação sexual, como descrevemos em nossa seção teórica desta pesquisa: “Pensar a Educação Sexual como campo” (seção 3.1). É importante ressaltar que encontramos conexões possíveis no currículo de Língua Portuguesa, da segunda série do ensino médio, no terceiro bimestre; a saber: “Esferas de atividades sociais da linguagem”, com o tema: “Ética, sexualidade e linguagem” (SÃO PAULO, 2012b p. 94). Neste as habilidades a serem desenvolvidas são: “relacionar diferentes produções textuais aos valores próprios da sexualidade e contemporaneidade” (SÃO PAULO, 2012b p. 95). Na página 256 encontramos a seguinte

descrição de habilidade a ser desenvolvida nos terceiros anos do ensino médio no primeiro bimestre: “Identificar como os papéis ou condicionantes sexuais culturalmente construídos influenciam as expectativas de desempenho físico dos jovens (SÃO PAULO, 2012b p. 256), ao passo que não há um temário ou tópico que aborde uma relação com a educação sexual nos terceiros anos no ensino médio.

Por ventura tentamos desenvolver aqui um processo arqueológico, ao passo que, acreditamos na conexão de nosso enunciado; Educação Sexual, em esferas discursivas diferentes, pois Foucault (2014, p. 198) nos disse que:

A Arqueologia faz também com que apareçam relações entre formações discursivas e domínios não discursivos (instituições, ‘acontecimento’s políticos, práticas e processos econômico). Tais aproximações não tem por finalidade revelar grandes continuidades culturais ou isolar mecanismo de causalidade. Diante de um conjunto de fatos enunciativos, a arqueologia não se questiona o que pôde motivá-lo (esta é a pesquisa dos contextos de formulação); não busca, tampouco, encontrar o que neles se exprime (tarefa da hermenêutica); ela tenta determinar como as regras de formação de que depende – e que caracterizam a positividade a que pertence – podem estar ligadas a sistemas não discursivos: procura definir formas específicas de articulação.

Sendo assim, apresentar o currículo não implica em causalidade e finalidade da Educação Sexual na educação escolar, se trata sim de uma forma específica de articulação que se pretende em nossa pesquisa. Nosso conjunto enunciativo perpassa os PL, o currículo e o discurso das professoras e professores, objeto da análise de nossa seção 4.3: “Procedimentos de coleta das participações/sujeitos da pesquisa – Por que Núcleos Pedagógicos?”.

Mostra-se importante abordarmos os currículos das diferentes áreas, pois para nós são discursos inseridos em algo não discursivo que é a escola. Assim como abordar conjuntamente com alguém perigoso às instituições, como Michel Foucault (2014), essa instituição que por excelência se pretende ser emancipatória, é problema crucial de nossa pesquisa.

A emancipação e a opressão são faces mais próximas do que imaginamos, Jana Sawicki (1998) nos diz que: “[...] nenhum discurso é inerentemente libertador ou opressivo. A condição libertadora de qualquer discurso teórico é uma questão de investigação histórica, não de proclamação teórica” (SAWICK, 1988, p. 166).

Concluimos que: somente o olhar arqueológico para Educação Sexual pode proporcionar uma possibilidade libertadora, ou até, emancipatória. Essa condição, como nos

mostraram os PL e o Currículo Oficial não é uma inerência ou uma ‘proclamação teórica’ (SAWICK, 1988). É na intenção de problematizar esse objeto – Educação Sexual escolar – que os PL foram nossos referenciais, ou melhor, ‘acontecimento’s (FOUCAULT, 2014), os quais se mostraram importantes para pensarmos a condição de atuação de nosso campo e fomentar nossas atuações na pesquisa em Educação Sexual.

5.5 PROFESSORAS COORDENADORAS: A NORMA, SUJEITOS E O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Nossa intenção nesse desdobramento é trazer as noções exploradas pela ADF, da mesma forma, nosso referencial teórico para, então, abordarmos as colaborações das professoras e professores coordenadoras (es) à luz da reflexão sobre a educação sexual e sua construção semelhante ao que Becker (1993) chama de mosaico. Entendemos que essa metáfora é importante para compor nossas análises, pois compreendemos na figura de nossos sujeitos PCNP um ‘lugar de fala’ que permite classificar o que Carvalho (2008) chamou de ‘função-educador(a)’.

O recorrente debate desde 1968 na Câmara Federal, assim como, desde 1992 na ALESP sobre a institucionalização da educação sexual no currículo escolar constituem o que o aparato foucaultiano nos permite esquematizar como “acontecimento” da curricularização. Aquilo que Gregolin (2006, p. 34) chama de “paradoxos da repetição”, podemos inferir que encontramos na medida em que distinguimos 10 PL, os quais de maneira direta ou indireta requerem a institucionalização da educação sexual na educação básica do estado de São Paulo. Entendendo que a repetição e o esquecimento estão na conjuntura do ‘acontecimento’ (FOUCAULT, 2014), vemos que a repetição exposta por Gregolin (2006) acontece nos seguintes projetos: PL nº 0597, de 12 de novembro de 1994, PL nº 0029, de 20 de fevereiro de 2003 e PL nº 125, de 07 de março de 2009, o qual passou por mudanças de redação e encontra-se desde 2012 para votação na Casa de leis.

Ainda no que resta ao ‘paradoxo’, no tocante ao ‘esquecimento’, vemos os projetos de 1992, de 1996, 2000, 2003b, 2007a, 2007e⁷⁰, respectivamente que preconizavam a existência

⁷⁰ Os PL a que se referem são: PL nº 0693, de 24 de outubro de 1992 (SÃO PAULO, 1992); PL nº 392, de 05 de junho de 1996 (SÃO PAULO, 1996); PL nº 0195, de 14 de abril de 2000 (SÃO PAULO, 2000); PL nº 1258, de

de programa de saúde, programas de prevenção, cursos-extras, palestras semestrais e programa para combate à gravidez precoce, junto às alunas, especificamente, sendo objetos de ‘esquecimento’ ora apensados em outros PL, ora arquivados com o final da legislatura de suas proponentes. Seria, então, a aprovação dos projetos nº. 509, de 29 de maio de 2007 e nº 125, de 07 de março de 2009, aquilo que Carvalho (2008, p. 56) diz sobre o ‘acontecimento’ ser uma “[...] dinâmica que quebra com um estado pré-definido e pré-desejado de finalidades”.

Para que os projetos de lei tornem-se de fato leis, nos questionamos em que medidas tais deliberações não entrariam no aspecto, novamente, da ‘repetição’, conforme pudemos deslindar na nossa seção 5.4 “O Currículo Oficial do Estado de São Paulo – A produção de sentidos sobre as sexualidades – Nossa segunda esfera discursiva”. Desde os anos iniciais e finais do ensino fundamental, assim como, no ensino médio, a ocorrência das temáticas e conteúdos que tais PL preconizam, seria poder constatar que no âmbito das esferas discursiva há o paradoxo, nada agradável, do desconhecimento por parte do poder legislativo daquilo que compõe o currículo oficial do estado.

Se Carvalho (2008, p. 56) estiver correto na sua argumentação sobre o fato de que é “possível produzir ‘acontecimento’s com o pensamento, com as ações, com a organização do trabalho pedagógico, etc.”; podemos inferir em nossas análises que a partir do nosso processo genealógico (FOUCAULT, 2014) é possível elucidar que a educação sexual curricularizada já é um ‘acontecimento’ na educação escolar. Independente de estar vigorando por lei ou por decisão pedagógica curricular. Como podemos realizar tal assertiva, ora se percebermos com atenção às falas, assim como os lugares de fala de nossas PCNP, veremos que:

PCNP 1: eu lido com adolescente acima de 11 anos, então, assim, eles têm muita necessidade de informação escolar, não a formação cultural. Né? Eles têm bastante informação fora, mas não sabem diferenciar o que é correto o que é para o bem, como se defender de uma agressão... Nesse sentido de se expor...

Entrevistadora: Correto.

PCNP 1: ...*Existe sim a necessidade muito forte*, principalmente, que ele já está naquilo que a gente chama de anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, onde eles estão tendo várias mudanças, várias necessidades de aceitação, de formação e acho que precisa sim, e muito e bem claro mesmo, para formar um... um, a palavra não é direito, a palavra é um cidadão consciente da sua pessoa, da sociedade e do outro, e da aceitação de si mesmo, eu acho que precisa sim.

04 de dezembro de 2003 (SÃO PAULO, 2003b); PL nº 0347, de 21 de abril de 2007 (SÃO PAULO, 2007a); PL nº 0801, de 17 de agosto de 2007 (SÃO PAULO, 2007e).

A necessidade destacada da PCNP 1 é sobre a questão da necessidade de existir uma abordagem sobre Educação Sexual, ainda em termos superficiais, não dizendo ‘como’ existir o PCNP 2 afirma que já se deparou com essa necessidade ou como traduzimos em nosso aparato com esse ‘acontecimento’ ‘educação sexual’:

PCNP 2: Já, várias vezes, porque trabalhando na área de Ciências Humanas a gente não tem como não se deparar com essa temática. Ela é vista como um tema transversal pelo currículo oficial do Estado, mas ele perpassa uma série de outros momentos, quando a gente trabalha a questão comportamental ao longo do tempo, e é uma questão que sempre traz alguma polêmica, uma questão que chama a atenção dos alunos no debate.

Entrevistadora: O que fez você perceber essa necessidade? Há essa necessidade?

PCNP 2: Eu acho que sim, como todas as temáticas, quando a gente trabalha com história, tudo o que é inerente ao humano interessa à história e a sexualidade é fundamental para formar o comportamento humano. Por isso, ela deve ser discutida, ela deve ser tratada, ela deve ser estudada e, assim, a escola deve proporcionar esse espaço de formação para seus alunos.

Na medida em que nossa terceira esfera discursiva, ‘repete’ noções expostas pela nossa segunda esfera discursiva, o currículo, que busca “Identificar como os papéis ou condicionantes sexuais culturalmente construídos influenciam as expectativas de desempenho físico dos jovens” (SÃO PAULO, 2012b, p. 256). A expectativa é importante na medida em que confere uma troca simbólica (BOURDIEU, 1990; 2003) que é inerente aos debates sobre a sexualidade e o que chamamos em nossa investigação de *efeitos de sentido*. Vimos na abordagem da PCNP 3 a importante demarcação sobre como tais trocas, aqui pensadas no cerne das sexualidades, influenciam alunas e alunos, PCNP 3 nos diz que:

PCNP 3: Os próprios alunos demandavam esta discussão, e a alguns fatos pontuais na escola Xxx (nome retirado mediante a condição de anonimato) eu fiz um trabalho, porque você perguntou se eu tinha especialização em alguma coisa, eu ainda não terminei, mas estou fazendo, e lá a gente fez esse trabalho com os alunos, porque tinha bastante preconceito e *bullying*, e depois desse trabalho foi bem legal, melhorou bastante.

Destacamos que na medida em que entendemos os PL como ‘acontecimento’s, assim como o currículo, pensamos junto às entrevistas das PCNP a relação de poder, expressa pela norma (lei/currículo) ou pelo espaço normatizador (escola). Assim, destacamos, a partir, de

nossa análise que mesmo o legislativo não se esmerando no currículo já vigente, ele ainda exerce uma função, que nosso aparato investigativo nos permite pensar como enunciativa. Da ‘função enunciativa’ do legislativo da ALESP, identificamos três séries discursivas. Se, o ‘acontecimento’, implica em séries, essas de regularidade ou possibilidade, podemos afirmar mediante o que entendemos como ‘função enunciativa’ do legislativo que há mais regularidade no ‘acontecimento’ da educação sexual na educação básica paulista do que a possibilidade de inclusão curricular da educação sexual nas escolas do estado de São Paulo. O que nos permite afirmar é a identificação destas três séries: a biologizante, a preventiva e a reprodutiva.

No PL nº 1.258, de 04 de dezembro de 2003 (SÃO PAULO, 2003b) fica aparente o fator da heterossexualidade ser biologicamente mais válida e, da mesma forma, a prevenção se valer desta, o que pode ser observado no Parecer 1.080, de 2007, da CE quando recorre a um programa de educação sexual desenvolvido com parceria entre a Secretaria de Educação e o Instituto Kaplan, executado na região do Vale do Ribeira, no qual apresentava aulas e discussões sobre *métodos contraceptivos* e funcionamento do corpo e, ainda, a CE justificou que o projeto resultou na redução de 80% no número de *jovens grávidas*, ou seja, temas e resultados que competem apenas à heterossexualidade (SÃO PAULO, 2007d).

Do mesmo modo, imbricando as séries, podemos ver a repetição na fala de nossa PCNP 4 ao afirmar que:

Dentro do caderno de Biologia vou inserindo uma situação de aprendizagem do ‘Vale Sonhar’, esse ‘Vale Sonhar’ é uma empresa, uma instituição voltada para este tema, mais mesmo para gravidez na adolescência, gravidez precoce, e todo material do Vale Sonhar, deles, foi inserido dentro dos cadernos dos alunos da secretaria. Foi um ganho muito grande. Então, eles mandam o kit e já está lá o passo-a-passo no caderno. Na primeira série do ensino médio.

Se a educação sexual está sendo afirmada em nossa tese como um ‘acontecimento’ na educação básica, podemos inferir que um ‘acontecimento’ é forjado a partir de múltiplas séries discursivas. Cabe aos olhos da investigação pensar quais são os lugares de fala, os repertórios e as estratégias que dão sentidos a essas múltiplas séries discursivas.

Não falaremos de ‘séries discursivas’ do e no currículo, pois implicaria em pensar mediante a aplicação ou debate dos temas e conteúdos que são reverberados pela normativa curricular. Sendo assim, no tocante ao currículo, arriscamos dizer que antes de pensar se devemos ou não institucionalizar a educação sexual, temos a necessidade de pensar qual a

filiação teórica que compreendemos as ‘repetições e os ‘esquecimentos’ de temas, conteúdos, paradigmas que formam uma corrente teórica. Em outras palavras, para ‘curricularizar’ a educação sexual, acreditamos que esse adentrar no currículo escolar exige uma determinada forma de pensar o currículo. Furlani (2011b, p. 52) em sua investigação nos diz que:

[...] a escola de hoje não pode, apenas, querer ‘transmitir os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade’ – até porque, como esses conhecimentos foram construídos em relações desiguais de poder, eles, certamente, não incluem todos os sujeitos humanos nem são conhecimentos representativos de todas as identidades culturais. A escola precisa incluir na sua agenda pedagógica a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos de movimentos sociais e os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos.

Porém, no campo pós-estruturalista e a partir dos Estudos Culturais, o conflito ocupa um espaço menor, mesmo sendo imensamente espreado, na medida em pensar o múltiplo não é mais pensar o único, pensar diferentes saberes não é mais pensar a verdade universal e necessária, pensar experiências subjetivas é entender que não há um modelo de cidadania, ética, sexualidade, ação moral que seja transferido pelo conhecimento escolar ou pelo processo de ensino-aprendizagem. Na medida em que ditamos, uma sexualidade hétero centrada, que validamos a desigualdade de gênero pela biologia ou pelo humor, em destaque ao humor brasileiro explodir nas mesmas possibilidades pífiyas para gerar o riso, elas: classismo, racismo, sexismo, homofobia aparecem.

Dizer sobre a ‘normalidade’, a ‘verdade’, o ‘natural’ se torna uma escolha de quem diz e de onde diz, a partir de repertórios determinados, ou ainda, em termos de nosso aparato foucaultiano, o currículo exige pensar o ‘lugar de fala’ de quem diz sobre ele. Em nosso referencial teórico, onde buscamos pensar a educação sexual como campo, vimos o quão incipiente são as opções na formação inicial nas licenciaturas, assim como, o foco da formação continuada ainda esbarra em barreiras constantes e, sobretudo, a educação sexual como processo de ensino, pesquisa e extensão se encontra em uma temporalidade de ‘retrocessos’ (BEDIN, 2016).

Antes de buscarmos analisar especificamente o lugar de fala de nossos sujeitos da investigação, é necessário, mais uma vez justificar nossa escolha pelas PCNP, mas não com base nas normas, como já fizemos, desta vez diferentemente, justificamos com a fala de nosso PCNP 2 quando nos diz sobre a função das PCNP junto à diretoria de ensino:

PCNP 2: O trabalho do coordenador é de articular as disciplinas dentro do currículo estabelecido, no caso de São Paulo, a gente tem o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e, a responsabilidade do coordenador é tanto articular como também oferecer aos seus professores formação, capacitação. Em especial o professor coordenador de núcleo pedagógico, a nossa função, ela recai mais sob este aspecto formativo. Há o trabalho de formação, a gente faz de uma forma sistemática, formando tanto o coordenador que está dentro da escola como também os professores que atuam na sala de aula.

Neste sentido, como conceito articulador de nossa análise gostaríamos de evidenciar os lugares de fala de nossas PCNP, a saber: PCNP 1, formação inicial em matemática, licenciatura e bacharelado, especialização em matemática e tecnologia, como PCNP atuava a três anos (de 2012 a 2015) e como docente da rede estadual de ensino a sete anos; PCNP 2 possui licenciatura em história, mestrado em história, atuava em 2015 a três anos como PCNP, com experiência docente em diversas modalidades de ensino, inclusive superior. Chamou-nos atenção no tocante ao lugar de fala evidenciado pelo PCNP 2, quando o professor realizou a seguinte problematização, a saber:

É, aí eu vou entrar em uma temática que é problemática, um problema pra gente. A formação da licenciatura, ela tem deixado a desejar e isso até hoje, porque as pessoas falam: ‘Não, mas melhorou!’ É, mas falta muito. A formação do professor quando ele opta pela licenciatura, independente da área, deveria ser mais consistente e deveria ter um peso maior para sua formação. O que a gente se depara é que os nossos professores, ele tem uma boa formação na área específica, ou seja, na disciplina que ele vai atuar, mas o componente pedagógico vem muito ruim. Fraco! Ele desconhece desde legislação, Psicologia da Educação, Didática, a parte pedagógica na formação de nossas licenciaturas, ela tem mais uma função... de cumprir com uma finalidade do que de oferecer uma formação. Tá, isso aí, talvez seja até um problema que seja cultural, as pessoas em função, e aqui eu vou falar uma coisa que podem ter uma visão contrária, é o seguinte: a vergonha de assumir a profissão de professor! Olha, eu estou fazendo licenciatura, mas eu gosto de história, eu estou fazendo licenciatura, mas eu gosto de química. Ninguém assume que entra em um curso que vai licenciá-lo como professor, por quê? ‘Eu quero ser professor!’ Isso tem uma explicação muito óbvia, né? Os salários pagos ainda estão muito abaixo do que todas as outras profissões com ensino superior. Então, esse é um problema, nós temos que nos assumir enquanto professor, o professor tem que sair do armário.

‘Sair do armário’, ou seja, dizer ao mundo de onde fala. Sobretudo, este posicionamento nos permite inferir: caberia à educação sexual escolar sair do armário? Não sabemos se podemos ousar na metáfora, porém o que fica latente é que o “acontecimento”

educação sexual está na escola, o aparato midiático, as inesgotáveis possibilidades de aquisição de bens culturais que a internet pode proporcionar, entre filmes, livros, entre outros, tudo isso colabora com essa presença. O que nos instiga a investigar o ‘lugar de fala’ das PCNP é justamente pensar em modos e maneiras da educação sexual acontecer.

A PCNP 3 também possui licenciatura em matemática e, em 2015 estava cursando pós-graduação nível especialização, acumulava tutoria no curso do estado de São Paulo, melhor gestão melhor ensino⁷¹. A PCNP 3 afirma que há necessidade da educação sexual, porém no que toca especificamente ao seu repertório afirma que: “Pensando em minha formação, não. Mesmo nas minhas informações, não estaria habilitada, teria que estudar mais”, ao referir-se ao debate que a educação sexual exige.

Nossa PCNP 4 possui licenciatura em ciências com habilitação em biologia e pedagogia, especialização em ciências pela Universidade de São Paulo (USP) e, em 2015, atuava a três anos como PCNP, também no mesmo ano completara dezoito anos de magistério na educação básica.

É importante ao passo que localizamos nas legislações e resoluções como a função das PCNP está ligada diretamente à observância do currículo, a PCNP 4 alegou que sobre a visão pragmática do currículo e a “licença poética” de muitas professoras, em não tocar em temas sobre a sexualidade ou outros temas, está assentada na ideia de que “eu fui aprovada para lecionar ciências, por isso não preciso falar nada além do que o currículo de ciências exige”. Nesse sentido, a PCNP 4 nos diz que:

PCNP 4: Sim, com certeza! Eu vivencio isso todo dia. Não, eu não tenho obrigação de... isso não faz parte do meu tema... Eu não tenho obrigação, porque não sou professor de Biologia; eu não tenho obrigação, porque não sou professor de Ciências. Até hoje escuto e eles se negam a fazer. E tem os temas transversais e a Educação Sexual é um deles e eles se negam. Infelizmente.

⁷¹ Segundo informações disponíveis no portal da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) e da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEBO). Os cursos foram realizados na modalidade semipresencial, com a realização de encontros presenciais e atividades a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAP (AVA-EFAP), para os seguintes profissionais: a. Formadores: Supervisores, PCNP de Tecnologia e PCNP de Currículo de Língua Portuguesa e de Matemática; b. Gestores das unidades escolares (UE): diretores, vice-diretores e PCNP responsáveis pelo Ensino Fundamental (EF) Anos Finais; c. Professores em exercício em sala de aula de Língua Portuguesa do EF Anos Finais; dos. Professores em exercício em sala de aula de Matemática do EF Anos Finais.

Percebemos ao longo de nosso debate sobre o currículo que esta visão pragmática tem filiação a correntes pedagógicas curriculares muito diferentes da corrente que esta tese se filia, a pós-estruturalista.

É a partir do contraste das falas aqui expostas que nossa análise deslinda sobre os possíveis ‘efeitos de sentido’ sobre as sexualidades, quando permite pensar a fala das PCNP e o currículo oficial como uma ‘série de práticas discursivas’. Se os PL evidenciam uma série que fala da função enunciativa da norma, o currículo fala da função enunciativa da execução da norma dentro do espaço escolar. Sendo assim, averiguamos que há três efeitos de sentido oriundos de nosso aparato foucaultiano, que podemos apresentar em nossa pesquisa aos imbricarmos nossas três esferas discursivas, a saber: o efeito da institucionalização, o efeito do repertório, o efeito da estratégia.

Sobre a institucionalização, ressaltamos que a educação sexual é um “acontecimento”, em termos foucaultianos, na educação básica. Ela existe, independentemente de ser normatizada, de estar formalmente no currículo, como pudemos constatar pela fala de nossas PCNP e as demandas ‘repetidas’ da ALESP desde 1992. Sintetizamos que o currículo apresenta abordagem de temas e questões de modo mais interessante que os dois principais projetos de lei que estão abertos para “Ordem do dia”, aguardando votação na ALESP. Para tal conclusão, basta rever nossa exposição sobre o currículo oficial e suas nuances no ensino fundamental e médio, em contraponto às justificativas dos PL que nossa investigação descreve.

Vemos no projeto de Carlos Giannazi (PSOL), o argumento de que há manifestações da sexualidade na escola, como asseveramos anteriormente, e a partir deste fato, diz que quem não se adapta ao padrão hegemônico sofre consequências, enfatizando que:

[...] a orientação sexual aos adolescentes, ministrada de forma séria e persistente através de conteúdos curriculares, poderá contribuir de forma decisiva para conscientização, reduzindo a ocorrência de números de casos de gravidez precoce e minorando suas consequências sociais e econômicas (SÃO PAULO, 2007d, p. 3).

Se considerarmos o excerto acima em conjunto com o currículo oficial, principalmente de biologia e sociologia, podemos de fato afirmar que há ‘paradoxos de repetição’ sobre o que já existe no campo curricular escolar. Ainda abordando o efeito da institucionalização, podemos observar a fala da PCNP 1 ao ser interpelada sobre a necessidade da ‘disciplinarização’:

PCNP 1: Seria mais uma disciplina?

Entrevistadora: Exato!

PCNP 1: Então, mais uma disciplina não sei se vejo necessidade, acho que deveria ser, existir uma, como eu falei, né, uma campanha para que isso transpasse as outras disciplinas, porque vai surgir o assunto nos mais diferentes momentos, né? Então, assim, gostaria que o professor estivesse preparado para dar aquele suporte, naquele momento. Não que esperasse aquilo passar, então, como mais uma disciplina eu não vejo necessidade. Contudo, eu acho que ela deveria ser feita em vários momentos, que a gente estava falando, né? Do Inicial, e fosse uma coisa perpassando o currículo mesmo. Falar em Português, Matemática, História...

Entrevistadora: [...] se de fato aquele aspecto transversal dos PCN pudesse...

PCNP 1: Isso, bem isso... pudesse...

Entrevistadora: ... pudesse ser aplicado? Isso?

PCNP 1: Isso, mas vamos sair do PCN, pensar no aspecto local, pensar nesse assunto em Português, Matemática, ...que fosse um assunto mesmo...

Entrevistadora: ... você diz no nosso currículo?

PCNP 1: Isso, mas mais uma disciplina não vejo necessidade...

Pensando no horizonte do que axiomatizamos como esferas discursivas, eis a terceira e a segunda, o currículo, nas quais observamos que os currículos de Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Linguagens e Códigos nos apresentam os seguintes temas, ou aquilo que nossa PCNP 1 chama de ‘assuntos’. No ensino fundamental, anos finais, vemos: “Vida e ambiente, manutenção das espécies e sexualidade, puberdade e mudanças físicas, emocionais e hormonais, anatomia, ciclo menstrual, doenças sexualmente transmissíveis, prevenção e tratamento, métodos anticoncepcionais e gravidez na adolescência” (SÃO PAULO, 2012a, p. 55-56).

Ainda no ensino fundamental encontramos os seguintes assuntos sobre hormônios sexuais e puberdade: “Doenças infectocontagiosas, parasitárias, degenerativas, ocupacionais, carências sexualmente transmissíveis e por intoxicação ambiental, sexualmente transmissíveis e por intoxicação ambiental” (SÃO PAULO, 2012a, p. 82).

No ensino médio, no segundo bimestre há o tópico: “Sexualidade: amplo que debate gravidez, prevenção, métodos” (SÃO PAULO, 2012a, p. 92). Já na sociologia temos: “Divisão Sexual do trabalho; Diferentes formas de violência-doméstica, sexual e na escola (SÃO PAULO, 2012b, p. 145); “Novos movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros⁷²)” (SÃO PAULO, 2012b, p. 148). Na disciplina de

⁷² Transgênero era o termo mais comum para categorizar travestis e transexuais, até início dos anos 2000. Atualmente, convencionou-se na sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) (FACCHINI, 2005). Cabe ressaltar a mudança mediante o aprimoramento das políticas públicas, sobretudo, do controle e participação sociais. Assim, temos transformações do uso da sigla de MHB (Movimento Homossexual Brasileiro), GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), GLBT, (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros), LGBT, (Lésbicas,

Língua Portuguesa, na segunda série do ensino médio, especificamente, no terceiro bimestre, localizamos o seguinte título: “Esferas de atividades sociais da linguagem”, sobre o tema: “Ética, sexualidade e linguagem” (SÃO PAULO, 2012c, p. 94). Podemos imbricar a fala da PCNP 1 aos ‘assuntos’ pelo currículo apresentados e afirmar que sim, eles já existem no currículo.

O PCNP 2 ao ser provocado com a mesma questão: *Existe na sua opinião necessidade de pensarmos a educação sexual como disciplina obrigatória nas escolas? Por que? Se não – como deve ser executada no ambiente escolar?* Responde que:

PCNP 2: Discordo, porque eu já acho que tem muita disciplina, acho que estamos em um modelo do século XIX, acho que as disciplinas devem ter um diálogo maior, devem ter um trabalho interdisciplinar, ao invés da gente fragmentar mais uma disciplina específica. É que nem ensino religioso, aí você tem Educação Sexual, tem ensino religioso, eu acho que todos esses assuntos devem ser abordados por todas as disciplinas. O ensino religioso já mostrou isso, foi uma experiência que não deu certo, não acho que ela foi produtiva e a mesma coisa a Educação Sexual. Ora, a religião a gente discute em filosofia, em sociologia, em história, e discute também em matemática, discute em todas as disciplinas. Criar mais uma disciplina é criar mais um dificultador para atribuir aulas, para o perfil daquele profissional, então, eu particularmente acho que nós já temos disciplinas demais.

Ainda sobre o efeito da institucionalização, a PCNP 3 apresenta em sua resposta, uma reflexão, a saber:

PCNP 3: Não sei se acho que deveria ser obrigatória, mas também acho que não teria nenhum problema em ser. Eu acho que quanto mais informação tiver, nunca é demais, né?! Então, acho que seria legal. Não sei, se deveria ser obrigatória porque acho que vai, acho que causa muita... não sei, estou em cima do muro nessa agora, porque... Tem muita gente que ainda tem preconceito em trabalhar estes temas, ou como abordar estes temas com os alunos, não sei se ia ser... eu estou pensando, assim, já por um outro rumo, por exemplo, se um professor pega essa disciplina – se ela fosse obrigatória –, se ia ser bem trabalhada, se ia tá... Quem? Quem estaria habilitado? Se ia acabar sendo pior se não tivesse. Lembrando que a gente tem vários tipos de professores em todas as disciplinas, não é por ser educação sexual, aí de

Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Atualmente, em termos mais precisos, há um debate (principalmente na língua inglesa) no tocante a reconfiguração LGBT para LGBTQIA (que incluiria *Queer*, Intersexuais e Aliadas). Independentemente da disputa de sentido da sigla que é estandarte do movimento social, podemos inferir com Facchini (2005, p. 282) que “[...] a medida em que ‘tribalizam’ as diferenças, o pluralismo, que é algo desejável, pode não levar necessariamente à cidadania, mas, inclusive, encaminhar-se para o comunitarismo – aglutinação em torno de identidade essencial – sufocante”. Ou seja, há um debate aberto no campo das identidades, um debate amplo e ainda em transformação.

repente ia acabar prejudicando em vez de ajudar. Vai ficar o meio termo, sendo o meio termo.

A fala da PCNP 3 tenciona a questão da subjetividade, daquela que ensina a professora. Tenciona que a subjetividade também é constituída de formações discursivas múltiplas. Sendo assim, não é a institucionalização que garantiria o acesso a um processo educativo em educação sexual, como nos ensina Maia e Ribeiro (2011, p. 77) que a:

[...] educação sexual na escola deve ser um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero.

É a partir desta ‘instrumentalização’ que pensamos o segundo efeito de sentido, o repertório, pois neste se desdobrará o terceiro efeito, as estratégias. Porém, cabe ainda aqui, ressaltar a posição de fala de nossa PCNP 4, onde encontramos um contraste de significado com a PCNP 3 - e com aquilo que Maia e Ribeiro (2011) nos ensinaram como uma definição abrangente da educação sexual escolar. Manifesta a PCNP 4 a seguinte preocupação:

PCNP 4: Acho difícil falar que poderia ser obrigatória. Em função não dos alunos, mas em função dos professores. Não sei se estão preparados para receber alguma formação sobre isso. Tudo bem se colocar no encargo da Biologia, mas o professor pode pular essa parte do caderno, entende. Quem garante?

Entrevistadora: Então, não é a obrigatoriedade curricular que vai trazer a Educação sexual para escola?

PCNP 4: Não, não, pula-se as folhas da apostila, passa-se em branco e quem garante, então, acho que podemos pensar em outras formas. Eu ainda não tenho nada de dicas ou como sugerir, mas esse obrigatório não garante que chegue aos alunos.

Obviamente que as garantias esperadas de uma educação sexual na escola podem, em certa medida, limitar-se aos anseios desta ou daquela gestão. Porém, no campo das trocas simbólicas (BOURDIEU, 1990) a escola é agente de uma transformação social que refletiria, em tese, nos padrões de sociabilidade e temporalidade de uma determinada sociedade. Assim, espera-se, no campo simbólico, que a educação sexual possa ser envolta em “[...] conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e

à discriminação de gênero” (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 77). Todavia, a PCNP 4 nos provoca a ponto de pensarmos que não é a institucionalização que trará a educação sexual essa contrapartida simbólica à sociedade. Por mais que haja ‘repetição’ constante, pois somos sexualizadas desde muito jovens, principalmente as mulheres, o ‘esquecimento’ pode vir do ato de pular as “folhas da apostila, passa-se em branco”.

É de suma importância pensarmos no contexto da hipersexualização, Filomena Teixeira (2015) dedica, a muitos anos, sua pesquisa no tocante às relações entre as questões de gênero e a mídia, no campo da educação sexual portuguesa. É ela que nos alerta, quando diz que (TEIXEIRA, 2015, p. 05-06):

[...] a imagem corporal das meninas tem vindo a torná-las, ‘crianças-mulheres-sexualizadas’. Tratando-se de crianças, as imagens reenviam para a sexualização das suas expressões, posturas ou códigos de vestuário, demasiado precoces e evidenciando sinais de disponibilidade sexual, forjados e desajustados para a idade. Num mundo em que as crianças estão sob o olhar atento de pedófilos e sujeitas a diversas formas de abusos sexuais, esta situação é, verdadeiramente, preocupante. No quadro de uma educação em sexualidade que privilegie a saúde e o respeito pelos direitos humanos, emerge, assim, a problemática da hipersexualização do espaço público, enquanto fenómeno social e mediático que afeta sobretudo crianças e jovens do sexo feminino. Sendo consideradas mercadoria sexual, as meninas são, desde cedo sexualizadas para venderem todo o tipo de produtos, desde automóveis, habitações, bonecas, videojogos, roupas, jóias.

A escola é parte do espaço público. Sendo assim, deveria se preocupar com aquilo que está no espaço público, como nos apresenta Teixeira (2015) a sexualidade está neste espaço, porém, desde 1968 até hoje são recorrentes os PL que indicam a tenra idade, como afirmara o militar que retirou o PL de Júlia Steinbruch da Câmara Federal (BRASIL, 1968) afirmando que “[...] não se abre à força um botão com as mãos sujas” (WEREBE, 1978, p. 24).

Porém, nos parece que “as mãos sujas” não são da educação sexual escolar, não são dos currículos escolares que ambicionam debater esta temática, não são das professoras que reivindicam para si mesmas tal formação e conhecimento, acreditamos que as “mãos sujas” estão no espaço público, mas não no espaço público da escola. Nossa pesquisa nos fez ver que o espaço público da educação sexual está intimamente ligado à formação do repertório. Isso significa que quando o assunto é a institucionalização e seus efeitos vemos, por exemplo, o PL nº. 125, de 07 de março de 2009, que afirma que é proibido nas aulas de educação sexual abordar

“[...] quaisquer formas alternativas de relacionamento sexual” (SÃO PAULO, 2009a, p. 2).
Leia-se, homossexualidade, bissexualidade.

O deputado/autor Valdir Agnelo afirma no PL nº 125, de 07 de março de 2009, no artigo 7º que: “A opção pela abstinência sexual até o momento do casamento será sempre exposta como um comportamento normal, digno, ético e que merece o respeito e o apoio de toda sociedade [...]” (SÃO PAULO, 2009a, p. 3). Porém, o que chamamos de ‘repertório’, do então deputado, não permite pensar como “digno, ético” e merecedor de respeito um relacionamento homossexual.

Sabemos que há certa indelicadeza pública dizer: “eu sou racista! Eu sou transfóbico! Eu sou machista!”, claro, que as trocas simbólicas (BOURDIEU, 1990) permitem que isto seja dito de modo menos ‘dizível’, mediante diferentes estratégias. Como, por exemplo, o deputado/autor do PL nº 125 (SÃO PAULO, 2009a, p.4) afirma que devemos respeitar:

[...] a opção de um ser humano em manter um relacionamento homossexual, não entendemos que isso deve ser apresentado em uma aula de educação sexual. Uma aula sobre o assunto deve se ater a descrever, de maneira neutra, sem juízo de valores, conceitos básicos das diferenças corporais entre homens e mulheres, como os dois sexos relacionam-se em conjunto, na busca da afetividade, do carinho, do amor e, evidentemente, da reprodução.

O debate sobre o currículo em uma vertente pós-estruturalista nos demonstrou que nenhuma ação docente é neutra, juízos de valores precedem um ‘repertório’ e cabe à democracia viver os diferentes ‘repertórios’. Todavia, no campo de nossa primeira esfera discursiva, os PL, vemos que há um ‘repertório’ comprometido com uma espécie de fundamentalismo, especificamente, no que toca nossa pesquisa: o fundamentalismo religioso.

Permitirmo-nos uma digressão neste momento de nossa análise para pensar a questão do fundamentalismo religioso, que está posto, estão nos espaços públicos de ação e de poder, por isso, necessitamos ir mais além e perceber se há ou não, ‘estratégias’ nesse tipo de intervenção discursiva. Não é o foco investigar as questões ligadas ao fundamentalismo religioso tanto no cenário educacional, como no cenário político nacional, mas é preciso entendermos de antemão o que é o fundamentalismo.

O termo fundamentalismo nasceu, sim em contexto religioso, de fato sua origem é cristã, e não islâmica, e desde o início o nome foi usado para designar o movimento cristão, o fundamentalismo protestante, tanto o fenômeno auto-identitário como representativa em

funções legislativas é marcado de 1910 a 1925, a partir da atuação de fortes correntes nos Estados Unidos da América.

No processo histórico, originalmente, o fundamentalismo é cristão ocidental e protestante. Mais especificamente filho do protestantismo conservador do Sul dos Estados Unidos, tendo o estado do Tennessee como ícone geográfico (ROCHA, 2009). A designação é fortemente pejorativa, ainda hoje em dia. Porém, é curioso como a palavra inglesa *fundamentalism* foi, inicialmente, reivindicada com orgulho, em contrapartida à distinção entre protestantes e protestantes liberais, estes vistos por aqueles como deturpadores da fé cristã e da bíblia (ROCHA, 2009).

Para entender o fundamentalismo podemos recorrer novamente ao Michel Foucault como *corpus* teórico e metodológico. O filósofo identificou um poder chamado ‘poder disciplinar’, o qual começou a se intensificar a partir do século XVII e tomou como objetivo principal o corpo dos indivíduos em suas singularidades, de modo a docilizá-los, o corpo era – e continua sendo, entendido como objeto principal.

É preciso compreender que conforme mostraram os estudos genealógicos de Foucault (GALLO, 2009) sobre a prisão, esta tinha como objetivo final do poder disciplinar ser a modelagem da alma, de um tipo muito especial de alma que habita cada um de nós sujeito modernos. De maneira meticulosa Foucault (1977; 2011a, 2011b, 2011c) mostra o caráter não violento deste tipo de poder, ao se exercer sem recorrer à força física para impor os seus efeitos, porém aos saberes (e, aqui, podemos pensar o nosso campo, a educação sexual) o poder disciplinar surge como uma invenção extremamente produtiva e econômica, pois, com um mínimo de investimento, sofrimento e alarde obtêm-se resultados maximizados, duradouros e microfísicos. Disto resulta que quando exercido de maneira eficiente e cuidadoso o poder disciplinar, não raro, passa despercebido enquanto poder, gerando assim um mínimo de resistência por parte daqueles que eles sofrem ação.

Isto é assim, em grande parte, porque o poder disciplinar tende a se naturalizar, ou melhor, tende à utilização de matrizes de sentido biologizantes, isto é, a ser visto como natural, justamente porque se coloca em movimento usando saberes e criando saberes, pelos quais se justifica para agir e continuar agindo. Nesse sentido, o poder disciplinar tanto depende diretamente de uma visão de mundo quanto ao mesmo tempo forma uma visão de mundo.

Ainda em meados da década de 1970, Foucault (1977) começou a articular um novo conceito o qual chamou de ‘biopolítica’ ele aparece pela primeira vez na conferência proferida

na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em outubro de 1974, no contexto de suas discussões acerca do nascimento da Medicina social. Ele volta a este conceito muitas vezes, principalmente, para articular a sua razão política, para explicar a passagem moderna do Poder do soberano para o poder sobre a vida, e para mostrar que os dispositivos da sexualidade, além de disciplinares, também se constituem como instrumentos a serviço de uma hábil política da população, o ‘biopoder’ que coloca ‘biopolítica’ em funcionamento toma como objeto não propriamente o corpo individualizado, como é o caso do poder disciplinar, mas sim um corpo coletivizado.

É na escola que um corpo coletivizado é educado ou, em termos mais gerais, torna-se cidadão. Sendo assim, o aspecto descrito por Foucault pode ser compreendido na seguinte justificativa do PL nº 125, de 2009, onde o deputado Valdir Agnelo diz que: “o projeto não é conservador e sim uma proposta que sem desrespeitar as diferenças preza pelo que a Criação determinou e, sobretudo, que seu projeto é em suma uma preocupação com o futuro das crianças e das famílias” (SÃO PAULO, 2009a, p. 07).

O ‘biopoder’ é um conceito que agrega as noções trazidas de ‘repertórios’ de fundamentalistas religiosos, pois é nele que a população garante, em hipótese, a sobrevivência, a melhora de suas condições de segurança, saúde, bem-estar e, também, aumenta a fecundidade e preservação da vida desses indivíduos coletivizados.

O objetivo da ação do ‘biopoder’, segundo Foucault (1977) é esse corpo coletivizado que chamamos de população, o seu objetivo é a própria manutenção da vida e a perpetuação da espécie. O ‘biopoder’ não foi inventado em substituição do poder disciplinar, ao contrário, nas sociedades modernas, o poder disciplinar combina-se com o ‘biopoder’, no sentido de promover políticas de controle coletivo e individual mais minuciosas possíveis, e o local da articulação entre esses dois é: o conteúdo das normas (leis).

Elas se dirigem aos corpos, que quer disciplinar e, ao mesmo tempo, a população que quer regulamentar. Compreendendo a relação entre poder disciplinar e ‘biopoder’, ‘biopolítica’ e normalização, compreendemos que todo o conjunto contemporâneo de ‘biopolíticas’ está alicerçado em estratégias discursivas, e não discursivas, que trabalham constantemente no sentido de não apenas classificar e ordenar as multiplicidades humanas, como também, de apagar e afastar a diferença.

Em contrapartida, a compreensão do ‘repertório’, o qual é oriundo de formações discursivas de cunho fundamentalista religioso, que precisamos compreender o ‘repertório’

trazido por nossa segunda esfera discursiva, a saber: o currículo. A questão das diferenças é trazida à baila no currículo oficial do estado de São Paulo desde o ensino fundamental. Nesse sentido, apreciamos um movimento de ‘repetição’. Ao mesmo tempo que, ainda no tocante ao ‘repertório’, percebemos movimentos de ‘esquecimento’, principalmente, no que diz respeito à nossa primeira esfera discursiva: os PL.

Em nossa terceira esfera discursiva, vemos a PCNP 1 enfatizar que:

PCNP 1: É, eu juntei com aquela professora de Ciências, a gente fez aquele trabalho. Hoje eu enxergo que eu poderia ter falado um pouco mais. Assim, eu, na minha formação, como eu não tive formação para ensinar, eu fico meio acanhada, porque uma coisa é você ensinar, outra coisa é você passar as suas concepções...

Entrevistadora: ...com certeza.

PCNP 1: ...e como eu não tenho a formação do ensinar na educação sexual, eu me sinto limitada, se for para falar bobagem eu prefiro deixar a parte para professora que era mais capacitada.

Notamos o cuidado da PCNP 1 no tocante à expor seus juízos de valor, assim como, o que podemos chamar de uma determinada consciência de evitar a contraposição entre juízos de fatos e juízos de valor. O que, de certa forma, é um ‘repertório’, no que diz respeito à ação que ‘repete’ a preocupação de alguns PL, que buscaram institucionalizar a educação sexual nas escolas da educação básica paulista. Ainda pensando no efeito de sentido dado pelos diferentes ‘repertórios’, ao passo que nossa interlocução avançou com a PCNP 1 questionamos da seguinte maneira:

Entrevistadora: ...aproveitando que você está recém chegada e acaba de sair da sala de aula, o que dizer da gravidez é muito presente na escola?

PCNP 1: Olha, eu acho! Eu acho! Eu consigo enxergar que eu estou no sudeste, onde as pessoas tem informação, né?! Algumas! Então, eu consigo enxergar que a gente tem a informação. Mas, eu consigo enxergar as limitações culturais de se chegar até ela. Entendeu? Ainda que tenha a cultura de que a menina que toma anticoncepcional é porque está dando. Bem assim! Não é porque ela tem namorada fixo, que está tudo bem pra ela! Porque ela sentiu que era o momento. Não! ...entendeu? São bastante complicadas, algumas concepções que ainda se têm. E a gente sabe que a falta... eu não sei se é a falta de informação, mas a informação que eu não posso ir atrás porque é feio, porque... e acaba gerando o que a gente está vendo. Tem bastante sim...

Ainda sobre seu ‘repertório’ finaliza:

PCNP 1: É, é como eu falei, não tenho, quando eu acho que eu posso acrescentar para o aluno eu, né, pela minha história, pela minha vivência, pelas minhas experiências, que eu acho que eu vou acrescentar, que eu vou falar alguma coisa que pode ser legal, né? Aí eu faço, mas na minha formação profissional, não.

O ‘repertório’, sendo nossas PCNP duas da matemática, um da história e uma da biologia, de início, apresentar-se-ia de modo variado, porém o que podemos constatar foi o que Leão (2009) validou em sua pesquisa de doutoramento: a questão da ausência da possibilidade de formação em gênero, sexualidade e educação sexual na formação de professoras. Mesmo assim, PCNP 2 afirmou não atribuir sua ausência de formação à licenciatura, “[...] não é culpa só da licenciatura. Fui um estudante relapso, e acho que muito do que aprendi foi da experiência que eu adquiri praticando, trabalhando em sala de aula como professor”. Ao indagarmos nossa PCNP 3 sobre um relato de como ela atuava nesse âmbito da formação continuada em sua área disciplinar, nos disse que:

PCNP 3: Ah, no meu caso a gente trabalha, no meu caso matemática, aqui a gente trabalha com a formação dos coordenadores das escolas, né? Então, a gente faz, o último foi de leitura colaborativa em matemática, mas tem várias formações, a gente já fez de jogos matemáticos, dos softwares que tem no acesso de matemática, tem bastante, também a gente faz sobre experimentoteca do Xxx que tem [...] A interdisciplinaridade tá começando a surgir, quando a gente trabalha junto, a gente vai bem mais longe, né? É bem melhor, os alunos gostam mais, mas ainda tem resistência. Ah, eu sou da área de exatas, não vou trabalhar (não tem a ver). A mesma leitura que a gente está batendo nessa tecla agora, a leitura, eles falam ‘ah, mas leitura em matemática?!’. Como se, pra fazer alguma coisa em matemática, não precisasse ler.

Concluí (eu concluí ou ela conclui?) assumindo-se não habilitada, ou seja, sem ‘repertório’ possível para atuação nos temas da sexualidade e educação sexual, porém destaca de acordo com seu ‘local de fala’ específico, a matemática, o fator preponderante da interdisciplinaridade. Atuando como coordenadora do projeto “Prevenção Também se Ensina”, coordenado pela SEE, executado em escolas da rede pública estadual de ensino desde 1996. A iniciativa é voltada à promoção da cidadania saudável e à redução da vulnerabilidade da comunidade escolar à gravidez na adolescência, ao uso indevido de drogas e às DST/AIDS. A PCNP 4 afirma que no dia-a-dia da sala de aula, em sua prática docente a educação sexual aparecia:

[...] o tempo todo havia necessidade de parar muitas vezes a aula em um tema, que estávamos discutindo e retomar alguns conceitos mesmo de postura de ética, o tempo todo, na escola o tempo todo. Posso falar da prevenção?

Entrevistadora: Pode, com certeza.

PCNP 4: Aqui na Diretoria nós temos um programa da Secretaria que se chama: ‘Prevenção também se ensina’ e o ‘Comunidade Presente’. O que fazemos nesse programa? Nesse programa, nós chamamos os coordenadores das escolas, nós atendemos tanto a demanda de temas como temas atuais, como temas que nós da Diretoria entendemos como necessário para aprendizagem do aluno também. Nós fazemos essa formação para os professores coordenadores e, a função deles é a replicabilidade lá na escola para os professores que estão na sala de aula, a gente fala no chão da escola. Então esse é o nosso trabalho, esse envolvimento com os professores coordenadores essas orientações são feitas aqui na Diretoria e repassadas nas salas de aula. Através dos professores, isso a gente faz o ano todo, esses encontros.

Entrevistadora: E faz quanto tempo que existe esse trabalho deste projeto específico?

PCNP 4: A mais de oito anos, o ‘Prevenção também se ensina’ e o ‘Comunidade Presente’, atuam. E nas escolas eles recebem materiais de apoio. Esses recursos.

Entrevistadora: Eu conheci esse material intitulado ‘Saúde e Prevenção nas escolas’ de 2008 e observei alguns desde 2006.

PCNP 4: Mas todo ano vêm materiais novos e materiais para repor. Por exemplo: as salas de leituras das escolas, elas são repertoriadas nesse tema, nesses temas de prevenção. Na nossa Diretoria existe a nossa biblioteca que a gente também... que os professores também têm acesso, todo material que está na escola tem aqui na nossa biblioteca também.

Como é nosso foco aqui falar sobre este segundo efeito de sentido que é o 'repertório', não caberá a análise dos materiais didáticos produzidos pela SEE do estado de São Paulo, análise a qual deixaremos para um futuro objeto de pesquisa, exclusivamente por se tratar de materiais que apresentam diversos recursos audiovisuais, metodológicos e orientações, dentre os quais muitos foram questionados, discutidos e banidos do ambiente escolar em meados de 2010 e 2011, em um debate que tomou conta do cenário nacional, a implementação do “kit anti-homofobia”⁷³ ou “kit gay” (SILVA, 2015).

E o modo como o ‘repertório’ pode operar nas formações discursivas múltiplas no campo do ‘acontecimento’s’ da educação sexual na escola destacamos que na cartilha *Preconceito e discriminação no contexto escolar - Guia com sugestões de atividades preventivas para a HTPC⁷⁴ e sala de aula* (SÃO PAULO, 2009b) há diversos temas como:

⁷³ Salientamos a pesquisa de Silva (2015) intitulada: *Educação audiovisual da sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia*, onde o pesquisador realiza diversas análises sobre o material audiovisual do kit produzido em 2010 e vetado em 2011, audiovisuais que em 2009 foram referendados na cartilha da SEE *Preconceito e discriminação no contexto escolar - Guia com sugestões de atividades preventivas para a HTPC e sala de aula*.

⁷⁴ HTPC diz respeito à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. O número de horas é delimitado em relação a carga-horária total da docente, sendo estas horas de cumprimento específico na unidade escolar.

racismo, homofobia, sexismo, desigualdade de gênero, violência de gênero, violência contra a mulher. Na apresentação do material didático, a diretora de Projetos Especiais do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE) afirma que (SÃO PAULO, 2009b, p. 05):

[...] os Projetos *Prevenção Também se Ensina* e *Comunidade Presente*, que há muitos anos dedicam-se a temas relacionados à educação preventiva – doenças sexualmente transmissíveis, HIV/aids, uso de álcool e outras drogas e violência – ampliam seu escopo, propondo, agora, a criação de uma cultura universal de defesa da dignidade humana, estimulando, inclusive, o respeito à diversidade e à pluralidade cultural da população brasileira.

Concluimos no tocante a nossa segunda categorização de sentido, o ‘repertório’ que, indiscutivelmente, se há uma área do conhecimento humano, ou ‘saber’ em termos foucaultianos, que se forma da multiplicidade discursiva, é fato que as ciências humanas e sociais são terreno privilegiado para multiplicidade e para a diferença, porém ocorre que o ‘esquecimento’ da diferença também se apresenta em recorrente ‘repetição’ quando analisamos os repertórios dos PL.

Diferente do que ocorre nas falas das PCNP que, destarte ter ou não formação, enfatizam a necessidade da pluralidade e da diferença, o que nos permite afirmar que o currículo oficial do estado de São Paulo está muito mais próximo ao pensamento pedagógico pós-estruturalista, diferentemente dos PL estaduais que querem por força da norma e junto à alçozes do ‘biopoder’ e dos fundamentalismos, sobretudo o religioso, conformar as sexualidades em uma única possibilidade, a saber: heterossexual centrada, higienizada, biologizante, procriativa e, com ressaltas, segura.

O terceiro efeito de sentido que esta análise persegue é o da ‘estratégia’. Foi para contemplar este efeito que destacamos, para além das propostas de lei no estado de São Paulo, as tentativas de institucionalização da educação sexual no âmbito nacional para percebermos que uma ‘estratégia’ é uma correlação de forças divergentes dentro de um mesmo discurso. Como provamos isso? Chamamos atenção para as legendas partidárias, trazidas exaustivamente em nossa investigação.

Segundo Castro (2009), há três sentidos para o conceito ‘estratégia’ (*stratégie*) na filosofia foucaultiana, em nossa análise utilizamos um pouco de cada um dos três, do primeiro deles, a saber: “[...] aquilo que designa a escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos” (CASTRO, 2009, p. 151). O segundo sentido

consiste em afirmar que “o modo em que em um jogo, um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais, o último e terceiro sentido “[...]designa um conjunto de procedimentos para privar o inimigo de seus meios de combate, obriga-lo à renunciar à luta” (CASTRO, 2009, p. 151).

Teriam partidos sociais democratas, partidos de esquerda, partidos de direita, oposição governamental ou situação governamental o objetivo ‘estratégico’ de institucionalizar a educação sexual? Pois é fato as diferenças de projetos políticos de tais partidizações no cenário político nacional, e sendo fato, seria um elo em comum entre ideologias de governo tão diferentes? Foucault nos mostrou que dentro do mesmo discurso há forças que rivalizam diferentes ‘repertórios’ com expressa tendência ao poder.

Transfigurando esse raciocínio para nossa análise, podemos dizer que diferentes discursos se correlacionam no campo curricular e também nas falas das PCNP 1, 2, e 4 quando objetivam a execução de uma ação (de ensino-aprendizagem ou um projeto de lei) no campo da educação sexual escolar. Se Foucault (2014) apresenta coerência em afirmar que todo ‘saber’ é interdisciplinar, podemos mediante esta pesquisa dizer que a educação sexual escolar é um ‘saber’ que necessita da interdisciplinaridade como premissa de existência no ambiente escolar. Ao descrever sua ‘estratégia’ a partir do ‘repertório’ da matemática a PCNP 1 nos ensina ao descrever sua ‘estratégia’:

PCNP 1: Eu tenho uma experiência que eu fiz enquanto professora, que era um, um, uma, tratava de probabilidades, e nessa eu estava tratando Matemática e eu coloquei dois bonequinhos um contaminado, era pra falar um pouco de AIDS, e um não, para abordar um pouco o tema...

Entrevistadora: Sim.

PCNP 1: Só que só tinha um “C”, de contaminado e os alunos não sabiam o que era, e ai eu falava que eles se encontravam pela vida, namorando, conhecendo outras pessoas e tal, e os alunos decidiram que o bonequinho que se encontrou, árvore de possibilidades, se ele que se encontrou ganhou o “Cezinho” ou não, os alunos iam decidindo e depois a gente contou quantos “Cezinhos” uma pessoa só gerou, então assim, eu tentei tratar da área de Matemática e com um pouco da questão da sexualidade...

Entrevistadora: E você...

PCNP 1: Então, você viu que eu usei a palavra pouco porque ai essa parte da prevenção deixei com a professora de ciências para fazer um trabalho junto. Então, seria mais assim, olha só o que uma pessoa poderia de gerado com outro se não houver os devidos cuidados...

Já o PCNP 2 ao descrever suas ‘estratégias’ nos relata que:

PCNP 2: [...] eu acho que o professor antes de ser especialista naquela disciplina, ele precisa de uma formação sociocultural bastante sólida e, eu acho que isso é um dos problemas que a gente tem na educação de uma maneira geral. Inclusive no ensino superior, a pessoa é muito competente, mas estritamente no assunto que ela trata. Isso traz uma desvantagem na hora de ministrar aulas, onde você trata com um público mais amplo. Eu trabalhei mais na minha experiência como docente no ensino médio, mas também os anos finais do ensino fundamental, a gente tem experiências bastante interessantes. Primeiro, porque hoje a gente tem a possibilidade de ter uma conversa bastante ampla com os seus alunos. A sexualidade deixou de ser um tabu, mesmo nas casas até mais conservadoras, mesmo no âmbito religioso, no espaço religioso, a sexualidade é tratada com mais franqueza. O que proporciona uma conversa aberta com os alunos, eu acho que essa temática deixou, pelo menos na minha maneira de ver, de ser um tabu. Porque a poucos anos atrás ela era muito restrita, falar em Educação Sexual na escola era algo, assim, abominável. E mais recentemente um projeto do Governo Federal, que ficou pejorativamente intitulado de “cartilha gay” ou “kit gay” causou uma polêmica, quando que na verdade é algo que você tem que discutir. Você tem que discutir as questões de gênero, questão da homossexualidade, da transexualidade são questões que tem que permear a conversa, o diálogo com nossos alunos, inclusive para fortalecer um sistema democrático, que é pluralista. A pluralidade para uma democracia, uma democracia não é a ditadura da maioria, mas é a possibilidade de expressão das minorias, então é esse o meu modo de ver...

Entrevistadora: Compreendo o modo como vem colocando a questão, pois muitas vezes parece que estamos tratando de algo que não está na escola e, elas estão na escola, as transexuais estão na escola, os homossexuais, o machismo, o sexismo, é como se estivéssemos tratando de algo que não nos pertence, porém está no nosso dia-a-dia.

PCNP 2: E as Ciências Humanas tem essa responsabilidade, tem esse princípio de tratar esse mundo que nos certa, e esse mundo como você disse, vem permeado de coisas que são retrocessos, são avanços, são permanências, são mudanças e a sexualidade talvez seja o campo que mais sofra com isso, ela é... está muito ligada as questões comportamentais, a questão da transformação cultural e por isso ela está sujeita a permanência e mudanças.

Enfatizamos o seguinte trecho da fala do PCNP 2: “O diálogo com nossos alunos, inclusive para fortalecer um sistema democrático que é pluralista”, que nos remete ao fato de que dentro do ‘repertório’ das PCNP, assim como no currículo oficial, há menções expressas ao pluralismo e a diversidade, o que nos atenta a reafirmar as investigações de Furlani (2011b), nas quais defende que a educação sexual seja abordada (em termos de nossa primeira esfera discursiva não vemos esta abordagem) pela perspectiva dos Direitos Humanos e as ações pedagógicas sejam voltadas ao questionamento do contexto social, cultural e político em que vivemos. Segundo Furlani (2011b), tal abordagem está dentre as que mais se aproximam do “[...] reconhecimento da diferença como positiva e benéfica a um mundo que se encontra no terceiro milênio” (FURLANI, 2011b, p. 23). Tal reconhecimento está posto no ‘repertório’ de nosso PCNP 2, assim como, na sua ‘estratégia’ docente, mesmo negando o efeito da institucionalização da educação sexual.

Nossa PCNP 3 apresenta um ponto de inflexão no tocante à conformação entre a ‘estratégia’ curricular e seu lugar de fala, porém ressaltamos que a PCNP 3 destaca seu ‘lugar de fala’ não como coordenadora de núcleo pedagógico, mas como docente em uma determinada escola, nos relata sobre a questão da formação dada às professoras de modo geral, destaca que:

PCNP 3: Sei que era trabalhado nas escolas, mas eu, particularmente, não. Já escutei muita “prevenção” aqui, por causa da Xxxx, que ela faz a formação. Na escola, quando a gente está na escola, muita coisa não chega na gente, enquanto professor. Quando a gente está lecionando, por exemplo, a gente que está aqui, agora, tenta ao máximo levar, mas às vezes a informação para na coordenadora, ou para no diretor (não é reproduzida), dificilmente chega direto no professor. Tanto eu, quanto a Xxxx, a gente veio da mesma escola, lá, dificilmente, a gente sabia de várias coisas que existiam.

Algo surgiu de modo surpreendente quando categorizávamos a questão da ‘estratégia’ de atuação das PCNP, percebemos a partir das falas da PCNP 1 e PCNP 2 o aspecto de confiança consultiva que as alunas e alunas dedicam às suas professoras, no tocante às questões da sexualidade. PCNP 1 nos relata que:

PCNP 1: A amiga vem contar que a outra está atrasada. Que a menstruação está atrasada. E aí é para a professora. E aí a gente vai lá, vamos conversar o que aconteceu. Como você está sabendo, você foi ao médico? Sabe? Né? Meninos: meninos tem aquela super necessidade de não... ‘ontem eu catei alguém de quatro’. Aí você fica assim, ‘meu Deus do céu’, cadê a parte da prevenção?! Sabe, então assim, tem todas as perguntas possíveis e inimagináveis. E aí se você der brecha, vem as perguntas mais bizarras possíveis. Se pode transar com animal... olha tem de tudo...

Entrevistadora: ... é uma variedade mesmo?!

PCNP 1: É uma variedade. Mesmo!

Entrevistadora: Não dá para dizer que é mais isso ou aquilo.

PCNP 1: É, é uma variedade mesmo...

Entrevistadora: Desde uma questão individual corporal até?...

PCNP 1: ...assim da questão corporal é mais por uma afinidade com a professora, que deixou escapar, mesmo...

Entrevistadora: ...um aconselhamento?

PCNP 1: Isso, bem um aconselhamento, eles acabam soltando com a professora de Ciências ou mesmo assim com os colegas, as perguntas menores acho que tem mais informação, ficam mais com os colegas mesmo, comigo nunca aconteceu. Mas como eu falei, não que não acontece, mas como eles estão entre si, acaba ficando ali. Eles se resolvem...

Mesmo relatando que há um caráter de aconselhamento, a PCNP 1 diz reconhecer nesse movimento de dúvidas espontâneas ou mesmo, como elas reitera, “as perguntas mais

bizarras possíveis”, que com ela a situação não ocorrera, porém, o PCNP 2 nos relata a seguinte situação:

PCNP 2: Olha, em momentos, dependendo da sala de aula... mas, por exemplo, em conversa com alunos e alunas, na época que eu estava ainda, era sétima série, hoje é chamado oitavo ano havia uma curiosidade da parte das meninas perguntar sobre relação sexual, sobre....., mas as meninas. Os meninos parece que eles já nascem sabendo e tem obrigação de saber tudo sobre sexo, as meninas são mais... abertas às perguntas, elas não tem vergonha de perguntar, os meninos já.. perguntar como é isso? Como é que é? Inclusive perguntas bem específicas sobre o formato do órgão sexual masculino, tive a oportunidade de conversar sobre isso com alunos. Porque surge, né? As vezes você está conversando um assunto fora e surge. E relativo a homossexualidade também as meninas elas são mais abertas para as perguntas, elas têm mais facilidade de tratar do tema. Mas de uma maneira geral na minha experiência como professor, foram aí quinze anos, muito mais na escola pública, por que eu trabalhei bastante na rede privada, tive oportunidade de ter essa conversa, esse diálogo mais facilitado dentro da escola pública, a escola particular, ela castra mais nisso, a gente se vê mais limitado. Inclusive porque teme em função da mantenedora de falar algo que possa desagradar ou ser mal interpretado da parte dos pais que representam a clientela, mas também os responsáveis pelo negócio dar certo, entendeu? Então, na escola particular o professor se sente mais restrito, neste assunto, eu também abordo, afinal na nossa área de humanas não tem como, eu acho que isso é um assunto que não dá para fugir.

Ainda converge aos nossos olhos a questão de ‘repertório’ quando o assunto é, especificamente, a educação sexual ou mesmo as questões ligadas à sexualidade, identidade de gênero e homossexualidade. Tais questões permeiam o que nossa PCNP 4 chama de “o chão da escola” ou o dia-a-dia escolar. Porém, percebemos que restringir o aspecto amplo das sexualidades ou proibir como almejavam alguns PL não atuam para o ‘esquecimento’ destas temáticas, percebemos que corrobora para a ‘repetição’ de atos, condutas e discursos preconceituosos.

Quando se fala em preconceito estamos falando da possibilidade de pensar os sentidos nas diferentes sexualidades, concluímos que nestes cinquenta e dois anos apresentados pelos PL da Câmara Federal, somente em 2016 o termo “diversidade sexual” e “identidade de gênero” são trazidos na redação das propostas de lei. No que concerne ao estado de São Paulo, na proposta de 2007 de autoria do deputado estadual Carlos Giannazi (PSOL), este apresentou em sua ementa a necessidade da a “abordagem de conteúdos da temática GLBTT – Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros, na última série do ciclo I e em todas as séries do ciclo II do Ensino fundamental das escolas Públicas Estaduais” (SÃO PAULO, 2007d).

Manifestando diferentes sentidos sobre as sexualidades o PL nº 0509, de 29 de maio de 2007 (SÃO PAULO, 2007d), como já descrevemos, tramitou por cinco anos e, desde o retorno do parlamentar à ALESP, em 2014, encontra-se apto para ser votado na pauta do dia, acumulando assim quase dez anos. Apreciamos junto ao currículo oficial que a diversidade sexual está contemplada, especialmente, nas ciências humanas e sociais. Porém, quando se associa o debate ao ensino fundamental parece-nos que aquela ‘estratégia’ comum adotada pelos diferentes atores da política legislativa, e para tal citamos as filiações partidárias dos PL, não se ‘repete’ da mesma maneira.

Podemos validar que só há ‘estratégia’ comum no campo dos efeitos da institucionalização quando a educação sexual perpassa o arquétipo biologizante, preventivo e hétero centrado. Ao passo que, observamos que todas as propostas federais e estaduais que divergiram destes trinômio enfrentaram anos de tramitação ou rápido e fugaz arquivamento. E é partir desta constatação, que afirmamos que nossa primeira esfera discursiva, os PL são formações discursivas que constituem o que chamamos de ‘série’ normatizadora e conservadora. Porém, o pensamento foucaultiano é indiscutível ao nos ensinar que é dentro da norma que eclodem as transgressões desta, as ‘resistências’ (CARVALHO, 2008).

Já os sentidos das sexualidades extraídos de nossa segunda esfera discursiva não atendem ao mesmo trinômio e, por este aspecto, pensamos que o currículo oficial de São Paulo possui um compromisso, que entendemos como Furlani (2011a) assevera: de uma educação sexual de caráter interdisciplinar e abordada pela perspectiva dos Direitos Humanos. Perspectiva esta já acentuada nos PCN (BRASIL, 1997a) e desdobrada no volume dos Temas Transversais, onde vemos que as seguintes indicações “[...] respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano” (BRASIL, 1997a, p. 311).

Por fim, os sentidos das sexualidades que observamos nas falas de nossas PCNP, nossa terceira esfera discursiva, apresentaram-se a partir da seguinte questão formulada: “Temas como aborto, prostituição, homossexualidade devem compor os conteúdos da educação sexual nas escolas?” a resposta unânime foi: “sim devem!”. Contudo, há necessidade da descrição de tais posições, a PCNP 3 não adentrou o questionamento e respondeu que ‘achava’ que sim, do mesmo modo a PCNP 4 é enfática em sua afirmação “Sem dúvida!”. Neste sentido, explora que sexualidade pode ser lúdica, criativa e não necessita estar sempre vinculada ao prescritivo ou

às doenças. Já a PCNP 1 foi mais elucubradora no tocante à presença da diversidade sexual no debate sobre educação sexual, nos disse que:

PCNP 1: Deve, foi a parte que eu falei, sobre dar informação, sobre abrir a pessoa para pensar sobre o tema. Não destacando a parte do biológico. Eu acho, pra mim, que isso entra na parte do cultural, que é uma coisa muito complicada de ser feito, porque mexe com outros valores da pessoa e você vai gerar um atrito ali, até ela conseguir se abrir, falar: “tudo bem! Eu posso aceitar isso”, não quero pra mim, mas eu posso aceitar isso. Entendeu? Então assim, deve sim!

Já o PCNP 2 foi enfático ao nos dizer que:

PCNP 2: Eu acho que sim, como fazem parte da sexualidade, devem ser abordados pela Educação Sexual, lógico que prostituição, a questão do aborto, a homossexualidade, transexualidade, tudo que é referente à questão sexual tem que estar.

Saltou-nos aos olhos o aspecto único que a educação pública possui, evidenciado pela PCNP 2 quando nos afirmou que:

[...] a escola pública está um passo à frente nesse trabalho de conscientização, abordagem com as crianças, com os jovens na sala de aula, tanto é que o Brasil ele tem conseguido um grande avanço na contenção da disseminação da epidemia de AIDS e outras DST em função das campanhas feitas. Eu acho que nós temos esse diferencial. A possibilidade de uma abordagem direta, sem rodeios sobre essa temática e tem surtido um efeito positivo. É verdade que em função hoje da convivência com a AIDS, principalmente, não mais como uma doença mortal, como ela foi na década de oitenta, começo dos anos noventa, há uma certa tolerância, uma consciência, acho que aqui no Brasil nós lidamos com extrema consciência. As pessoas sabem do risco que correm ao fazer sexo desprotegido e também, sabem que podem adquirir a doença e não morrer por causa dela. Então, faz de forma consciente. E essa conscientização tem sido proporcionada através dos programas, através dessa abordagem dentro da escola, principalmente, da escola pública.

Com profundo interesse apreciamos esta defesa da educação sexual escolar e sua efetiva participação na construção da educação pública. Pois, mediante esse interesse destacamos o último ponto que gostaríamos de apresentar, a saber: a questão da formação continuada. É preponderante nas atribuições das PCNP as formações continuadas. A PCNP 4 destaca que:

PCNP 4: Não pode parar nunca! (risos) Você não tem noção! Os depoimentos das escolas, que desenvolvem projetos, que vem para as formações e os projetos chegam lá, ou mesmo uma ação uma prática boa, os depoimentos que as escolas trazem para cá. Quando vão falar, os testemunhos, as histórias do que aconteceu nas escolas, a participação dos alunos, você não tem noção. Essa formação não pode parar nunca.

Entrevistadora: É importante podermos compilar essas experiências, pois eu vejo um trabalho, posso me esmerar...

PCNP 4: A gente conseguiu fazer isso em 2014, a gente reuniu todas as escolas e fizemos um seminário de boas práticas, então, eles vieram e trouxeram a melhor prática do ano na escola, duas, e eu tenho esse material aí. Aí conseguimos fazer esse seminário, foi essa riqueza...

Entrevistadora: E você se lembra se houveram muitas em Educação Sexual?

PCNP 4: Muitas, muitas, foi ótimo. Inclusive uma delas eu apresentei junto à uma formação na prefeitura aqui da cidade, o pessoal gostou muito, um desdobramento da prática foi o clube das gatinhas e dos gatos, onde a coordenadora pedagógica lidera, claro, e eles trabalham o tema da sexualidade de modo amplo, com muita participação e com muitas iniciativas dos alunos. Se deixar os alunos tocam sozinhos, a coordenadora só orienta o grupo, uma experiência muito boa.

A PCNP 3 destaca seu interesse na formação continuada em educação sexual, diz:

PCNP 3: [...] acho que sim, seria legal, interessante, (formação continuada) pra todo mundo ter não só ciências humanas, porque a gente tem, só que eu não acho que seja uma coisa só de ciências humanas, mas eu não me sinto preparada para, habilitada para dar uma formação. Gostaria de ter esta possibilidade.

Já o PCNP 2 ressalta o aspecto interdisciplinar da formação continuada em educação sexual, ao afirmar que:

PCNP 2: Ah, sim, sim! Formação continuada para todas as áreas deve ser trabalhada a questão da educação sexual. São várias áreas do conhecimento, deve ser abordada por todas disciplinas. Todos nós somos professores, todos nós temos que ter uma formação para ter também argumento para dialogar e não reproduzir senso comum. Acho que professor tem que ter esse cuidado de não praticar aquilo que é chamado de currículo oculto, trazer todo aquele conhecimento preconceituoso e ficar fazendo piadinhas, brincadeiras, que aparentemente são inocentes, mas que causam um dano terrível e reforçam coisas terríveis. A educação sexual deve atender a todos os professores, piadinhas que programas humorísticos de mau gosto reproduzem que os professores veem e reproduzem também, alegam não terem culpa por não saberem que estão praticando, reforçando comportamento que causam danos

terríveis na formação. Isso acontece, com negros, homossexuais, mulheres. Né?

Ainda reverberando a mesma necessidade, a PCNP 1 destaca:

PCNP 1: Seria, seria, independente da formação inicial da pessoa, do educador, eu acho que tem sim, porque, você vai lidar com pessoas dos mais diversos tipos, e onde você vai, você leva seu papel de professor, a gente é professor 24 horas, a sociedade me vê como professora, relatam: “o professor fez tal coisa”. Né? Assim se você é professor não tem como. É que nem profissional da saúde, se você é profissional da saúde, não tem como. Então, se a gente está levando isso para as mais diversas esferas, tem que ter sim. Eu não tive na minha formação inicial, não tive essa experiência, mas eu acho muito válida tê-la. Por que assim! Eu vou viver, eu vou conviver com pessoas, por onde eu passar eu vou minha marca, meus valores, as minhas ideias, então eu tenho que pensar algo positivo para sociedade. Por isso, tem que ter sim.

Por fim, concluímos que há no movimento da filosofia foucaultiana uma possibilidade de sentido(s) para pensarmos a institucionalização curricular da educação sexual. Sobretudo, ao passo que nossas três esferas discursivas nos permitiram afirmar que a educação sexual é um “acontecimento” no cotidiano escolar, porém há ainda nuances, que nossa investigação não esgotou, para pensar como existir neste cotidiano.

Espraíamos ao longo de nosso caminho um aparato interpretativo centrado em três efeitos de sentido, a institucionalização, o repertório e a estratégia, foi mediante estes efeitos que conseguimos dar sentidos às sexualidades no debate curricular do estado de São Paulo. Foi nossa ambição mostrar que se há na educação sexual um ‘enunciado’, formado por múltiplas formações discursivas, disciplinante da educação sexual, este ‘enunciado’ não se ‘repete’ de modo regular em nossas três esferas discursivas. Justificamos a maior atenção aos PL do estado de São Paulo, pois são elas que imbricam no nosso debate curricular, seria outra tese pensar neste mesmo movimento estritamente no âmbito nacional. Se na norma há espaço para resistência, como destacou Foucault (2014), podemos concluir que há na educação sexual, mesmo partindo de um ‘enunciado disciplinarizante’ o retorno à uma potencialidade interdisciplinar transgressora e, porque não dizer, transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia nos permite refletir sobre as condições de elaboração e estruturação do método científico, como o método se desdobrou, das ciências naturais e exatas, desde meados do século XVIII de maneira objetiva nas pesquisas educacionais. Nesse sentido, é impreterível percebemos que a questão do método como caminho, guia e forma para se chegar à verdade, ultrapassou as querelas racionalista e empiristas e se fundou em padrões paradigmáticos estreitos, sobretudo, nas ciências.

Nas humanidades, não obstante, o método também se configura com relevância na dita e tratada “verdadeira” pesquisa científica. Nosso intento foi demonstrar acepções diferenciadas sobre a questão do método. Sendo assim, a partir desta premissa acreditamos sim, existir possibilidades metodológicas na filosofia foucaultiana. Existe um aparato conceitual que acompanha nossa investigação, este aparato nos foi fornecido pelo *corpus* teórico da filosofia de Michel Foucault.

As questões centradas na educação sexual escolar que nossa investigação colocou poderiam ser centradas no diapasão: como existir a educação sexual nas escolas? E, para quê existir? Para responder estas questões, que ao longo de nossa composição analítica estiveram sempre em nosso horizonte, nos valem de uma contextualização historiográfica, a qual Foucault nos ensinou ser um processo vital para compreender os sentidos dos discursos, ensinou e forjou as condições mediante a *Ordem do Discurso* (1998) e a *Arqueologia do Saber* (2014). Os processos arqueológicos realizados pelo filósofo, nos permitiram pensar o nascimento da loucura, da clínica, ora poderíamos, então, pensar no nascimento da curricularização da educação sexual no Brasil? Foi o que perseguimos, não a partir de um levantamento referencial sobre obras históricas, autores e investigações diversas. Pois, dispomos de uma gama de pesquisadoras que realizaram e realizam tais pesquisas com maestria, como podemos deslindar em nossa seção sobre a educação sexual como campo.

Este processo arqueológico exigiu de nós pensar em outras fontes outros ‘acontecimentos’ que pudessem balizar nossa investigação. Desta forma, nos dedicamos as propostas de lei que buscaram e, ainda, buscam a institucionalização da educação sexual como componente curricular na educação básica.

Nossa investigação sobre nossas fontes só foi possível mediante a compreensão de currículo que nos foi oferecida pelos estudos pós-estruturalistas, do mesmo modo, os estudos

culturais. Eles nos ensinaram sobre a ‘plasticidade’ e a capacidade ‘interventiva’ da pesquisa no campo curricular. E foi daí, que afirmamos que identificamos diferentes matrizes de sentido quando o assunto é a educação sexual escolar.

É irrefutável que nosso ‘lugar de fala’ é privilegiado. Pois, as contribuições no campo da sexualidade e da educação sexual oriundas das pesquisas realizadas na UNESP/Araraquara, sobre a orientação de diversas pesquisadoras e pesquisadores tem solidificado o campo da educação sexual no Brasil e na América Latina. Não chamaremos de vanguarda, mas de Frente de análise ou de ponto de resistência. E, foi estar neste ponto de resistência que nos permitiu a elaboração desta investigação.

O debate curricular, por nós bem delimitado em nossa filiação teórica, nos permitiu interpretar o currículo oficial do estado de São Paulo e, esta articulação, nos permite afirmar que o currículo oficial desse estado, desde 2012, tem se comprometido com o debate sobre gênero, sexualidade e educação sexual na direção das premissas dos Direitos Humanos. Fato que não foi, igualmente, observável nas propostas de lei produzidas pela ALESP.

Se há no currículo escolar uma ‘batalha’, se há ‘disputas’ afirmamos que nos filiamos não somente em uma Frente de análise, mas também há um flanco de combate. É contornando as ofensivas nesta batalha que pesquisas como esta, dentre muitas outras, como já citamos, se propõem a ser instrumentos no combate contra a lesbofobia, a homofobia, a transfobia, o racismo, o sexismo, o machismo que atacam nossas alunas e alunos cotidianamente.

Amado e odiado companheiro de batalhas, Michel Foucault é figura presente na educação e nas pesquisas educacionais, como destacamos foi ele que nos ensinou a seguir as pegadas, não todas as marcas e indícios, mas as pegadas certas. Certas, pois nos mostraram a análise do discurso, seus desdobramentos metalinguísticos, suas potencialidades e seu aparato reflexivo.

Foi ela que nos permitiu pensar as matrizes de sentido da institucionalização da educação sexual. O espraiamento de sentidos exigiu de nós delimitação de três esferas discursivas, de onde obtivemos as formações discursivas múltiplas, os ‘acontecimentos’ que permitiram a esta pesquisa afirmar que há no Brasil a repetição de um enunciado ‘institucionalizador’ da educação sexual, ora biologizante, ora preventivo, esse enunciado comumente ao aparecer na vida pública causa sabores e dessabores.

Os desdobramentos parlamentares, no âmbito nacional desde 1964, no âmbito estadual desde 1992, nos autorizaram a perceber as propostas de lei como ‘acontecimentos’ na acepção

foucaultiana. Percebemos que os projetos que não tiveram rápido arquivamento, apensaram muitos pareceres, tramitações e, atualmente, são pautas a serem votadas pelas nossas parlamentares.

Duas são as possibilidades, distinguimos quais projetos ainda podem vir a ser lei, na Câmara dos Deputados Federais e na ALESP. Na ausência da norma, temos outro campo normativo: o currículo, porém esse campo necessita de uma agente de execução, foi desta necessidade que lançamos às entrevistas com as PCNP de uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo. À nossa investigação dedicaram seu tempo e paciência, de seus ‘lugares de fala’ justificados pelas normativas e resoluções que esta investigação trouxe à baila pudemos perceber alguns efeitos de sentidos sobre essa matriz que é o enunciado da institucionalização.

Como existir? A educação sexual, segundo nossas PCNP, não deve se tornar uma disciplina escolar, porém não deve não estar na escola. A educação sexual é um ‘acontecimento’ na escola, em projetos, palestra, curso, oficinas. Ela é e acontece. A riqueza de compreensão que nossa intervenção, mediante nossas entrevistas nos proporcionou, não caberia em nossas considerações finais. Com pesar percebemos que as quatro falas possuem, ainda, inúmeras inflexões, pontos para debate, temáticas, sentidos que nossa tese não conseguiu esgotar, por exemplo, notamos uma potencialidade imensa para trabalharmos com as noções de educação sexual formal e informal. O que desejamos investigar em um futuro próximo.

Reunir estas trinta e oito propostas de lei, organizá-las, esquematizá-las encontrar suas ‘repetições’ e ‘esquecimentos’ não nos autorizou a deliberar, com juízos de valor, se a inclusão curricular da educação sexual seria boa ou ruim. Pois, aprendemos que o currículo é muito mais que uma diretriz de tema ou indicações do que deve ou não deve ser ensinado.

O debate sobre os resultados validou nossa interpretação e nossa assertiva: há um enunciado institucionalizador da educação sexual no estado e no país. Porém, com Foucault valorizamos que o enunciado está sempre em formação, ‘repetição’, ‘esquecimento’, temporalidade, sociabilidade, sendo este enunciado articulado por nossa investigação podemos dizer que cabe a nós configurarmos suas matrizes de sentido.

Como vimos são ‘estratégias’ múltiplas que se coadunam na mesma formação discursiva. Nesta perspectiva pudemos apreciar a noção de ‘biopoder’ que Foucault nos apontou. Por tal apresentação deliberamos, há no enunciado institucionalizador da educação sexual um poder disciplinar, para os corpos e as sexualidades. Os sentidos das sexualidades, os quais perseguíamos antes desta pesquisa, deste ‘documento-monumento’, surgiram em nossa

primeira esfera discursiva como: hétero centrados, biologizante e preventivos, ora de moléstias, infecções, ora da gravidez que acompanha a matriz de sentido ‘indesejada’. Em nossa segunda esfera discursiva, vimos um currículo que não ‘esqueceu-se’ das sexualidades, da diversidade sexual, vimos um currículo oficial que espera, em tese, um debate plural, democrático e acolhedor.

Em nossa terceira esfera discursiva, as entrevistas das PCNP, apreciamos a diversidade nas formações, nas opiniões, nas assertivas e, sobretudo, o interesse de tornar a escola pública um espaço de todas e todos, independentemente de raça, credo, orientação sexual, política, ideológica. Únicas, porém, diversas são nossas alunas e alunos e foi a preocupação com esta diversidade, que percebemos ser a principal matriz de sentido conferida ao nosso enunciado institucionalizador da educação sexual.

Nossa pesquisa nos permite concluir que, antes de pensar na institucionalização da educação sexual, se faz necessário um debate amplo com setores acadêmicos e, sobretudo, com a comunidade escolar e movimentos sociais. Pais, alunas e alunos precisam demarcar seus ‘lugares de fala’ neste debate, infelizmente, como averiguamos as implementações curriculares no Brasil não contam com amplo debate e participação civil. O que aponta no horizonte de nosso caminho, por vezes, percorrido pelas pegadas deixadas por muitas outras pesquisadoras, por vezes percorrido na solidão, sobre a égide da norma, contudo, sempre buscando soltar faíscas de resistências para iluminar novas possibilidades de travessias. Atravessamos, chegamos não a um final, pois ele não existe, chegamos a um ‘lugar’ onde podemos olhar para o futuro e decidir, vasculhar, pesquisar que pegadas seguiremos que novos rumos tomaremos.

REFERÊNCIAS

- ALEGRET, P. L et al. **Hacia una Sexualidad Responsable y Feliz**. Secundaria Básica I. Ministerio de Educación. 3.Ed. Havana: Editora Pueblo y educación, 2000.
- ALLAN, J. Foucault and his acolytes: discourse, power and ethics. In: HOPE, A. **Social Theory and Education Research: Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida**. Nova Iorque, EUA: Routledge, 2013.
- ALTMANN, H. **Verdades e Pedagogias na Educação Sexual em uma Escola**. 2005. 226p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- ALVAREZ, M; MAURICCI N. Información Sexual de los Adolescentes según Sexo. **Revista Chilena de Pediatría**, v.61, n.2, p.102-108, Abr. 1990.
- _____. A Sexualidade Adolescente como foco de Investimento Político Social. In: **Educação em Revista** [online], n. 46, p. 287-310, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso: 15 jun. 2015.
- AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na Escola**. São Paulo: Summus, 1997.
- _____. A Difusão do Pensamento de Michel Foucault na Educação Brasileira: Um Itinerário Bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 301-324, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 mai. 2016.
- BACCHI, C; BONHAM, J. Reclaiming Discursive Practices as an Analytic Focus: Political Implications. **Foucault Studies**, Frederiksberg, Dinamarca, n. 17, p. 173-192, abr. 2014. Disponível em: <<http://rauli.cbs.dk/index.php/foucault-studies/article/viewFile/4298/4726>>. Acesso em: 15 mai. 2016
- BALL, Matthew. Foucault Goes to Law School: Using Foucault to Examine Australian Legal Education. In: **Foucault: 25 Years On**, 25 Jun. 2009, University of South Australia, Adelaide: Hawke Research Institute, 2009. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/26927/>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- BALL, Stephen. J. **Educational Reform: A Critical and Post-Structural Approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- _____. **Foucault, Power, and Education**. New York: Routledge, 2013.
- BALZER, N. Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: RICKEN, N; RIEGER-LADICH, M. (Orgs.) **Michel Foucault: Pädagogische Lektüren**. Verlag für sozialwissenschaften: Wiesbaden, Germany, 2004.

BARROSO, C; BRUSCHINI, M. C. **Educação Sexual**: Debate Aberto. Petrópolis: Vozes, 1982.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BEDIN, R. C. **A história do Núcleo de Estudos da Sexualidade e sua Participação na Trajetória do Conhecimento Sexual na UNESP**. 2016. 154 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara-SP, 2016.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Difel, 1990.

_____. **A Economia das Trocas Linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BONFIM, C. R. S. **Educação Sexual e Formação de Professores**: Da Educação Sexual que temos à Educação que Queremos. João Pessoa, Paraíba: UFPB, 2011.

BONATO, N. M. C. **Educação [sexual] e sexualidade**: o velado e o aparente. 1996. 142f. (Dissertação em Educação). Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1996.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.226, de 27 de agosto de 1964. Torna obrigatório, no ciclo colegial, o ensino da educação sexual e dá outras providências. Deputado. Eurico de Oliveira. **Diário do Congresso Nacional dos Estados Unidos do Brasil**, Brasília, DF, s. 1, p. 7050, 28 ago. 1964. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2226/1964>>. Acesso 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 1.035, de 29 de janeiro de 1968. Torna obrigatória a Educação Sexual em todas as escolas de nível primário e secundário do território nacional e dá outras providências. Deputada. Júlia Steinbruch. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, s. 1, p. 0432, 30 jan. 1968. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=186295>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 5.387, de 16 de agosto de 1978. Introduz a Disciplina de Educação Sexual no Currículo do 1º Grau. Deputado. Nelson Thibau. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, s. 1, p. 7021, 23 ago. 1978. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=5387/1978>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 2.605, de 11 de março de 1980. Estabelece normas para a execução de um Programa de Planejamento Familiar. Deputado. João Menezes. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, s. 1, p. 0464, 12 mar. 1980. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=205038>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 299, de 04 de abril de 1983. Acrescenta dispositivo à Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Deputada: Cristina Tavares. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, s. 1, p. 1136-1137, 05 abr. 1983a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=299/1983>>. Acesso em: 05abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 2.173, de 21 de setembro de 1983. Veda a transmissão, pelas emissoras de rádio e televisão, de programas e mensagens sobre educação sexual, e dá outras providências. Deputado: Siqueira Campos. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, s. 1, p. 9128, 15 nov. 1983b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_imp;jsessionid=57F986716A8D916DEFB521FBF1471AB1.proposicoesWeb1?idProposicao=200583&ord=1&tp=completa>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 7.519, 07 de maio de 1986. Altera a redação do “caput” do art. 7º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”. Deputada Myrthes Bevilacqua. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, s.1, p. 3426, 08 mai. 1986. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=7519/1986>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 440, de 07 de março de 1988. Estabelece normas para execução de um programa de planejamento familiar. Deputada Dirce Tutu Quadros. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, s. 1 p. 0474, 08 mar. 1988a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=400/1988>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 503, 13 de abril de 1988. Inclui, nos currículos dos cursos de 2º grau e universitários, disciplina sobre prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, inclusive a AIDS. Deputado: José Camargo. **Diário do Congresso Nacional**, s. 1 p. 1111, 14 abr. 1988b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=503/1988>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. ECA. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, s. 1, p. 13563, 16 jul. 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. Projeto de Lei nº 4.751, 13 de março de 1990. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino sobre as drogas entorpecentes e psicotrópicas e sobre a AIDS ou SIDA a nível do Iº e IIº graus de ensino e nos cursos de formação de professores, com ênfase especial nos aspectos científicos da prevenção e da educação sexual. Deputado: Elias Murad. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, s. 1, p. 1398, 14 mar. 1990b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=4751/1990>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 5.184, de 12 de junho de 1990. Inclui a “Reprodução Humana e Meio Ambiente” como disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e determina outras providências. Apense-se ao Projeto de Lei nº 3.695, de 1989. Deputada Cristina Tavares. **Diário**

do Congresso Nacional, Brasília, DF, s. 1, p. 6928, 13 jun. 1990c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=5184/1990>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 502, de 24 de abril de 1991. Institui a Cadeira de Família e Bons Costumes, no ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Deputado. Maurici Mariano. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, s. 1, p. 4548, 25 abr. 1991. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=502/1991>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 3.891, de 05 de julho de 1993. Regulamenta o parágrafo 7º do artigo 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar. Deputado. Max Rosenmann. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, s. 1, p. 14434, 06 de jul. 1993a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=3891/1993>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original

_____. Projeto de Lei nº 4.097, de 26 de agosto de 1993. Institui programas de prevenção da AIDS e das demais doenças sexualmente transmissíveis, nos Estabelecimentos Educacionais de todos os graus de ensino, e demais atividades culturais, esportivas e empresariais e determina outras providências. Deputado. Edinho Ferramenta. **Câmara dos Deputados: projetos de leis e outras proposições**, Brasília, DF, 1993b. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=218752>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 506, 25 de maio de 1995. Dispõe sobre a inclusão obrigatória de Educação Sexual no currículo da escola fundamental. Deputado. Remi Trinta. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, s. 1, p. 15524, 03 ago. 1995a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=506/1995>>. Acesso 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Indicação. INC. nº 457, de 29 de novembro de 1995. Sugere ao poder Executivo, por intermédio do Ministério da Educação e do Desporto a adoção de medidas relativas à inclusão no currículo escolar em toda rede de ensino público e particular de programas de orientação sexual e contra o uso de drogas. Deputado. Fernando Zuppo. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 8648, 09 dez. 1995b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=457/1995>>. Acesso 05 abr. 2015. Texto original.

_____. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, s. 1, p. 12, 23 dez. 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Proposta de Emenda Constitucional nº 424, de 06 de novembro de 1996. Acrescenta os incisos VIII e IX ao artigo 208 da Constituição Federal. Deputado. Serafim Verson. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 33221, 17 dez. 1996b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=424/1996>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pcn.pdf>>. Acesso em: 05 Abr. 2015.

_____. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, s. 1, p. 15824, 23 jul. 1997c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Projeto de Lei nº 3.995, de 10 de dezembro de 1997. Dispõe sobre a inclusão obrigatória da disciplina “Sexualidade e Doenças Sexualmente Transmissíveis, Formas de Contágio e Prevenção”, no currículo da escola fundamental. Deputado. Enio Bacci. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 681, 14 jan. 1998a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20581>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Projeto de Lei nº 4.714, de 12 de agosto de 1998. Dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão, nos programas de ensino de 1º e 2º graus, das informações e orientações científicas sobre a Síndrome de Imunodeficiência Adquirida - AIDS, Doenças Sexualmente Transmissíveis - DSTs, drogas, entorpecentes, psicotrópicos, bebidas alcoólicas e cigarros e dá outras providências. Deputada. Paulo Paim. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 23826, 21 dez. 1998b. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD21OUT1998.pdf#page=34>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Semtec, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pcomm.pdf>. Acesso em: 05 Abr. 2015.

_____. Projeto de Lei nº 66, de 24 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre a criação de Programa de Orientação Sexual, de Prevenção das DST/AIDS e do Uso Abusivo de Drogas e dá outras providências. Deputada. Iara Bernardi. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, p. 9538, 16 mar. 1999b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=66/1999>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 434, de 25 de março de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino sobre as drogas entorpecentes e psicotrópicas e sobre prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DST) e AIDS a nível de 1º e 2º graus de ensino e nos cursos de formação de professores, e dá outras providências. Deputado. Magno Malta. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 12131-12132, 16 mar. 1999c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=434/1999>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a nº 28/2000 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a nº 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000a.

_____. Projeto de Lei nº 3.099, de 24 de maio de 2000. Dispõe sobre a obrigatoriedade de disciplina "Orientação Sexual", nos currículos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental das escolas públicas e privadas. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, ano LV, n. 096, p. 28180, 30 mai. 2000b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19101>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 5.433, de 26 de setembro de 2001. Institui a obrigatoriedade de criação, pelas escolas do ensino fundamental e médio, de programas de educação preventiva integral contra o tabagismo e o abuso de drogas. Dep. Nilson Mourão. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 46657-46658, 29 set. 2001. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD29SET2001.pdf#page=10>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **PCN+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Semtec, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pcomm+.pdf>>. Acesso em: 05 Abr. 2015.

_____. Projeto de Lei nº 6.472, de 04 de abril de 2002. Faz necessário o ensino sobre drogas entorpecentes e psicotrópicas nas escolas públicas e privadas de 1º e 2º grau. Dep. José Carlos Coutinho. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 16733, 13 abr. 2002b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=24699&filename=PL+6472/2002>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 7, de 18 de fevereiro de 2003. Dispõe sobre a criação de Programa de Orientação Sexual, de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e do Uso de Drogas. Deputada Iara Bernardi. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 7151-7152, 18 mar. 2003a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=7/2003>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 906, de 06 de maio de 2003. Institui a “Semana de Orientação quanto às doenças sexualmente transmissíveis” – DST’s. Deputado. Lincon Portela. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 21704, 21 mai. 2003b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=906/2003>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 3.508, de 11 de maio de 2004. Dispõe sobre a obrigatoriedade do diagnóstico da audição dos bebês, imediatamente após o nascimento, nas maternidades e hospitais da rede pública e particular de saúde e dá outras providências. Dep. Carlos Nader. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 23747, 25 mai. 2004. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=216924&filename=PL+3509/2004>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 5.620, de 07 de julho de 2005. Dispõe sobre a inclusão no currículo escolar de matéria destinada a orientar sobre os problemas decorrentes do consumo de drogas. Deputado Vicentinho. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 38854, 13 ago. 2005a. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=322630&filename=PL+5620/2005>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 5.918, de 15 de setembro de 2005b. Isenta os alunos da educação básica de frequência à disciplina de Educação Sexual por motivo de consciência ou de crença religiosa. Deputado. Elimar Máximo Damasceno. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 50385, 19 out. 2005b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=5918/2005>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 6.256, de 24 de novembro de 2005. Dispõe sobre a inclusão de educação sexual no currículo das escolas de ensino fundamental Deputado. Remi Trinta. . **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 60028, 09 dez. 2005c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=6256/2005>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 42, de 06 de fevereiro de 2007. Altera o artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e disciplina a oferta de educação sexual nas escolas de educação básica. Deputado. Lincon Portela. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 7123, 01 mar. 2007a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=42/2007>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 313, de 06 de março de 2007. Altera a Lei n.º 9263, de 12 de janeiro de 1996, que “regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências”. Deputado. Maurício Trindade. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 11033-11035, 21 mar. 2007b Disponível <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=313/2007>>. Acesso 05 de Abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 584, de 27 de março de 2007. Dispõe sobre a criação de Programa de Orientação Sexual, de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e do uso de Drogas. Deputada. Alice Portugal. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 15797, 12 abr. 2007c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=584/2007>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 601, de 28 de março de 2007d. Dispõe sobre a criação de Programa de Orientação Sexual, de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e do uso de Drogas. Deputado. Carlos Abicalil. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 15804, 12 abr. 2007d. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=601/2007>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 816, 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a oferta de outras opções no combate as Doenças Sexualmente Transmissíveis - DST e AIDS, além do uso dos preservativos, como forma de aumentar a eficiência dos métodos preventivos e resultados esperados. Dep. Sandes Júnior. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 21707, 09 mai. 2007e. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=454302&filename=PL+816/2007>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 2.642, de 18 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD. Dep. Professor Victorio Galli. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p.2255, 15 fev. 2008a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=381426>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, s. 1, p. 1, 03 de jun. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 3.925, de 20 de agosto de 2008. Dispõe sobre a inclusão de matéria relativa às drogas na grade curricular do ensino fundamental e médio. Dep. Milton Monti. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 42100, 24 set. 2008c. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=593268&filename=PL+3925/2008>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Parecer da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania ao Projeto de Lei nº 3.995, de 10 de dezembro de 1997, apensado o de n 4.714, de 1998. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Relator Márcio França. **Diário da Câmara dos Deputados**, Projetos de Lei e outras Proposições, Brasília, DF, 15 set. 2009a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7375A7D317E085067C4BABA201DF9841.node1?codteor=674236&filename=Tramitacao-PL+3995/1997>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 5.689, de 05 de agosto de 2009b. Institui o "Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD" nas escolas das redes pública e privada e dá outras providências. Deputado Acélio Casagrande. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 40744, 14 ago. 2009b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=675939&filename=PL+5689/2009>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 6.736, de 03 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre campanha antitabagismo nas escolas públicas e particulares. Deputado Edmar Moreira. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 4155, 24 fev. 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=732166&filename=PL+6736/2010>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 2.340, de 20 de agosto de 2011. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "Educação preventiva ao consumo de drogas e de substâncias psicoativas", e dá outras providências. Dep. Heuler Cruvinel. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 52377, 22 set. 2011. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=921500&filename=PL+2340/2011>. Acesso em: 10 jul. 2016

_____. Projeto de Lei nº 3.286, de 29 de fevereiro de 2012. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", para incluir, no currículo do ensino fundamental e do ensino médio, a obrigatoriedade de disciplina relativa à prevenção ao uso de drogas. Dep. Jorge Corte Real. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 4830, 01 mar. 2012a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=966534&filename=PL+3286/2012>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 3.420, de 13 de março de 2012. Altera e Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio a prevenção do uso de drogas. Deputado Eduardo da Fonte. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 6565, 14 mar. 2012b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=970297&filename=PL+3420/2012>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 4.453, de 19 de setembro de 2012. Determina a instituição em todas as escolas da rede pública e privada de ensino atividades pedagógicas com o objetivo de transmitir aos alunos informações sobre as consequências do uso de drogas lícitas e ilícitas. Deputado Wellington Fagundes. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 33356, 11 out. 2012c. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1026484&filename=PL+4453/2012>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 8.073, de 06 de novembro de 2014. Acrescenta o art. 26-B à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para determinar a obrigatoriedade de disciplina sobre prevenção do uso indevido de drogas nos currículos do ensino fundamental e médio. Deputado Andre Moura; Takayama. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 142, 14 nov. 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1284549&filename=PL+8073/2014>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 882, de 24 de março de 2015. Estabelece as políticas públicas no âmbito da saúde sexual e dos direitos reprodutivos e dá outras providências. Deputado. Jean Wyllys. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 331, 08 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichaDetramitacao?idProposicao=882/2015>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, s. 1, p. 103, mai. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 05 mai. 2016

_____. **Regimento Interno**. Câmara dos Deputados. Resolução nº 17, de 1989, que aprova o Regimento Interno da Câmara dos Deputados, alterada até a Resolução nº 17 de 2016. Inclui o Código de Ética e Decoro Parlamentar. Atualizado até 1º/6/2016. 17 ed. 2016b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/regimento-interno-da-camara-dos-deputados/RICD%20atualizado%20ate%20RCD%202017-2016.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

BROWN, L. **Sex Education in the Eighties the Challenge of Healthy Sexual**. New York, N.Y: Plenum Press, 1981.

BUTLER, J. Fundamentos Contingentes: o Feminismo e a Questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 11-42, 1998. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634457>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAMARGO, A. M; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e Infância(s)**. A Sexualidade como Tema Transversal. Campinas. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

CASTELLANOS OÑATE, C. M. *et al.* Educación sexual en un grupo de estudiantes secundarios. **Revista Cubana Medicina General Integral**, v.16, n.1, p.31-38, fev. 2000.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CARDOSO, F. L. **O que é Orientação Sexual?** São Paulo. Brasiliense, 1996.

CARVALHO, A. F. **Da sujeição às experiências de constituição de si na função-educador: aproximações foucaultianas**. 2008. 204p. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. 2008.

CARVALHO, J. M. Análise dos trabalhos encomendados do GT Currículo 2011: Políticas de currículo e escola: Um sobrevoo sobre os mapas conceituais das políticas de currículo. In ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd (Org.), 34., 2011, Natal, RN. **Anais...** Natal, RN: ANPEd, 2011, p. 1-18.

CHAUÍ, M; KEHL, M. R; WEREBE, M. J. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, Temas em Debate. SBPC, v.36, p.99-110, fev. 1981.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual: esta nossa desconhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CHILE, Ministerio de Educación. **Marco para la Buena Enseñanza**. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2003. Disponível em: <<http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CHILE, Ministerio de Educación. **Programa Asignación de Excelencia Pedagógica**, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2002. Disponível em: <<http://www.aep.mineduc.cl>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CONDERES. Conserocio Nacional de Derechos Reproductivos e Sexuales. **Derechos sexuales y reproductivos como parte integral de los Derechos Humanos**. Buenos Aires: Argentina, 2003. Disponível em: <<http://conders.feim.org.ar/documentos.asp>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CORONA VARGAS, E. Resquícios em las Puertas: la Educación Sexual en México en el Siglo XX. In: México. Consejo Nacional de Población. **Antología de la sexualidad humana**. México, D.F, Consejo Nacional de Población, p.681-707, nov. 1994.

DAVIDS, M. N. Can Foucault Come to the Rescue? From Dogma to Discourse: Deconstructing the History of Education for Democratic Subjects. **Yesterday&Today**, n. 9, p. 109-123, jul. 2013.

DOLL JR, W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EGYTO, A. C. Orientação Sexual nas Escolas Públicas de São Paulo. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p.341-354.

FACCHINI, R. **Sopa de letrinhas?**: Movimento Homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 1990. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FAERMANN, M. E. **Michel Foucault**: um pensador do presente. 2. Ed. Injuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

FALGUEIRAS, R; OJEDA, M; OROZCO, E. **Hacia una sexualidad responsable y feliz**. Preuniversitario. Ministerio de Educación. Havana: Editora Pueblo y educación. 2000.

FERNANDES, C. A. **Discurso e Sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERREIRA FILHO, M. G. **Do Processo Legislativo**. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual no Brasil**: estado da arte de 1980–1993. 1995. 272 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. **A formação de educadores sexuais**: possibilidades e limites. 2001. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. EduUEL. Londrina. Paraná: 1996.

_____. **Formação de Educadores Sexuais**: adiar não é mais possível. Eduel: Londrina, Paraná: 2006.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

_____. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis. RJ: Vozes, 1977.

_____. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão.** Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1991.

_____. **Dits et écrits, 1954-1988.** Édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald, avec la collaboration de Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 1994. v. I, II, III e IV.

_____. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Loyola, 1998

_____. **História da loucura.** 9^{ed}. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **As palavras e as coisas.** Trad. Salma T. Buchail. 9. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 21. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011a.

_____. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. 21. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011b.

_____. **História da sexualidade III:** o cuidado de si. 21. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011c.

_____. **A Arqueologia do saber.** 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

FURLANI, J. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana:** subsídios ao trabalho em Educação Sexual. 3^a Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Educação Sexual: quando a articulação de múltiplos discursos possibilita a inclusão curricular. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 26, n. 1, jan./jun. 2011a. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. **Educação Sexual na Sala de Aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011b.

GADELHA, S. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação:** introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, S; VEIGA-NETO, A. (Orgs). **Fundamentalismo & Educação – A vila.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, S. A Vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. In: GALLO, S; VEIGA-NETO, A. (Orgs). **Fundamentalismo & Educação – A vila.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 17-35.

GALLO, S. As contribuições de Foucault à educação. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos,** Entrevista IHU Online, São Leopoldo, RS, ano IV, n. 203, 06 nov. 2006. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=555&secao=203>. Acesso em: 10 abr. 2015.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo, UNESP, 1991.

GLEYSE, J. Corps laïques ou corps religieux? Une analyse des manuels scolaires de morale au XXe siècle. **Trema En ligne**, n. 37, p. 200-225, 2012, Disponível em: <<http://trema.revues.org/2735>;DOI : 10.4000/trema.2735>. Acesso em Out de 2014.

GOLDBERG, M. A. A. **Educação sexual: uma proposta, um desafio**. São Paulo: Aruanda, 1982.

GRAHAM, L. J. Schooling and 'disorderly' objects: doing discourse analysis using Foucault. In: AUSTRALIAN ASSOCIATION FOR RESEARCH IN EDUCATION, 2005, Sydney. Annual Conference, 2005 Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/2806/1/2806.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. The Product of Text and 'Other' Statements: Discourse Analysis and the Critical Use of Foucault. **Educational Philosophy and Theory**, v. 43, 6. ed., p. 663-674, ago. 2011.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: Diálogos & Duelos**. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

_____. **Análise do Discurso: história, epistemologia, exercícios analíticos**. 2008. 276p. Texto crítico (Livre-docência em Análise do Discurso) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

GUIMARÃES, I. R. F. **Ilusão e realidade do sexo na escola: um estudo das possibilidades da educação sexual**. 1989. 176 f. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989.

GUIMARÃES, I. **Educação Sexual na escola: mito e realidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

GTPOS. ABIA, ECOS. **Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia** (da pré-escola ao 2º grau). São Paulo: Casa do Psicólogo; Fórum Nacional de Educação e Sexualidade, 1994.

GTPOS. **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

GULO, F. H. **Educação sexual na escola e juventude: um estudo das pesquisas acadêmicas no Brasil (2000-2004)**. 2011. 289 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

HARAWAY, D. Manifesto do Ciborgue. In: SILVA, T. T. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 33-118.

HINCAPIÉ, A; QUINTERO, S. Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretacion de las luchas discursivas por la construccion de la educacion sexual en Colombia. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales: Niñez e Juventud**, v.10, n. 1, p. 93-105, 2012. Disponível em: <<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/587/316>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

HOPE, A. **Social theory and education research**: understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida. Routledge, Canadá, USA, 2013. (Livro tem publicação simultânea em dois países).

JUNGES, M. A função-educador e a educação desviante: entrevista com Alexandre Filordi de Carvalho. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, RS, ano XI, n. 374, 26 set. 2011. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4094&secao=374>. Acesso em: 11 abr. 2016.

JUNQUEIRA, R. D. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 367-444.

KENDALL, G. Problems with the Critical Posture? Foucault and Critical Discourse Analysis. In: SOCIAL CHANGE IN THE 21ST CENTURY CONFERENCE, 2006, Brisbane, Austrália. Centre for Social Change Research. Queensland University of Technology. Brisbane, Austrália, 2006. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/6428/1/Kendall_FIN.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

KIRKENDALL, L. Sex Education in the United States: A Historical Perspective. In: BROWN, L. **Sex Education in the Eighties the challenge of healthy sexual**. New York, N.Y: Plenum Press, 1981, p. 200-230.

KOLLER, H. C; LÜDER, F. Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: RICKEN, N; RIEGER-LADICH, M. (Org.) **Michel Foucault**: Pädagogische Lektüren. Verlag für sozialwissenschaften: Wiesbaden, Germany, 2004, p. 57-76.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1985.

LEÃO, A. M. C. **Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp – Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 343p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

LAUDAN, L. Teorias do Método Científico de Platão a Mach. Tradução: Balthazar Barbosa Filho. **Cad. Hist. Fil. Ciência**. Campinas, Série 3, v. 10, n. 2, p. 9-140, jul.-dez. 2000.

LIONÇO, T; DINIZ, D. (Org.) **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres, EdUnB, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado** - pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, nº 39, p. 7-23, 2013. Disponível em:

<<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016. ISSN 0872-7643.

LOZA, M. S; GÓMEZ-MAQUEO, E. L. Barreras y estrategias para la investigación en salud sexual: una experiencia con adolescentes en escuelas públicas. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol.13, n.36, p.203-222, jan.-mar, 2008.

MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, P.R.M. **Sexualidade educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004, p.153-179.

MAIA, A. C. B; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa**, v. 15, n. 1, p.75-84, 2011.

MAIO, E. R. História da educação sexual no Brasil: dos ginásios vocacionais à nova LDB (1960-1980). **Doxa**, v. 17, n.1 e 2, p.183-219, 2013.

MARTÍN PÉREZ, A; ECHEVARRÍA GÓMEZ, M. C; CABRALES ESCOBAR, J. A. Educación sobre sexualidad en círculos infantiles. **Revista Cubana de Medicina General Integrada**, Ciudad de La Habana, v.14, n.2, p.141-148, mar.-abr. 1998.

MATANO, M. S. C. **Orientação sexual: projeto de ação pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo (1978- 1982)**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.

MATARAZZO, M. H. **Quando o assunto é sexo**. Entrevista com Maria Helena Matarazo, 20 de março de 2005. Disponível em: <<http://direcionalescolas.com.br/2005/03/20/entrevista-maria-helena-matarazzo/>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

MELO, S. M. *et al.* Educação sexual em debate: conversando com educadores pelas ondas da rádio UDESC. **Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 112-123, jan. / jul. 2010.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NUNES, C. A. **Filosofia, Sexualidade e Educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar**. 1996. 316f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1997.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação Sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

NUNES, C. A.; SILVA, E. Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil. In: LOMBARDI, J. C. (org.) **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados – HISTEDBR; Caçador: UnC, 1999, p. 162–177.

ORTH, E. **Educação Sexual da Criança**. 13. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio** – no movimento dos sentidos. 3. Ed. Campinas: São Paulo. EDUUNICAMP, 1996.

_____. A análise de discurso e seus entremeios: notas sobre a sua história no Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 42, p. 21-40, jan./jun. 2002.

OSPINA MUÑOZ, D. E et al; GÓMEZ, M.; CARRILLO PINEDA, MARCELA. ¡Cuídese, no meta la pata! Sexualidad juvenil en escolares de Medellín (Colombia). **Index Enferm.**, Granada, Espanha, v. 22, n.4, p. 228-232, out.-nov. 2013.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença**: Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIOVEZAN, G. **Determinismo biológico e educação sexual: análise retórica da concepção da sexualidade em livros didáticos**. 2010. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Centro de Ciências Exatas. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2010.

POL-DROIT, R. **Michel Foucault**: Entrevistas. São Paulo: Graal, 2006.

POPKEWITZ, THOMAS S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org). **O sujeito da educação**: Estudos Foucaultianos. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 173-210.

PORTUGAL. Lei n.º 120, de 11 de agosto de 1999. Reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva. **Diário da República**, Lisboa, Portugal, Série A, n. 186, p. 5232-5234, 11 ago. 1999. Disponível em: < http://www.spdc.pt/files/legix/11255_3.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 259, de 17 de outubro de 2000. Regulamenta a Lei n.º 120/99, de 11 de agosto (reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva), fixando condições de promoção da educação sexual e de acesso dos jovens a cuidados de saúde no âmbito da sexualidade e do planeamento familiar. **Diário da República**, Lisboa, Portugal, seção I, série A, n. 240, p. 5784-5786, 17 out. 2000. Disponível em: <<http://www.sg.min-saude.pt/NR/rdonlyres/A110CE46-A607-4BD1-AB82-BE86B31314C3/16591/57845787.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

QUARESMA DA SILVA, D. Tratamiento de la educación sexual en escuelas primarias en el sur de Brasil. **Revista Cubana de Salud Pública**, Habana, Cuba, v.40, n.4, p. 289-298, 2014.

RICH, A. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. In: **Signs**: Journal of Women in Culture and Society, v. 5, n.5, p.631-660, 1980.

RICKEN, N; RIEGER-LADICH, M. (Org.) **Michel Foucault**: Pädagogische Lektüren. Verlag für sozialwissenschaften: Wiesbaden, Germany, 2004.

RIBEIRO, C. R. **A experiência de pensamento em Michel Foucault**: conversações com o campo educacional. 2006. 148f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação Sexual além da Informação**. São Paulo: EPU, 1990.

_____. Os momentos históricos da Educação sexual no Brasil. In: _____. (org). **Sexualidade e Educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004, p. 15-25.

_____. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, M.N.D. (Org). **Educação Sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: UEL, 2009, p.129-140.

RIBEIRO, P. R. M; BEDIN, R. C. Notas preliminares sobre historiografia da educação sexual brasileira: apontamentos de uma cronologia descritiva. 1) atitudes e comportamentos sexuais no Brasil nos documentos da Inquisição dos séculos XVI e XVII. In: **Doxa**, v.17, n.1, 2. ed., p.149-168, 2013.

ROCHA, M. L. Fundamentalismo e discussões contemporâneas acerca da crise da razão: implicações com as práticas educacionais. In: GALLO, S; VEIGA-NETO, A. (Orgs). **Fundamentalismo & Educação** – A vila. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p 203-216.

RODRÍGUEZ CARRIÓN, J; TRAVERSO BLANCO, C. I. Conductas sexuales en adolescentes de 12 a 17 años de Andalucía. **Gaceta Sanitaria**, Barcelona, Espanha, v.26, n.6, p.519-524, nov./dez. 2012.

RUBIN, G. Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: ABELOVE, Henry; BARALE, Michèle e HALPERIN, David. **The Lesbian and Gay Studies Reader**. Nova York: Routledge, 1993.

SÁ, M. B; SIQUEIRA, V. H. F. Foucauldian analysis of educational videos for the Health Sciences: testing a methodology. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação. Botucatu, v.15, n. 37, p. 601-612, abr./jun. 2011.

SANTOS, F. M. S. **Educação Científica ou Educação sexual**: onde encontramos a interdisciplinaridade. 2012. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência e a Matemática) – Centro de Ciências Exatas. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SANTOS, F. M. S; MAIA, A. C. B. Educação Sexual é lei: notas sobre a institucionalização curricular em Portugal. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL - CORPOS, IDENTIDADES DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE, 3., 2013, Maringá, Paraná. **Anais...** Maringá: Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM, 2013. Disponível em: < http://www.sies.uem.br/anais/pdf/educacao_sexual_escolar/4-10.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Educação Sexual no Currículo Oficial de São Paulo: Possibilidades e sentidos nos discursos que promovem a institucionalização da Educação Sexual na educação básica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL - FEMINISMOS, IDENTIDADES DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., 2015, Maringá, Paraná, **Anais...**

Maringá: Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM, 2015. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/658.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SANTOS, F. M. S; PIOVEZAN, G. Educação da sexualidade: notas sobre a experiência cubana no ensino.in: **Anais do II SIES**– simpósio internacional de educação sexual. Maringá – PR, 28 a 30 de Abril de 2011.p. 01-10.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159- 177.

SARGENTINI, V. S. I; RIBEIRO J. Da análise das sequências discursivas à leitura do arquivo: movimentos teóricos da análise do discurso. In: FERNANDES, C A. NAVARRO, P. **Discurso e sujeito**: reflexões teóricas e dispositivos de análise. Curitiba: Appris, 2011, p. 33-45.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Sexualidade humana**: uma abordagem curricular com enfoque educativa. São Paulo, v.1, 1984.

_____. Projeto de Lei nº 0693, de 24 de outubro de 1992, que dispõe: Dispõe sobre a criação do Programa Especial de Atendimento Escolar sobre Sexualidade Humana e Instituição Familiar. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, Secretaria Parlamentar, Sistema de Processo Legislativo, São Paulo, 1992. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=79530>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 0597, de 12 de novembro de 1994, que dispõe: Inclui no currículo das escolas estaduais de segundo grau, a disciplina "Educação Sexual". **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, Secretaria Parlamentar, Sistema de Processo Legislativo, São Paulo, 1994. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=72574>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 392, de 05 de junho de 1996, que dispõe: Torna obrigatória a inclusão da matéria de Orientação Sexual nos currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de primeiro grau das escolas públicas ou privadas do estado. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, Secretaria Parlamentar, Sistema de Processo Legislativo, São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=8026>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 0195, de 14 de abril de 2000, que dispõe: Cria curso extra de Educação Sexual às Pré-Adolescentes nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, Secretaria Parlamentar, Sistema de Processo Legislativo, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=63153>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 0029, de 20 de fevereiro de 2003, que dispõe: Inclui a disciplina de educação sexual nas escolas da rede pública de ensino médio. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, Secretaria Parlamentar, Sistema de Processo Legislativo, São Paulo, 2003a. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=174643>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 1.258, de 04 de dezembro de 2003b, que dispõe: Institui a disciplina de educação sexual nas escolas da rede pública de ensino fundamental do Estado. **Assembleia**

Legislativa do Estado de São Paulo, Secretaria Parlamentar, Sistema de Processo Legislativo, São Paulo, 04 dez. 2003b. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=216856>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Projeto de Lei nº 0347, de 21 de abril de 2007a, que dispõe: Obriga a realização semestral de Palestras sobre Orientação Sexual, em todas as unidades da rede estadual de ensino. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, Secretaria Parlamentar, Sistema de Processo Legislativo, São Paulo, 2007a. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=708761>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Resolução Secretaria de Educação, nº 88, de 19 de novembro de 2007b. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. **Portal do Governo do Estado de São Paulo**, Secretaria de Educação, Legislação, 2007b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Resolução Secretaria de Educação, nº 91, de 21 de dezembro de 2007a, publicada em 21 de dezembro de 2007. Disposições das oficinas pedagógicas no âmbito da secretaria de educação. **Portal do Governo do Estado de São Paulo**, Secretaria de Educação, Legislação, 2007c. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200712190091>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Projeto de Lei nº 0509, de 29 de maio de 2007, que dispõe: Determina abordagem de conteúdos da temática GLBTT-Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros, na última série do ciclo I e em todas as séries do ciclo II do Ensino Fundamental das Escolas Públicas Estaduais. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, Secretaria Parlamentar, Sistema de Processo Legislativo, São Paulo, 2007d. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=714716>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Projeto de Lei nº 0801, de 17 de agosto de 2007, que dispõe: Inclui, no currículo das escolas estaduais, conteúdo programático voltado à prevenção da gravidez precoce. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, Secretaria Parlamentar, Sistema de Processo Legislativo, São Paulo, 2007e. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=729482>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. Coordenação, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008a.

_____. **Cadernos do Professor**: gestão do currículo na escola. Coordenação, Maria Inês Fini; elaboração, Lino de Macedo, Maria Eliza Fini, Zuleika de Felice Murrie. Vol 2 e 3. São Paulo: SEE, 2008b.

_____. Resolução Secretaria de Educação, nº 76, de 07 de Novembro de 2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, Executivo I, p. 29, 08 Nov. 2008c. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=145>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. Projeto de Lei nº 0125, de 07 de março de 2009, que dispõe: Define conteúdos e formas de exposição para os cuidados indispensáveis com a criança e o adolescente nas aulas autônomas de educação sexual. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, Secretaria Parlamentar, Sistema de Processo Legislativo, São Paulo, 2009a. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=846974>>. Acesso em: 05 abr. 2015. Texto original.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Preconceito e discriminação no contexto escolar** - Guia com sugestões de atividades preventivas para a HTPC e sala de aula. 2009b. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/B_Prevencao_07.02.11.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Resolução Secretaria de Educação, nº 55, de 30 de Agosto de 2010. Dispõe sobre a distribuição de carga horária do professor coordenador e dá providências correlatas. In: _____. Secretaria da Educação. **Legislação de Ensino Fundamental e Médio (Estadual)**. Compilação e organização: Leslie Maria José da Silva Rama et alii. V. LXIX. São Paulo: SE/CENP, 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/34474001.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Regimento interno da ALESP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 121, p. 1318 jun. 2011a. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/arquivos/leis/regimento-interno/regimento_interno.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Parecer nº 1.106, de 30 de junho de 2011b, da Comissão de Constituição e Justiça, sobre o Projeto de Lei nº 0125, de 07 de março de 2009. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, Secretaria Parlamentar, Sistema de Processo Legislativo, São Paulo, 2011b. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=846974>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a secretaria de educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, seção 1, v. 121, n. 134, p. 1-10, 19 jul. 2011c. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=145>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Resolução Secretaria de Educação, nº 68, de 19 de agosto de 2012. Dispõe sobre as ações dos professores coordenadores dos núcleos pedagógicos, nas unidades escolares, e dá providências correlatas. **Portal do Governo do Estado de São Paulo**, Secretaria de Educação, Legislação, 2012a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=145>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Oficial do Estado de São Paulo**. Coordenação, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2012b.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria de Educação. **Projeto de orientação sexual** (publicação interna). São Paulo: 1992.

SAWICK, J. Feminism and the power of foucaultian discourse. In: ARAC, J. (Org). **After Foucault: Humanistic Knowledge, postmodern challenges.** New Brunswick e Londers: Rutgers University Press, 1988, p.177-192.

SCHUSSEL, D. R. **Educação Sexual: análise de opiniões de diferentes segmentos sociais.** 1982. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1982.

SENTÜRK, I; TURAN, S. An Examination Regarding Educational Administration in the Context of Foucault's Power Analysis. **Educational Administration: Theory and Practice**, v. 18, n. 2, p, 243-272, 2012.

SILVA, R. D. **Educação audiovisual da sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia.** 2015. 146f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula.** Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. (Org). **Teoria educacional critica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

_____. (Org). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (Org). **O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos.** 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPINK, M. J; MEDRADO, B. Produção se sentidos no cotidiano: uma abordagem teórica-metodológica para análise das práticas discursiva. In: SPINK, M. J. (Org). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2000, p.40-70.

SUPLICY, M. et al. **Sexo se aprende na escola.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Conversando sobre sexo.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SWAIN, T. N. Lesbianismos: cartografia de uma interrogação. In: RIBEIRO, P. R. C., SILVA, M. R. S., SOUZA, N. G. S., GOELLNER, S. V., SOUZA, J. F. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas.** Rio Grande: Editora da FURG, 2007, p.09-17.

TEIXEIRA, F. Hipersexualização, género e media. **Revista-Journal Interações**, Lisboa, v. 11, n. 39, p. 1-9, 2015.

TORRIENTE BARZAGA, N. *et al.* Conocimientos elementales sobre educación sexual en alumnos de una escuela secundaria básica urbana. **Revista Habanera de Ciencias Médicas**, Ciudad de La Habana, v. 9, n. 4, p. 576-587, out./nov. 2010.

UNFPA. **Direitos da população jovem**: um marco para o desenvolvimento. Brasília: UNVPA. Fundo de População das Nações Unidas. 2003. Disponível em: <<http://unfpa.org/swp/2003/English/ch1/index.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

VAINFAS, R. **Trópicos dos pecados Moral**: sexualidade e Inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Campos, 1989.

VÄLIKANGAS, A; SEECK, H. Exploring the Foucauldian interpretation of power and subject in organizations. **Journal of management and organization**, v.17, n. 6, p. 812-827, 2011.

VASCONCELOS, N. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

VEIGA-NETO, A. Foucault e educação: outros estudos foucaultiano. In: SILVA, T. T. (Org). **O sujeito da educação**: Estudos Foucaultianos. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011a, p. 225-247.

VEIGA-NETO. A. **Foucault & e Educação**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

VEIGA-NETO, A; LOPES, M. A. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações Educacionais. In: FERRARI, A; CLARETO, S. M (Orgs). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

VEYNE, P. **Foucault**: Seu pensamento, sua pessoa. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VERGÈS, C. Programas de Educación Sexual en Panamá. **Acta Bioethica**, Santiago, Chile, v.13, n.1, p. 97-105, jun. 2007.

VENEZUELA. Decreto nº 2585, de 24 de setembro de 2003, mediante el cual se dicta la reforma del reglamento general de la ley organica de educacion. **Gaceta Oficial de La Republica Bolivariana de Venezuela Extraordinário**, Caracas, n. 5662, 24 set. 2003.

_____. **Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras** – PNFED, Caracas: Coordinación de Ediciones de Publicaciones – UBV, 2006.

VILAÇA, M. T. M. **Ação e competência de ação em educação sexual**: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Tese de Doutorado (não editada). Braga: Universidade do Minho, 2006.

WEREBE, M. J. G. **A educação sexual na escola**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

_____. A implantação da educação sexual no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 26, p. 21-27, set. 1978.

_____. **Sexualidade, política, educação**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

WITTIG, M. **O Pensamento Hétero**. 1980. Disponível em: <http://www.geocities.com/girl_ilga/documentos.html>. Acesso em: 12 abr. 2014.

WORTMANN, M. L. C.; VEIGA-NETO, A. **Estudos Culturais da Ciência e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ANEXO A: RESOLUÇÃO SE - 88, DE 19-12-2007 ALTERADA PELA RESOLUÇÃO SE 53 DE 26/06/2010 PELA RESOLUÇÃO SE 8 DE 15/02/2011 E PELA RESOLUÇÃO SE 42 DE 10/04/2012 RETIFICADA EM 18/04/2012

Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador

A Secretária da Educação, considerando que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política com objetivos de:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
 - intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
 - promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho
- resolve:

Art.1º - A coordenação pedagógica, nas unidades escolares e oficinas pedagógicas, a partir de 2008, será exercida por Professores Coordenadores, na seguinte conformidade:

- I - Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;
- II - Professor Coordenador para o segmento de 5ª a 8ª série do ensino fundamental;
- III - Professor Coordenador para o ensino médio.

§ 1º - Nas unidades escolares a coordenação pedagógica será compartilhada com o Diretor da Escola e com o Supervisor de Ensino.

§ 2º - Serão organizadas Oficinas Pedagógicas em órgãos que atuam especificamente na área de coordenação pedagógica da Secretaria da Educação.

Art. 2º - O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições:

- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Art. 3º - A carga horária a ser cumprida pelo docente para o exercício da função de Professor Coordenador será de 40 (quarenta) horas semanais.

~~Art.4º — São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador:~~

~~I — ser portador de diploma de licenciatura plena;~~

~~II — contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência como docente da rede estadual de ensino;~~

~~III — ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo 10 (dez) aulas atribuídas na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador.~~

~~Parágrafo único — A experiência como docente, a que se refere o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries do segmento/nível da Educação Básica referente à função de Professor Coordenador pretendida.~~

Artigo 4º - São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador:

I – ser portador de diploma de licenciatura plena;

II – contar, no mínimo, com 3 anos de experiência docente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo;

III – ser efetivo ou ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010, de 1º.6.2007, na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador;

§ 1º - A experiência docente, de que trata o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries/ anos do segmento/nível de ensino da Educação Básica referente ao posto de trabalho pretendido.

§ 2º - Na inexistência de candidato que atenda a qualquer um dos requisitos previstos no inciso III deste artigo, poderá ser designado, para o posto de trabalho de Professor Coordenador, docente efetivo ou docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010/2007, de outra unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino.

§ 3º - Poderá ser designado Professor Coordenador o docente efetivo que se encontre na condição de adido ou o docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010/2007, mesmo que se encontre sem aulas atribuídas, cumprindo apenas horas de permanência na unidade escolar, desde que tenha sido aprovado no processo seletivo simplificado, previsto pela Lei Complementar 1.093, de 16.7.2009.

§ 4º - O docente efetivo ou docente ocupante de função atividade abrangido pelo § 2º do artigo 2º da Lei Complementar 1.010, de 1º.6.2007, que pretende ser Professor Coordenador da Oficina Pedagógica deverá estar classificado ou ter sede de controle de frequência em unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino em que irá atuar.

§ 5º - Na inexistência de docente que atenda ao requisito previsto no parágrafo anterior, poderá ser designado, para o posto de trabalho de Professor Coordenador da Oficina Pedagógica, docente efetivo ou docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º do artigo 2º da L.C. 1.010/2007 que seja classificado, ou tenha sede de controle de frequência em unidade escolar de qualquer das Diretorias de Ensino pertencentes a mesma Coordenadoria de Ensino.”
(NR)

~~Art. 5º — Constituem-se componentes do processo de designação do docente para a função de Professor Coordenador:~~

~~I — credenciamento obtido em processo seletivo a ser organizado pela Diretoria de Ensino, consistindo de uma prova escrita;~~

~~II — realização de entrevista individual;~~

~~III — apresentação de projeto que vise à melhoria do processo ensino e aprendizagem de uma unidade escolar;~~

~~IV – ato de designação para a função de Professor Coordenador, editado pelo Diretor da Escola ou, no caso das Oficinas Pedagógicas, pela autoridade responsável pelo órgão, a ser publicado em Diário Oficial do Estado – DOE.~~

~~§ 1º – O projeto a ser apresentado deverá explicitar os referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função de Professor Coordenador e conter:~~

- ~~1. identificação completa do proponente incluindo descrição sucinta de sua trajetória escolar e de formação, bem como suas experiências profissionais;~~
- ~~2. justificativas e resultados esperados, incluindo diagnóstico fundamentado por meio dos resultados do SARESP ou outras avaliações externas, do segmento /nível no qual pretende atuar;~~
- ~~3. objetivos e descrição sintética das ações que pretende desenvolver;~~
- ~~4. proposta de avaliação e acompanhamento do projeto e as estratégias previstas para garantir o seu monitoramento e execução com eficácia.~~

~~§ 2º – Na realização da entrevista serão analisados:~~

- ~~1. o projeto apresentado;~~
- ~~2. o perfil profissional do candidato;~~
- ~~3. a capacidade de inovar e promover mudanças, com vistas à otimização dos planos de trabalho no ensino e no processo de aprendizagem.~~

~~§ 3º – Nas unidades escolares e nos órgãos que contarem com Oficinas Pedagógicas serão constituídas comissões integradas por especialistas para, em relação aos projetos apresentados pelos professores credenciados:~~

- ~~1. definirem os critérios e os procedimentos para análise e avaliação;~~
- ~~2. orientarem os docentes credenciados na elaboração, disponibilizando informações e dados necessários;~~
- ~~3. procederem à análise e realizarem as entrevistas.~~
- ~~4. emitirem decisão final fundamentada na qualidade do projeto apresentado.~~

~~“Artigo 5º - A designação para o posto de trabalho de Professor Coordenador, na unidade escolar, dar-se-á por ato do Diretor de Escola e no Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, por ato do Dirigente Regional, em ambos os casos, devidamente publicado no Diário Oficial do Estado.” (NR)~~

~~Parágrafo único – Os critérios que se observarão na indicação de docente para a designação de que trata este artigo, em nível de unidade escolar ou de Núcleo Pedagógico, serão estabelecidos, conjuntamente, em cada Diretoria de Ensino, pelo Dirigente Regional, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola das unidades subordinadas.” (NR)~~

~~Art. 6º – O credenciamento de docentes dar-se-á mediante processo a ser organizado, executado e avaliado por comissão designada pelo Dirigente Regional de Ensino, composta por Supervisores de Ensino e Diretores de Escola.~~

~~§ 1º – Caberá ao Dirigente Regional de Ensino a publicação, no Diário Oficial do Estado – DOE, dos resultados do processo de credenciamento.~~

~~§ 2º – Cada credenciamento terá validade de 3 (três) anos, contados a partir da data de publicação dos resultados do processo correspondente.~~

~~“§ 2º – Cada credenciamento terá validade de 3 anos, contados da data de publicação dos resultados do respectivo processo, e só poderão participar os docentes da respectiva Diretoria de Ensino.” (NR)(REVOGADO)~~

§ 3º— A realização de novo processo de credenciamento poderá ocorrer quando o número de docentes credenciados e disponíveis for insuficiente para o preenchimento de postos de trabalho vagos.

Art. 7º— O processo de credenciamento deverá ser realizado pela Diretoria de Ensino, por meio de edital publicado no Diário Oficial do Estado, com ampla divulgação em todas as escolas de sua jurisdição.

Parágrafo único— Deverão constar do edital:

1. as condições para inscrição;
2. o período, o local e os horários de inscrição, bem como os de realização da prova de credenciamento;
3. os referenciais bibliográficos;
4. a composição da prova;
5. o índice de acertos necessários para o credenciamento;
6. o prazo para publicação de resultados; **(REVOGADO)**

Art. 8º— O Professor Coordenador não poderá ser substituído e terá a designação cessada, em qualquer das seguintes situações:

I— mediante solicitação por escrito;

II— remoção para outra unidade escolar;

III— a critério da administração, em decorrência de:

- a) não corresponder às atribuições do posto de trabalho;
- b) entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 45 dias;
- c) a unidade escolar deixar de comportar o posto de trabalho;
- d) não tiver o mínimo de aulas atribuídas na unidade escolar.

§ 1º— Na hipótese do Professor Coordenador não corresponder às atribuições relativas à função, a cessação da designação dar-se-á por decisão conjunta entre direção da unidade escolar e do Supervisor de Ensino, no caso de unidade escolar, e do dirigente do órgão no caso das oficinas pedagógicas, devidamente justificada e registrada em ata.

§ 2º— O docente que tiver sua designação cessada, nas situações previstas nos incisos I e alíneas a e b do inciso III deste artigo, somente poderá ser novamente designado Professor Coordenador, após submeter-se a novo processo de credenciamento.

Artigo 8º— O Professor Coordenador não poderá ser substituído e terá a designação cessada, em qualquer das seguintes situações:

I— A seu pedido, mediante solicitação por escrito;

II— Remoção para unidade escolar subordinada a outra Diretoria de Ensino;

III— A critério da administração, em decorrência de:

- a) não corresponder às atribuições do posto de trabalho;
- b) entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 45 dias;
- c) a unidade escolar deixar de comportar o posto de trabalho.

§ 1º— Na hipótese de o Professor Coordenador não corresponder às atribuições do posto de trabalho, a cessação da designação dar-se-á por decisão conjunta da direção da unidade escolar e do supervisor de ensino da escola ou por deliberação do Dirigente Regional de Ensino, no caso de designação junto à Oficina Pedagógica, devidamente justificada e registrada em ata.

§ 2º— O docente que tiver sua designação cessada somente poderá ser novamente designado Professor Coordenador após submeter-se a novo processo de credenciamento, com vigência posterior à data da referida cessação e para atuação a partir do ano letivo subsequente.

~~§ 3º - Exclui-se da obrigatoriedade de novo credenciamento o docente cuja designação tenha sido cessada na forma prevista na alínea “e” do inciso III deste artigo ou o docente com designação cessada em virtude da concessão de licença gestante, mantendo-se, em ambos os casos, os demais procedimentos necessários à nova designação, na conformidade do disposto nos incisos II, III e IV do artigo 5º desta resolução.” (NR)~~

~~“§ 3º - Observados os procedimentos imprescindíveis à nova designação, previstos nos incisos II, III e IV do artigo 5º desta resolução, exclui-se da obrigatoriedade do credenciamento a que se refere o parágrafo anterior o docente cuja designação tenha sido cessada em uma das seguintes situações:~~

~~1 - na forma prevista na alínea “e” do inciso III deste artigo;~~

~~2 - em virtude da concessão de licença gestante, ou~~

~~3 - em decorrência de provimento de cargo docente na rede estadual de ensino.” (NR).~~

(REVOGADO)

“Artigo 8º - O Professor Coordenador não poderá ser substituído e terá a designação cessada, em qualquer uma das seguintes situações:

I - a seu pedido, mediante solicitação por escrito;

II - se removido para unidade escolar de outra Diretoria de Ensino;

III - a critério da administração, em decorrência de:

a) não corresponder às atribuições do posto de trabalho;

b) entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 45 (quarenta e cinco) dias;

c) a unidade escolar deixar de comportar o posto de trabalho.

§ 1º - Na hipótese de o Professor Coordenador não corresponder às atribuições relativas ao posto de trabalho, a cessação da designação dar-se-á, no caso de unidade escolar, por decisão conjunta entre a equipe gestora e o Supervisor de Ensino da unidade, e no caso do Núcleo Pedagógico, pelo Dirigente Regional de Ensino, devendo, em ambos os casos, a cessação ser justificada e registrada em ata.

§ 2º - O docente que tiver sua designação cessada, em qualquer uma das situações previstas no inciso I e nas alíneas “a” e “b” do inciso III deste artigo, poderá ser novamente designado somente no ano letivo subsequente ao da cessação.

§ 3º - Exclui-se da restrição a que se refere o parágrafo anterior, o docente cuja designação tenha sido cessada em uma das seguintes situações:

1 - em virtude da concessão de licença-gestante ou licença adoção;

2 - em decorrência de provimento de cargo docente na rede estadual de ensino.” (NR)

Art. 9º - A recondução do Professor Coordenador, para o ano seguinte, dar-se-á após a avaliação de seu desempenho, a ser realizado no mês de dezembro, pela Direção da unidade escolar e Supervisor de Ensino da escola, no caso de unidade escolar e do dirigente do órgão, no caso de oficinas pedagógicas.

Parágrafo único - A recondução de que trata o caput deste artigo será registrada em ata, justificada pela comprovação do pleno cumprimento das atribuições de Professor Coordenador.

Art. 10 - O exercício das atribuições de posto de trabalho de Professor Coordenador por docente que se encontre na condição de readaptado, dependerá de manifestação prévia da C.A.A.S. da Secretaria de Estado da Saúde.

~~Art. 11 - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP orientar as Diretorias de Ensino no processo de credenciamento, indicando os critérios para organização e avaliação da prova, os referenciais bibliográficos e os procedimentos e instruções complementares que garantam unidade ao processo seletivo.~~

~~Parágrafo único – Excepcionalmente, em 2008, a prova para o credenciamento será elaborada pela CENP. (REVOGADO)~~

Art. 12 - O critério para definir a quantidade de Professores Coordenadores em unidades escolares e oficinas pedagógicas será objeto de resoluções próprias.

Art. 13 - Os atuais Professores Coordenadores terão suas designações cessadas:

I - em 01.07.2008 os Professores Coordenadores que atuam em escolas estaduais que mantêm exclusivamente classes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;

II – em 31.01.2008 para todos os demais.

Art.14 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, surtindo efeitos a partir de 01/02/2008, quando ficarão revogadas as Resoluções SE 66/2006 e 78/2006 e demais disposições em contrário.

Artigo 2º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogados os artigos 6º, 7º e 11 da Resolução SE nº 88, os artigos 4º e 5º da Resolução SE nº 89, o artigo 4º da Resolução SE nº 90, todas de 19-12-2007, e ainda os incisos II e III do artigo 1º da Resolução SE nº 53, de 24.6.2010, e o inciso I do artigo 1º da Resolução SE nº 8, de 15.2.2011. (Republicada por ter saído com incorreções.)

Fontes tachadas- texto retirado da Resolução.

Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM. Acesso em Abr 2016.

ANEXO B: TV E SEXO

Lourdes Cunha,
Correio Brasiliense, 28 de Agosto, 1983, p. 4.

Ninguém ignora que a educação sexual é de suma importância, pois o que vemos é a criança, o jovem e até o adulto desinformados a respeito do assunto. Mas questionável é a educação sexual de massa, através de um veículo de comunicação tão abrangente como a televisão. A clientela que tais programas atingem é muito diversificada em termos de cultura e de faixa etária: em termos de cultura, os mesmos programas atingem a adolescente ribeirinha da região Amazônica, a cunhã do Nordeste, a garota de Ipanema, ao peão de Goiás - Ou à prenda do Rio Grande do Sul.

Cada um inserido num contexto diferente, sob influências internas e externas diferentes. Outro ponto discutível dessa educação em massa é a diferença de faixa etária que ela atinge. Recebem o mesmo tipo de informação o garoto que está “distraído” com seus brinquedos, a babá que não desprega os olhos da televisão, a dona-de-casa que entre os afazeres domésticos dá uma espiadinha, a jovem que faz de conta que está mergulhada em seus estudos, até a vovó (a quem se deve respeito) cuja cultura era outra e que murmura: “No meu tempo não era assim!”

A fonte informadora é a mesma, a mensagem a mesma, porém, dadas as condições tão heterogêneas do receptor, seu *feedback* se distorce, o que certamente não atinge os objetivos de uma educação sexual dada com propriedade. Outro ponto questionável é o de se adiantar informações a quem ainda não tem maturidade para recebê-las. Seria o mesmo que ensinar matemática pura no 1º grau. Observamos ainda que falta a alguns desses programas, maior postura científica: informações sérias são às vezes transmitidas em tom jocoso e até mesmo debochado, como por exemplo: personagens gays na TV, “não são deseducativos pois homossexualidade não pega pela TV”.

Claro que não pega pois não é contagiosa como a AIDS, mas negar a influência de um personagem de TV é subestimar o alcance social deste meio de comunicação. Não se deve confundir educação sexual com estímulo à promiscuidade, à permissividade ou às distorções sexuais. Vimos assistindo a um verdadeiro bombardeio contra a virgindade tanto na TV como em alguns estabelecimentos de ensino onde professores usam a sua liberdade de cátedra para externarem suas opiniões pessoais.

Dá-se a impressão que um hímen íntegro é estigma de vergonha, o que castra a opção da jovem em se manter virgem. Ao estímulo à homossexualidade que pode levar o jovem a

experiências traumatizantes, ao exercício indiscriminado do sexo, que leva à sua banalização, ao desinteresse sexual, colocando a mulher que hoje disputa um espaço digno na sociedade, à condição de cadela em cio permanente.

Resultado dessa divulgação inadequada está aí para quem quiser ver com honestidade: o índice de doenças venéreas em adolescentes, a gravidez indesejada, o aborto clandestino e consequências físicas e psíquicas tão devastadoras. Gostaria de convidar esses “educadores” de sexualidade a visitarem nossas creches onde o produto conceptual do sexo desordenado é entregue aos cuidados de outras pessoas. Olhem bem nos olhos dessas crianças e leiam a tristeza desse olhar, acompanhem suas atividades psicomotoras e constatem como ‘elas são tardas’, consultem as estatísticas médicas e concluem que, apenas de uma alimentação adequada, a criança de creche cresce e engorda num nível muito aquém da mãe. Por mais boa vontade e capacidade que possa ter uma crecheira (sic), ela não consegue prover as necessidades afetivas de uma criança.

Poderão argumentar que a pílula aí está para evitar isso. Mas desafiamos qualquer cientista sério a empenhar a sua palavra afirmando que a pílula é absolutamente inócua. Fala-se ainda em outros meios, que o próprio Estado desenvolveria para controle da natalidade, mas isso é repressivo como qualquer medida autoritária. Cremos que a educação sexual deve ser iniciada pelos pais, de uma maneira clara e honesta, sendo complementada e nunca substituída pela escola.

Vamos transmitir aos nossos filhos uma educação sexual individualizada, jamais massificante. Aliás tudo o que é massificante pode pretender ter a mística de democracia, mas me cheira a uma nefasta forma de nazi-fascismo. O problema é vasto e profundo. Urge um estudo mais sério dos educadores, psicólogos, profissionais na área de saúde, religiosos, leigos, etc. Precisamos nos livrar dessa apatia que nos faz ouvir sem analisar, aceitar sem discutir, optar sem consciência crítica. Fica para o seu julgamento, educação sexual em massa informa, mas forma ou deforma?

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **O Currículo Oficial do Estado de São Paulo e a Educação Sexual: uma análise sobre a Produção de Sentido das Sexualidade**, sob a responsabilidade da doutoranda do Programa de Educação Escolar da UNESP/Fclar de Araraquara, Franciele Monique Scopetc dos Santos, RG: 8873724-5 e sua orientadora Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia, Professora do Departamento de Psicologia da UNESP/Fc Bauru. A justificativa desse projeto é a elaboração de análises acerca da produção de sentido das tentativas de institucionalização da Educação Sexual no Currículo Oficial da Educação Básica do Estado de São Paulo. O Objetivo é analisar como diversas Propostas de Lei vem tentando desde a década de noventa incluir a Educação Sexual como componente curricular, assim como, observar como o Currículo Oficial aborda as questões pertinentes a Educação Sexual e, sobretudo, apresentar como nossas (os) Professoras (es) Coordenadoras (es) do Núcleo Pedagógico (PCNP) pleiteadas(os) para participação nesta pesquisa por serem responsáveis pela observância e formação continuada na Diretoria de Ensino de São Carlos pensam no tocante a essa temática da inclusão curricular que perpassar os propostas de lei e o que já está posto que é o Currículo Oficial. Você foi selecionado para conceder uma entrevista semiestruturada que será gravada e áudio para posterior transcrição e sua participação não é obrigatória. Os objetivos deste estudo são:

- (a) Analisar a concepção de professores das disciplinas que fazem parte da área de ciências humanas e suas tecnologias no ensino médio, no que diz respeito à educação sexual;
- (b) Verificar as categorias discursivas, mediante entrevistas semiestruturadas, presentes nas falas de professoras (es), utilizando com instrumento a análise do discurso, para refletir sobre a abordagem do tema nos currículos escolares;
- (c) A partir da investigação, acima exposta, entender como a educação sexual, de modo mais abrangente a sexualidade podem corroborar para um contexto socializador na escola.
- (d) Realizar levantamento bibliográfico das propostas de lei no Estado de São Paulo, arquivadas ou em andamento, que propuseram a inclusão da Educação Sexual como componente curricular.
- (e) Observar o Currículo Oficial do Estado de São Paulo analisando os elementos que pertencem ao campo da Educação Sexual, como são dispostos, que disciplinas abrangem e, se houver a presença no tema, se a Educação Sexual se insere num plano mais amplo da transversalidade como outorga os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista, com posterior revisão do texto, para pesquisadora.

Qualquer desconforto gerado durante a realização da entrevista, como não compreensão dos termos, discordância da questão, dentre outros, podem ser notificados imediatamente e, salientamos, que durante o curso da pesquisa todas as dúvidas e desconfortos que por ventura ocorrerem estamos abertas ao debate com fins de minimizar as ocorrências e esclarecer quaisquer condições adversas que surgirem e forem colocadas por você nossa colaboradora (or). Daremos toda assistência no tocante a qualquer condição a ser questionada, para tal deixamos a disposição neste termo nossos contatos diretos e institucionais. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Sua participação é sigilosa e para fins da análise nomes e filiações institucionais não apareceram no corpo da pesquisa. Desse modo, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, indicaremos de forma genérica a Diretoria de Ensino, a saber: Um Diretoria do Interior de São Paulo e os nomes dos PCNP serão alterados para nomes fictícios, tudo para assegurar a privacidade de nossas colaboradoras (es). Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Nome e assinatura do pesquisador

Telefone: (16) 3334-6212 / 3334-6242

Email:franmonique@gmail.com

Endereço profissional: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar/ FCL/Unesp-
Araraquara. Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 -Caixa Postal 174 -Araraquara-SP
CEP 14.800-901 Telefone: (16) 33016200- Ramal 6325

E-mail: pgeduesc@fclar.unesp.br

Orientadora:

Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia

Email: aclaudia@fc.unesp.br

Unesp - Faculdade de Ciências -Departamento de Psicologia -Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo
Coube, 14-01 CEP 17033-360, Bauru - SP -Telefone: (14) 3103-6087 -E-mail:
dpsi@fc.unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

Assinatura do sujeito da pesquisa