

DANIELE MELO DE LIZ

**SEXUALIDADE E REGIMES DE VERDADE: UMA ANÁLISE
GENEALÓGICA DOS DISCURSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof^ª. Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez. Coorientadora: Prof^ª. Dra. Mareli Eliane Graupe.

**LAGES
2016**

Ficha Catalográfica

L789s Liz, Daniele Melo de.
Sexualidade e regimes de verdade: uma análise genealógica dos discursos / Daniele Melo de Liz.-- Lages (SC), 2016.
142 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Carmen Lúcia Fornari Diez.
Coorientadora: Mareli Eliane Graupe.

1. Sexualidade. 2. Educação sexual. 3. Verdade.
4. Ciências Biológicas. I. Diez, Carmen Lúcia Fornari.
II. Graupe, Mareli Eliane. III. Título.

CDD 306.7



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

Sexualidade e Regimes de Verdades: uma análise genealógica dos discursos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Aprovada em 01 de abril de 2016

Prof. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez - Orientadora (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Mareli Eliane Graupe - Coordenadora (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Sandra Gouretti Unbehaum (Fundação Carlos Chagas)

Prof. Dra. Daniela Auad (FACED/UFJF)

Prof. Dra. Vanice dos Santos (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Vanice dos Santos
Coordenadora do PPGE/UNIPLAC

Lages, Santa Catarina, 01 de abril de 2016.

Dedico a meus pais Marta e Dionézio, irmãos Aline e Diego e sobrinho Gustavo pelo carinho. Ao esposo Milton pelo companheirismo e ao Colégio Sigma, pelo apoio e incentivo. Minha gratidão por me ajudarem a chegar até aqui!

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, pela família e por haver chegado até aqui com saúde e feliz.

Aos professores do PPGGE da Uniplac pela dedicação e empenho em apontar caminhos e proporcionar momentos de reflexão, aprofundamento, análises...

À Professora Dra. Carmen Fornari Diez pela orientação da minha pesquisa, pela sensibilidade, paciência e constante motivação.

À Professora Dra. Mareli Eliane Graupe pela coorientação da minha pesquisa, pela dedicação, disponibilidade e carinho.

Ao Professor Dr. Geraldo Augusto Locks por aceitar ler e avaliar minha pesquisa, assim como por ter me ajudado a compreender as dimensões sociais, por ter paciência, respeito e humildade em esperar meu entendimento “amadurar”. Com certeza existe uma outra Daniele, a partir do seu modo de ver o mundo.

À Professora Vanice dos Santos por aceitar ler e avaliar minha dissertação, pelo exemplo de docente encantada com o que pesquisa e pela postura ética, séria e comprometida.

À Professora Marina Patrício pela inteireza de sua sensibilidade, afetividade, transparência e competência.

À Professora Selma pelo exemplo de uma postura amorosa, ética, contida porém objetiva.

À Professora Ana Maria pelo despertar da consciência de que sempre fomos autores, por buscar sempre nos incentivar a escrever sem medo, e por simplificar o ato da escrita, pois basta começar com uma letra e terminar com um ponto.

À Professora Lúcia Ceccato, pelo carinho e apoio desde a graduação.

A Teresa Setti de Liz por sua dedicação e comprometimento em revisar minha pesquisa, assim como por toda gentileza, paciência e ensinamentos.

Aos meus pais que sempre se sacrificaram para nos proporcionar uma qualidade melhor de vida, sacrificando assim seus projetos pessoais. Pelo constante incentivo para evoluirmos pessoalmente, profissionalmente e espiritualmente pelo caminho da dignidade, da humildade, do respeito e dos estudos.

Aos irmãos Aline e Diego e ao sobrinho Gustavo por todo amor, cuidado e zelo a mim dedicados.

Ao meu esposo, pelo amor, companheirismo e apoio incondicional aos meus projetos pessoais e por ter compreendido estes dois anos de ausência.

À Neide Bunn Gugelmim por ter dividido comigo seu sonho de fazer uma Educação capaz de mudar o mundo, por sempre ter me incentivado e por ter despertado em mim a consciência do meu verdadeiro potencial, cumprindo assim seu legado de Mestra.

Aos colegas e amigos(as) do Colégio Sigma que dividiram comigo todas as conquistas e as angústias deste período: Andressa Mota Oliveira, Carina Roberta Souza, Danielle Aparecida Ferreira, Dorcel Antônio Braz Gugelmim, Eledir R. do Prado Zanatta, Elisângela S. Pereira, Elizângela Vidal, Fernanda Liz dos Santos, Graziella Coelho Vieira, Ida Cunha Viero, Ívina Paula da Silva Tosatti, Janúlia Schiestl Trento, Kerolyn K. B. Garcia Kobashikawa, Laís Casa de Córdoba, Laura De Mozzi, Leila Schimalski, Luciane Koerich Córdoba Arruda, Ludmylla Schlichting de Oliveira, Viviane Cardoso da Silva Gugelmim e Viviane de Jesus Oliveira.

À E. E. B Nossa Senhora do Rosário pela possibilidade de eu poder trabalhar e contribuir com a escola onde eu estudei e que tanto estimo, a todos os colegas professores pelo respeito e valorização, e especialmente à Eliane Costa, Regiani Rodrigues Amaral Veronezi, Antônio Nilson Andrade Arruda, Rosana das Graças Amarin Ebertz e Lucilene Aparecida Stesfenon Perin, pelo acolhimento, carinho, apoio e principalmente pelo exemplo, pois foi através do trabalho e imensa dedicação de vocês à Escola que tive a certeza de que ainda existem pessoas que lutam por um Ensino Público sério e de qualidade.

Aos colegas de Mestrado pela amizade, pelo respeito, pela aprendizagem a partir das trocas de experiência.

À legião de bons amigos que tenho. Seriam muitos para citar. Agradeço pela palavra amiga, pelos abraços nos momentos difíceis, pela compreensão da minha ausência nestes dois anos. Sinto-me privilegiada por tê-los sempre por perto. Por certo são seres de luz que vieram a mim como um presente da força maior que rege o Universo. A todos, minha eterna gratidão!

EXPERIÊNCIA

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

LARROSA & KOHAN

RESUMO

Nesta dissertação o objetivo geral é realizar uma genealogia da categoria Sexualidade no Projeto Curricular de um curso de Ciências Biológicas, de uma Universidade Comunitária no Estado de Santa Catarina e nas Políticas Públicas Educacionais do Brasil. Entre os documentos privilegiados para análise destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997) e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014). A justificativa da Pesquisa se dá com o embate teórico entre as perspectivas culturais e biológicas envolvendo sexualidade. Consideramos que a emergência dos estudos históricos, culturais e sociais são uma resposta aos regimes de verdade constituídos pelas perspectivas religiosas, moralistas, médico-biológicas e terapêuticas empregadas ao longo dos séculos. A partir das teorizações de Michel Foucault foi possível compreender sua oposição à teoria repressiva, pois no seu entendimento sempre houve uma incitação dos discursos produzidos pela Igreja, pelas Ciências Sexuais, assim como pela Pedagogia, evidenciando a existência de inúmeras estratégias que contribuíram para sanar a vontade de saber sobre a sexualidade. Ainda buscando pensar os discursos através de uma genealogia foucaultiana, propomo-nos a aprofundar a reflexão de Jimena Furlani sobre as perspectivas contemporâneas da Educação Sexual brasileira. Por meio dos enunciados das oito perspectivas discorreremos sobre as formas de saberes/conhecimentos que são produzidos pelas discursividades. Dessas oito perspectivas, as quatro primeiras podem ser consideradas de certa forma prescritivas, normativas e excludentes — biológico-higienista, moral-tradicionista, terapêutica, religioso-radical — enquanto as quatro últimas estariam mais perto da valorização das diferenças: direitos humanos, direitos sexuais, emancipatória e *queer*. Neste trabalho também pesquisamos sobre como a categoria Sexualidade é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Plano Nacional de Educação, assim como na Proposta Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas. Por meio do método da genealogia foucaultiana, obtivemos dados sobre os ditos e os não ditos nos documentos, evidenciando a presença sutil de “regimes de verdade” que orientam a constituição dos documentos analisados.

Palavras-chave: Sexualidade. Educação Sexual. Discursos. Regimes de verdade. Ciências Biológicas.

ABSTRACT

In this thesis the general objective is to carry out a genealogy of sexuality in Education Program a course of Biological Sciences of a Community College in the state of Santa Catarina and the Public Policy Education of Brazil - among the privileged documents for analysis highlight the National Curriculum Standards Teaching fundamental (PCN / 1997) and the National Education Plan (PNE / 2014). The justification of the research is given to the theoretical clash between cultural and biological perspectives involving sexuality. We believe that the emergence of the historical, cultural and social studies, are a response to the truths schemes set up by religious perspectives, ethicists, medical-biological and therapeutic employed over the centuries. From the theories of Michel Foucault, it was possible to understand their opposition to the repressive theory, because in their minds there was always an incitement speeches produced by the Church, by the Sexual Sciences, as well as the Education, evidencing the existence of numerous strategies that contributed to remedy the will to know about sexuality. Still seeking think the speeches through a Foucault's genealogy, we intend to deepen reflection Jimena Furlani on contemporary perspectives of Brazilian Sexual Education. Through the statements of the eight prospects carry on about forms of knowledge / skills that are produced through discourses. Of these eight the first four perspectives can be considered prescriptive, normative and exclusionary - biological and hygienist, moral-traditionalist, therapeutic, religious-radical - while the last four would be closer to the appreciation of differences - human rights, sexual rights, emancipatory and queer. This work also researched on the category Sexuality is presented in the National Curriculum Standards, the National Education Plan, as well as the pedagogical proposal of the Biological Sciences course, by the method of Foucault's genealogy, we obtained data on the said and the unsaid the documents, showing the subtle presence of "regimes of truth" that guide the formation of the analyzed documents.

Key-words: Sexuality. Sexual Education. Speeches. Regimes of truth. Biological Sciences.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS –	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
CBES –	Círculo Brasileiro de Educação Sexual
CID –	Classificação Internacional de Doenças
CONAE -	Conferência Nacional de Educação
DCN-	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNEDH –	Diretrizes Nacionais Educacionais para os Direitos Humanos
DSM –	Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais
HIV –	Vírus da Imunodeficiência Humana
LGBT –	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
LGBTTT –	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros,
ONGS –	Organizações não Governamentais
PBSH –	Programa Brasil Sem Homofobia
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEDH –	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC –	Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Ciências Biológicas.
PNE –	Plano Nacional de Educação
PPP –	Projetos Políticos Pedagógicos
UDESC –	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Quadro da área de Graduação do corpo docente	1211
Figura 2:	Quadro da porcentagem de disciplinas na Estrutura curricular	1226

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1 SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA.....	32
1.1 COLOCANDO A HIPÓTESE REPRESSIVA EM XEQUE.....	32
1.2 <i>SCIENTIA SEXUALIS</i>	42
1.3 SEXUALIDADE ENQUANTO DISPOSITIVO	45
1.4 DO PODER SOBERANO AO BIOPODER.....	47
1.5 MICROFÍSICA DA ESCOLA – UM AMBIENTE PRIVILEGIADO PARA O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS ..	53
2 PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO SEXUAL.....	61
2.1 PERSPECTIVA BIOLÓGICO-HIGIENISTA	61
2.2 PERSPECTIVA MORAL-TRADICIONALISTA	65
2.3 PERSPECTIVA TERAPÊUTICA	68
2.4 PERSPECTIVA RELIGIOSO-RADICAL.....	74
2.5 PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS.....	80
2.6 PERSPECTIVA DOS DIREITOS SEXUAIS.....	84
2.7 PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA	89
2.8 PERSPECTIVA <i>QUEER</i>	90
3 SEXUALIDADE NO CURRÍCULO	94
3.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL.....	95
3.2 ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	102
3.2.1 Dispositivo da sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais	108
3.3 ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	112

3.4	PROJETO CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: ABORDAGENS SOBRE SEXUALIDADE.....	118
3.4.1	Sexualidade: os ditos e os não ditos no plano pedagógico de ciências biológicas	123
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática surgiu pela inquietação de compreender a origem *dos* discursos sobre sexualidade que permeiam a prática pedagógica, assim como pela necessidade de ampliação da categoria para além de suas fronteiras biológicas, pois entendemos que grande parte dos professores, em especial os professores de Ciências e Biologia, ainda trabalham sexualidade nas escolas ancorando-se apenas em conhecimentos médico-científicos, sem levar em consideração sua dimensão sociocultural e histórica, assim como os princípios dos direitos humanos e sexuais, previstos na Constituição vigente, que, ao nosso entendimento, são os pilares para uma Educação Sexual capaz de valorizar a multiplicidade sexual assim como problematizar as normatizações que marginalizam, excluem e patologizam as Sexualidades consideradas pelos “regimes de verdade” como periféricas.

A temática também está intimamente relacionada com minha *práxis*. Com dezesseis anos iniciei minha vida acadêmica no curso de Ciências Biológicas na Universidade do Planalto Catarinense. Nos anos finais da graduação um sonho de infância tornou-se novamente latente e tornei-me Professora. Considero-me privilegiada por ter iniciado minha prática docente em uma Escola Montessoriana. Ao entrar neste universo pedagógico de pronto me identifiquei ao perceber que existem filosofias e métodos capazes de estimular a valorização das diferenças e permitir que cada sujeito signifique o mundo a seu tempo. Isso me encantou, pois minha única referência educacional havia sido o sistema tradicional. Em 2012 assumi a Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental e este encantamento por uma Educação mais humanizada me incentivou na busca constante por novos conhecimentos. Desde meu ingresso, em 2009, nesta instituição de ensino, concluí minha faculdade de Biologia, cursei a graduação de Geografia e me especializei em Neuropsicopedagogia Clínica, Neuropsicopedagogia Institucional, Educação Inclusiva, Educação Montessori, e, atualmente, o tão sonhado Mestrado em Educação.

Durante o primeiro semestre do Mestrado, através das indicações dos professores do Programa, tive acesso a diversas literaturas que permitiram que eu ressignificasse o papel da Educação, contribuindo assim para o entendimento de sua dimensão político-social. Ainda no ano de 2014 me efetivei na rede Pública de Ensino, como professora do Ensino Médio e pude perceber o quanto minha formação no curso de Ciências Biológicas havia sido restrita no contexto do estudo das

sexualidades, pois meu discurso estava voltado diretamente aos aspectos anatomo-morfo-fisiológicos — levando em consideração apenas o corpo biológico “esquecendo” assim de suas dimensões culturais, históricas e sociais que o significam através da subjetividade — divergindo desta forma das literaturas a que tive acesso durante o Mestrado.

Consciente de que estava sendo simplista e cientificista passei a ficar atenta também aos discursos dos colegas professores e pude perceber a dificuldade que existe em se abordar o tema sem recorrer a conceitos morais e/ou religiosos e, principalmente, biológicos, evidenciando assim a predominância de saberes que, muitas vezes, sem que percebamos, acabam reforçando a heteronormatividade, o machismo e as tipificações dos papéis de gênero. E destes ricos ambientes de trocas emergiram muitos questionamentos, principalmente sobre o discurso dos professores de Ciências e Biologia, pois percebi que outros professores da minha área de atuação também reproduziam o mesmo discurso médico-higienista, que eu reproduzi por muito tempo por não conhecer suas implicações e por não conhecer outras possíveis perspectivas. Desta forma surgiu a problemática da pesquisa: como a Sexualidade é abordada nos documentos de Políticas Públicas Educacionais do Brasil e no curso de Licenciatura de Ciências Biológicas?

Nesta dissertação o objetivo geral é realizar uma genealogia da categoria Sexualidade nas abordagens feitas nas Políticas Públicas de Educação Nacionais e no Projeto Curricular de um curso de Ciências Biológicas — licenciatura plena — de uma Universidade Comunitária no Estado de Santa Catarina.

Propomo-nos entender, a partir das obras de Michel Foucault, como se constituiu a história da sexualidade no Ocidente a partir do século XVI; discorrer sobre a constituição dos “regimes de verdade” a partir das perspectivas médico-biológica, religiosa e moralista; descrever as possíveis perspectivas que podem contribuir para uma educação sexual baseada no respeito, na equidade e na garantia dos direitos humanos; investigar como a sexualidade é abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no novo Plano Nacional de Educação e no Projeto Curricular do Curso de Ciências Biológicas tentando desvelar os ditos e os não ditos acerca da sexualidade neste curso de licenciatura.

Enfatizamos que este estudo tem seu embasamento teórico nas concepções de Michel Foucault, considerando suas significativas contribuições a respeito da sexualidade. Ao estudarmos suas obras é possível perceber que o autor aborda a temática sob uma perspectiva

diferente do que estamos habituados a ouvir. Foucault se opõe à “teoria repressiva”, pois, ao invés da ideia de que a sociedade ocidental teria reprimido a sexualidade, este autor argumenta que na realidade o que houve foi uma incitação dos discursos sobre a sexualidade mas a partir de regimes de verdade, ou seja, alguns saberes foram escolhidos como verdades e assimilados consensualmente pela sociedade, reificando-se de tal forma que muitas vezes nem os percebemos ou questionamos os efeitos de sua “aplicabilidade”. Sobre os regimes de verdade, propostos por Foucault, Revel discorre:

Embora a filosofia moderna, desde Descartes, tenha sido sempre ligada ao problema do conhecimento, isto é, à questão da verdade, Foucault desloca esse lugar: ‘Depois de Nietzsche, essa questão se transformou. Não é mais: qual é o caminho mais certo da verdade? Mas, qual foi o caminho fortuito da verdade?’. Trata-se, consequentemente, de reconstituir uma verdade produzida pela história e isenta de relações com o poder, identificando ao mesmo tempo as coerções múltiplas e os jogos, na medida em que cada sociedade possui seu próprio regimes de verdade, isto é, “os tipos de discurso que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como uns e outros são sancionados; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro (REVEL, 2005, p. 86).

Cabe aqui evidenciarmos que Foucault não se preocupou em definir o que é verdade ou que não é, mas problematizar por que alguns saberes são legitimados como verdade em detrimento de outros, o que define uma economia ou um regimes de verdade. Neste sentido, o autor afirma que cada sociedade possui um regimes de verdade, e que os saberes e poderes produzidos dentro deles permeia todas as instâncias das práticas sociais, não estando assim isentos os saberes, como: Moralidade, Medicina, Psiquiatria, Pedagogia, que, junto com as preocupações do Estado em relação à Demografia, fabricaram verdades sobre a sexualidade. Aparente paradoxo denominado por Foucault, como “dispositivo da sexualidade”.

Portanto consideramos que a sexualidade não é apenas uma dimensão humana permeada pelo sexo, pelos prazeres e pelas emoções, mas também uma rede capilar complexa de práticas, discursividades e poderes que nutrem e sustentam os moldes das instituições consideradas por Foucault como austeras¹ — escolas, hospitais, prisões, entre outros — assim como as próprias práticas sociais culturalmente estabelecidas. Sobre o conceito foucaultiano de sexualidade, Revel afirma:

O tema da sexualidade aparece em Foucault não como um discurso sobre a organização fisiológica do corpo, nem como um estudo do comportamento sexual, mas como o prolongamento de uma analítica do poder: trata-se, com efeito, de descrever a maneira pela qual, a partir do final do século XVIII, este prolongamento da analítica do poder investe, por meio dos discursos e das práticas de ‘medicina social’, sobre um certo número de aspectos fundamentais da vida dos indivíduos: a saúde, a alimentação, a sexualidade etc. (REVEL, 2005, p. 80).

Como proposição metodológica, optou-se pela genealogia foucaultiana enquanto história do presente. Entendemos que neste primeiro momento faz-se necessário conceituarmos o termo, para elucidarmos a que nos propomos a partir desta escolha metodológica. Foucault, citado por Revel (2005, p.53), assim conceitua a genealogia:

Trata-se, de fato, de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro [...]. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata; as genealogias são mais exatamente ‘anti-aênasí’. O método genealógico é, portanto, uma tentativa de desassujeitar os saberes históricos, isto é, de torná-los capazes de oposição e de luta contra "a ordem do discurso"; isso significa que a genealogia não busca somente no

¹ Rígido; que possui caráter inflexível.

passado a marca de acontecimentos singulares, mas que ela se coloca hoje a questão da possibilidade dos acontecimentos: ‘ela deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos, a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou ‘pensamos’.

Neste contexto organizamos o trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos uma análise histórica, a partir das teorizações de Michel Foucault, sobre a sexualidade, mostrando que, ao contrário do que afirma a teoria repressiva, a sexualidade foi fortemente estimulada, gerando uma verdadeira explosão discursiva. Inicialmente a Igreja incitou os discursos por meio da prática da confissão, prática esta que influenciou, mais tarde, a produção dos discursos médicos, juristas, científicos e pedagógicos, evidenciando assim a existência de inúmeros mecanismos que contribuíram para sanar a vontade de saber sobre a sexualidade.

No segundo capítulo abordamos as perspectivas contemporâneas da Educação Sexual, tendo como referência a classificação sugerida pela pesquisadora Jimena Furlani, representando assim a multiplicidade de significações históricas acerca da sexualidade, as quais geraram — e geram — saberes e poderes. A autora nomeia oito abordagens; as quatro primeiras formariam o eixo de perspectivas que acabam sendo, de alguma maneira, prescritivas, normativas e excludentes, entre elas podemos citar as perspectivas: biológico-higienista, moral-tradicionista, terapêutica, religioso-radical, enquanto as quatro últimas, no entendimento da autora Furlani “[...] estariam mais próximas do reconhecimento das diferenças[...]” (2011, p. 15) como: a perspectiva dos direitos humanos, dos direitos sexuais, emancipatória e *queer*.” Aproveitando esta categorização abordaremos estas perspectivas tentando pensá-las segundo a genealogia foucaultiana.

No terceiro capítulo faremos uma breve descrição da trajetória da Educação Sexual no Brasil, buscando entender sua inserção nas Políticas Públicas educacionais, e, na sequência, como a sexualidade é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Plano Nacional de Educação e no Projeto Curricular do Curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Comunitária, ou seja, buscaremos identificar quais perspectivas da Educação sexual permeiam estes documentos.

Acreditamos que a relevância desta investigação se dá ao próprio embate teórico entre as perspectivas culturais e biológicas envolvendo sexualidade. Consideramos que a emergência dos estudos históricos,

culturais e sociais, foi uma resposta às perspectivas religiosas, moralistas, médico-biológicas e terapêuticas empregadas ao longo dos séculos. Também pelo fato de a temática haver sofrido nas últimas décadas transformações conceituais, sendo considerada assim uma discussão da atualidade em todos os âmbitos, tanto na Academia como na sociedade em geral. Citamos como exemplo a recente discussão sobre a inserção de sexualidade e gênero na elaboração dos Planos Educacionais Nacionais, Estaduais e Municipais, que geraram inúmeras polêmicas e posicionamentos do governo, das instituições religiosas e da sociedade civil sobre o tema, parecendo existir atrás do discurso hegemônico um dispositivo complexo sobre o que pode ser dito às crianças e adolescentes, onde pode ser dito e quem deve dizer.

Discorrer sobre a sexualidade enquanto um saber que gera poder, caracteriza-se como uma possibilidade de problematizar suas diferentes abordagens pedagógicas, buscando assim contribuir para um entendimento capaz de considerar o tema para além de seus aspectos biologizantes, haja vista que este cientificismo ancora conceitos que buscam disciplinar os corpos e fabricar subjetivações em nome de uma conduta moralista, categorizante e excludente. Foucault, em seu livro a “História da Sexualidade I”, lembra-nos que somente quando a sexualidade foi ancorada ao sexo e ao biológico tornou-se possível fabricar a individualidade — o sujeito — e assujeitar os corpos.

Neste contexto optamos por realizar a análise também no Projeto Curricular do Curso de Ciências Biológicas, pois entendemos que a problematização da sexualidade no ambiente escolar geralmente é feita pelos professores de Ciências e Biologia, e em não raros casos somente por estes professores. Desta maneira entendemos que a responsabilidade destes profissionais é muito grande, pois a partir do seu discurso e da perspectiva que eles utilizarem, o ambiente escolar tanto pode caracterizar-se como fonte geradora de diálogos, problematizações, respeito, equidade, quanto pode ser fonte da naturalização de preconceitos, sexismo, patologização, entre outros problemas causados a partir de uma visão simplista e puramente biológica da sexualidade.

Espera-se então que o presente trabalho possa problematizar os *bas-fonds*² das perspectivas baseadas em “regimes de verdade”, os

² Termo francês que significa baixos-fundos. A filósofa e pesquisadora Carmem Lúcia Fornari Diez (2001) discorre, em sua Tese de Doutorado, que os *bas-fonds fonds* não implicam em profundidade, escondidos a serem desvelados — segundo a perspectiva marxista de ideologia, ao contrário,

quais, geralmente, são seguidos sem serem questionados, apontando assim para outras possíveis lógicas de entender e trabalhar a sexualidade na Educação.

estão na superfície, mas não focalizados. Além disso, remetem à escória — implicam no marginal, aquilo que não está dentro, mas, à margem.

1 SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

Michel Foucault desenvolveu seus estudos sobre a História da sexualidade no mundo ocidental e a sistematizou em três tomos³. Nesta investigação valeu-se do procedimento genealógico empreendido por Nietzsche para desvelar a questão da sexualidade desde a inscrição discursiva desse assunto.

No primeiro volume, “A vontade de saber” (1976), mostra que a sexualidade não foi reprimida com o advento do capitalismo. O autor não nega que houve uma certa repressão, mas ao contrário disto o sexo foi incitado a se manifestar através de uma vontade de saber sobre a sexualidade.

No segundo tomo, “O uso dos prazeres” (1984), o autor assinala uma importante transformação na história da sexualidade. Investiga sobre o surgimento da noção de sexualidade na Grécia clássica, com o objetivo de averiguar o processo em que a atividade sexual se constituiu no mundo ocidental como uma prática moral.

No terceiro volume, intitulado “O cuidado de si” (1984), Foucault estuda os dois primeiros séculos da Era Cristã, e faz uma análise entre a criação grega da arte da existência e a criação cristã da hermenêutica do desejo.

Michel Foucault iniciou a escrita de um quarto tomo “Os prazeres da carne” que não chegou a ser publicado, pois o filósofo manifestou em testamento a vontade de que nenhum de seus textos inacabados fossem divulgados.

1.1 COLOCANDO A HIPÓTESE REPRESSIVA EM XEQUE

A era vitoriana⁴ ficou fortemente marcada por seu desenvolvimento econômico, industrial e demográfico, assim como pelo moralismo, puritanismo, preconceitos rígidos e disciplina, deixando a

³ Significado de Tomo, segundo Dicionário Aurélio: [Lat.Tomo] *sm.* **1.** Divisão bibliográfica de uma obra, que pode coincidir ou não com o volume. No caso das obras citadas de Foucault, coincidem.

⁴ A Era Vitoriana foi o período da história no qual a Rainha Vitória reinou sobre a Inglaterra, no século XIX, de junho de 1837 a janeiro de 1901. Esta época é muito importante na história inglesa por ter sido marcada por um grande desenvolvimento econômico e industrial do país, além das muitas conquistas coloniais. (SILVIA, Débora. A Era Vitoriana. Disponível em: <http://www.estudopratico.com.br/era-vitoriana>)

impressão de que a burguesia, o imperialismo e capitalismo limpam os discursos sobre o sexo e enclausuraram a sexualidade da população em detrimento do uso das energias na força de trabalho. Segundo Foucault (2014), a sexualidade teria sido recusada, banida e reduzida ao silêncio, transferida da sociedade para um único local onde poderia ser reconhecida, local este fecundo e prático: “o quarto do casal.” (FOUCAULT, 2014)

Toda sexualidade vivenciada de maneira estéril seria considerada anormal e ilícita. Neste contexto, o autor reconhece que tenha havido repressões, novas regras de decência, depurações do vocabulário lícito, assim como interdições das produções de saber, mas se opõe ao que ele nomeia de “teoria repressiva”. Para ele o fato de tentarem reduzir a sexualidade ao discurso fez com que houvesse uma incitação da sexualidade, levando até a uma explosão discursiva. Sobre a incitação dos discursos, Foucault afirma:

[...] a ‘colocação do sexo em discurso’, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação; que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa mas, ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades polimorfos e que a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou – sem dúvida através de muitos erros – em constituir uma ciência da sexualidade (FOUCAULT, 2014, p.18).

Durante muito tempo a Igreja acreditou que para validar o sacramento da Confissão, o relato das ações pecaminosas deveria ser feito explicitando todos os detalhes, inclusive dos atos sexuais, que deveriam ser mencionados sem reservas. Desta maneira a sexualidade toma uma direção espiritual, sendo colocada na categoria de pecado. O ato da confissão além de servir como regulador de discursos e práticas, também teve um caráter incentivador, levando aos mais diversos prazeres, como às imaginações sobre o sexo e insinuações corporais, assim como às práticas discursivas da sexualidade, pois ao se discursar sobre os atos sexuais, reviviam-se e viviam-se as sensações de prazer da sexualidade, estimulando-se ainda mais o discurso e a prática.

Partindo do Concílio de Trento⁵, Foucault (2014) aponta para a evolução da pastoral católica e do sacramento da confissão. Criticados pelo protestantismo em toda a Europa, o catolicismo instituiu uma contra-reforma em que foram definidas diversas ações que resultassem em um maior controle sobre os fiéis e uma delas foi acelerar o ritmo das ocorrências do ritual de confissão. Antes do Concílio de Trento, a prática confessional deveria ser realizada apenas uma vez ao ano, visto que somente parte da elite se confessava, mas após as ações propostas na contra-reforma, a confissão passou a ser obrigatória para todos e esse sacramento passou a ser realizado várias vezes ao ano, fazendo assim com que tudo fosse dito, de modo a reter as ações e o sexo em um discurso que não permitisse ocultações. Sobre as exigências do Concílio de Trento Juçara Cabral afirma:

Uma outra questão importante do século XVI foi a onda de puritanismo que se espalhou por toda a Europa. Este fenômeno para alguns historiadores era reflexo da reforma protestante e da Contra-Reforma católica. Ambas tentavam impor austeridade aos governantes, a fim de evitar desleixos e maus exemplos em geral. Haja vista o resultado do final do Concílio de Trento, quando foi reafirmado o sacramento do matrimônio, acrescentando novas exigências de consentimento paterno para o casamento. Foi reforçada também a condição de celibato para os religiosos, considerada a virgindade de um estado mais

⁵ Concílio de Trento: Concílio de Trento foi o encontro de cúpula da Igreja Católica convocado pelo papa Paulo III em 1546 na cidade de Trento, na área do Tirol italiano, tinha como objetivo estreitar a união da Igreja e reprimir os abusos. Neste *Concílio que durou 18 meses, todo o corpo das doutrinas católicas foi discutido à luz das críticas da doutrina protestante. O Concílio condenou a doutrina protestante da justificação pela fé, proibiu a intervenção dos príncipes nos negócios eclesiásticos e a acumulação de benefícios; também definiu o pecado original e declarou como texto bíblico autêntico a tradução de São Jerônimo, denominada "vulgata" (popular, ou de uso popular, em latim). Os sete sacramentos foram mantidos, assim como o celibato clerical, indissolubilidade do matrimônio, o culto dos santos e relíquias, a doutrina do purgatório e as indulgências, recomendando a criação de escolas para a preparação dos que quisessem ingressar no clero, denominando-as "seminários". (SANTIAGO, Emerson. O Concílio de Trento, disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/concilio-de-trento>.*

abençoado por Deus do que o casamento em si e condenadas as pinturas que excitavam a luxúria. O próprio papa Paulo IV ordenou que as figuras que retratavam corpos nus no quadro do ‘Juízo Final’ – obra de Michelangelo na Capela Sistina – fossem cobertas, pois se tratava de figuras eróticas (CABRAL, 1995, p.131).

Desta forma, os ensinamentos da Igreja Católica pregavam que o sexo não deveria ser mais mencionado sem prudência, e o pecado passa a ser uma fraqueza da carne, devendo as ações assim como os pensamentos ser vigiados, examinados, a fim de que a alma e o corpo não fossem pecaminosos. Neste momento, segundo Foucault todos os atos foram transformados em discursos, até os sexuais, tudo deveria ser dito, mas agora de uma forma mais pudica, refinada e cuidadosa. Neste sentido criou-se toda uma mecânica do poder que desejava inferir diretamente sobre o saber e o prazer das pessoas. Este controle massivo sobre as ações, os sentimentos e as sensações dos indivíduos criou uma aparelhagem complexa de discursos sobre a sexualidade humana. Sobre a intensificação do discurso, Foucault afirma:

O essencial é bem isso: que o homem ocidental há três séculos tenha permanecido atado a essa tarefa que consiste em dizer tudo sobre seu sexo; que, a partir da época clássica, tenha havido uma majoração constante e uma valorização cada vez maior do discurso sobre o sexo; e que se tenha esperado desse discurso, cuidadosamente analítico, efeitos múltiplos de deslocamento, de intensificação, de reorientação, de modificação sobre o próprio desejo (FOUCAULT, 2014, p. 25).

Nessa perspectiva podemos entender que ao invés da censura, houve uma incitação política, econômica e técnica dos discursos sobre a prática sexual, fazendo com que tais discursos se tornassem essenciais à sociedade. A igreja instituiu que a salvação perante Deus viria através da confissão plena, pois era através dela que a Igreja tinha a oportunidade de inferir sobre o corpo, a alma (desejos, prazeres) e práticas sociais das pessoas.

A partir do século XVIII esta forma de discurso deixa de ter apenas uma relação com a moralidade e passa a ser tema de estudos

científicos e analíticos, sendo quantificado e classificado. Torna-se também objeto de investigação da Medicina e a ser considerado dentro de uma categoria de utilidade pública. Estas publicações eram valorizadas não pelo seu rigor científico, mas por essa característica de “utilidade”, que favorecia a ampliação e a regulação de discursos e práticas sexuais.

Esta nova maneira de regulação social, através do discurso médico-científico surge a partir da preocupação do estado em gerir os problemas da população, estando o sexo no cerne das questões, como precocidade nos casamentos, nas relações sexuais, que influenciam diretamente na taxa de natalidade e proliferação de doenças sexualmente transmissíveis e que representam para o governo gastos e investimentos públicos. Desta maneira o biológico passa a ser estudado de forma analítica sobre sua influência na Economia do Estado.

Foucault (2014) discorre que o mesmo aconteceu com o sexo das crianças; ao contrário de silenciar-se, passou-se a falar mais de sexo nas escolas, porém de outras maneiras; diferentes pessoas falam sob outros prismas e para alcançar outros objetivos. Sobre este dispositivo de controle, Michel Foucault afirma:

Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituição ideais prolifera em torno do colegial e de seu sexo (FOUCAULT, 2014, p. 31).

Ao contrário de uma negação, a sexualidade das crianças e adolescentes foi reconhecida e por isso articularam-se dispositivos e estratégias discursivas dentro das instituições escolares, sob a constatação de que nestes espaços a sexualidade, conforme assevera Foucault (2014, p. 31) existe de forma “precoce, ativa, permanente”, passando a ser um problema público, caracterizando um discurso hierarquizado, estreitamente articulado em redes de poder. Entendemos assim que a sexualidade nunca foi silenciada nos ambientes escolares,

mas foi direcionada intencionalmente a temas que viessem ao encontro das perspectivas desejadas, assim como discorre Foucault:

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa — tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (FOUCAULT, 2014, p. 33).

Tais dispositivos possibilitaram que discursos sobre sexualidade, em grande parte das instituições educacionais, se constituíssem de forma pragmática, moralista e biologicista, fortalecendo aquilo que Foucault (2014) chama de “regimes ou economias de verdades”, evidenciando assim vestígios do puritanismo que se atribuíam à era vitoriana. O autor assevera que somos de certa forma ainda vitorianos, pois insistimos em reproduzir o discurso da repressão, da moralidade, da disciplina e do sexo categorizado como normal, anormal, lícito, ilícito. Nós mesmos reforçamos e criamos as regras sociais que devem guiar nossa prática sexual, evidenciando assim um paradigma criado há séculos e potencializado através do nosso próprio discurso.

Ainda no Século XVIII novas práticas discursivas foram incitadas pela Medicina, inicialmente por meio das Ciências dos nervos e mais tarde por intermédio da Psiquiatria e de seus formulários, diagnósticos e terapêuticas, levando as pessoas a falarem exaustivamente sobre sua sexualidade. Neste contexto, o sexo foi classificado dentro de parâmetros da normalidade e todos que extrapolassem a estes parâmetros precisariam passar por uma intervenção médica. A partir destas práticas realizadas através de entrevistas e interrogatórios se irradiaram mais discursos, que, a partir dessa incitação discursiva, passaram a ter caráter de obrigatoriedade e cunho científico.

Destarte, Foucault (2014) aponta para a enorme transformação que ocorreu em relação à prática discursiva sobre o sexo. Esta prática, no século XVII, era estreitamente unitária, pois a confissão era a única forma de verbalizar o sexo, e nos séculos XVIII e XIX ocorre uma verdadeira explosão discursiva, sendo esta temática irradiada em vários feixes, formando uma rede complexa que passou a abranger múltiplos mecanismos como Demografia, Política, Economia, Biologia, Justiça, Pedagogia, Medicina, Psiquiatria e Psicologia, mecanismos estes que incitaram e, ao mesmo tempo, reorganizaram e institucionalizaram o discurso sobre o sexo. Sobre esta multiplicidade de discursos determinados por uma série de estruturas e instituições, o autor afirma:

Talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulado, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discurso sobre o sexo. Pode ser, muito bem, que falemos mais dele do que de qualquer outra coisa: obstinamos-nos nessa tarefa; convencemo-nos por um estranho escrúpulo de que dele não falamos nunca o suficiente, que somos demasiado tímidos e medrosos, que escondemos a deslumbrante evidência, por inércia e submissão, que o essencial sempre nos escapa e ainda é preciso partir à sua procura. No que diz respeito ao sexo, a mais inexaurível e impaciente das sociedades talvez seja a nossa (FOUCAULT, 2014, p. 37).

Evidenciando esta trajetória de dispersão discursiva, Foucault (2014) mostra uma nova maneira de governar: o biopoder. Este autor denominou de biopoder todas as instruções, regras, normas e eventuais punições impostas aos indivíduos e à sociedade, as quais têm como objetivo direcionar as práticas de vida. Através deste dispositivo as pessoas foram obrigadas a falar sobre o seu sexo, sendo levadas a enfatizar cada detalhe e explicar como lidavam com o sexo. Neste contexto é possível constatar que não houve um movimento de silenciamento do sexo, mas, ao contrário, as pessoas foram estimuladas a falar para que fosse possível identificar, categorizar e direcionar seus discursos e práticas de vida. Ainda sobre biopoder, Filho e Vandresen afirmam:

E é a partir do séc. XVIII que a questão do governo irá se desenvolver sob um novo olhar. Ao

analisar os meios e instrumentos que o Estado utiliza para controlar os problemas que surgem em torno da cidade, tais como: doenças epidêmicas (como a varíola), a fome (escassez alimentar), a guerra (morte), a distribuição demográfica, o controle da natalidade, entre outros, Foucault irá chamar esta arte de governar: de biopoder, ou seja, de um poder sobre a vida. Neste momento a sociedade ocidental passa a levar em consideração o fator biológico do ser humano, que passa a ser estudado pelas ciências humanas. Quanto mais conhecido, melhor para modificá-lo, transformá-lo, manejá-lo. A produção de saberes é imprescindível ao exercício do biopoder, isto porque, somente através de saberes é que o poder se exerce positivamente (FILHO & VANDRESEN, 2010, p.03).

Esta nova forma de governar substituiu a proibição, a lei e a punição pela Medicina, pelo gerenciamento dos discursos e pelo adestramento, sendo sua implantação muito mais perversa que a própria Inquisição, pois categorizou cuidadosamente a sexualidade e definiu uma norma de desenvolvimento sexual, sendo organizados controles psiquiátricos, médicos e pedagógicos para intervir de maneira efetiva na “anormalidade”, segundo Foucault (2014). Para o autor a normalidade era compreendida basicamente nas relações matrimoniais em regimes de monogamia e heterossexualidade, onde o sexo era orientado e sobrecarregado de preceitos e recomendações. Romper as regras do casamento ou desejar prazeres estranhos, como praticar sodomia, cometer rapto, estupro, relações praticadas fora do casamento ou viver a homossexualidade, mereciam a condenação, como relata Foucault (2014, p. 44):

[...] crianças demasiado espertas, meninas precoces, colegas ambíguos, serviçais e educadores duvidosos, maridos cruéis ou maníacos, colecionadores solitários, transeuntes com estranhos impulsos: eles povoam os conselhos de disciplina, as casas de correção, as colônias penitenciárias, os tribunais e asilos. Incontável família dos perversos que se avizinha dos delinquentes e se aparenta com os loucos. No decorrer dos séculos eles carregaram

sucessivamente o estigma da ‘loucura total’ da ‘neurose genital’, da ‘aberração do sentido genésico’, da “degenerescência” ou do ‘desequilíbrio psíquico’.

A Medicina classificou cuidadosamente todos os prazeres anexos (aqueles que excediam o padrão para procriação: matrimônio monogâmico e heterossexual), surgindo, a partir disso, uma nova dimensão específica no campo da sexualidade, nominado “contra natureza”, que fazia alusão às pessoas que não se comportavam dentro deste padrão de “normalidade” estabelecido, originando assim as sexualidades dissidentes. O século XX pode ser entendido como iniciador de heterogeneidades sexuais, pois até o final do século XVIII houve, segundo Foucault, três códigos reguladores das práticas sexuais: o Direito Canônico, a Pastoral Cristã e a Lei Civil. No século XIX aconteceu a proliferação das sexualidades cujas regras de práticas alastraram-se através de dispositivos de controle que objetivavam barrar as sexualidades “errantes” e “improdutivas”; e que, ao invés de formarem barreiras do possível e do proibido, remetem a, como diz o pensador francês, espirais de poder e prazer. É nesta relação de exercício de poder sobre os corpos que se configuram as perversões.

Na busca em se reduzir os prazeres sexuais à relação matrimonial, monogâmica e heterossexual, criou-se um sistema de legitimidade, que, ao mesmo tempo, favoreceu o surgimento de um dispositivo de saturação sexual, ou seja, houve uma intensificação de elementos múltiplos, criando uma tecitura de sexualidades periféricas que extrapolavam a legitimidade socialmente imposta. Com a divisão binária entre professores e alunos, pais e professores, crianças e adultos, médico e paciente, criou-se uma rede complexa, como afirma Foucault (2014, p.52) saturada de sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis. Esse modelo de sexualidade único (matrimonial), exigido pela família, pelas instituições e pelas ciências não conseguiu dar conta deste dispositivo, sendo na verdade um incitador de outras formas de sexualidades, como os fetiches, classificados como depravações, legitimando um verdadeiro jogo entre poder e prazer.

A economia gerada pela vontade de saber sobre o sexo estimulou a incitação dos discursos, formando uma tessitura de capital, poder e prazer como afirma Foucault (2014, p. 54):

Proliferação das sexualidades por extensão do poder; majoração do poder ao qual cada uma

dessas sexualidades regionais dá um campo de intervenção: essa conexão, sobretudo a partir do séc. XIX, é a garantia relançada pelos inumeráveis lucros econômicos que, por intermédio da medicina, da psiquiatria, da prostituição e da pornografia, vincularam-se ao mesmo tempo a essa concentração analítica do prazer e a essa majoração do poder que o controla. Poder e prazer não se anulam, não se voltam um contra o outro, seguem-se entrelaçados e se relançam. Encadeiam-se através de mecanismos complexos e positivos, de excitação e incitação.

Desta maneira é possível compreendermos o posicionamento de Michel Foucault em relação à Teoria Repressiva: o autor nos conduz a uma reflexão sobre a obstinação da sociedade ocidental pela hipótese de que o sistema capitalista tenha realizado um silenciamento sobre o sexo, sendo que na verdade, o que houve foi uma explosão discursiva, solidificando múltiplos focos de atenção e implantação das sexualidades, porém, a partir de regimes de verdade.

Mesmo considerando que durante a era vitoriana o vocabulário sobre o sexo tenha sido — e ainda seja — neutralizado, cuidadosamente expressado e não mencionado diretamente, essa tem sido a maneira mais próxima e mais aceita de se viver a sexualidade nos últimos três séculos. Falar de forma pudica nos habilita, nos permite falar a todo instante sobre esta temática. Foucault, através de seus estudos filosóficos, arqueológicos e genealógicos, foi capaz de perceber por trás dos discursos, inclusive daqueles sobre o sexo, uma rede sutil, que se constitui de um emaranhado de relações de poder, saber e prazer que conduzem nossa prática e discursividade sem que percebamos. A esta rede sutil o autor nomeou “dispositivo”. Sobre este conceito foucaultiano, Castro afirma:

O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquiteturas, regimentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos [...] O dispositivo estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação *a*

posteriori dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade (CASTRO, 2009, p. 124).

Esta rede complexa de relações é que gera e sustenta toda a implantação e consolidação da obstinação da sociedade ocidental pelo sexo. Fala-se com “pudor”, escolhe-se as palavras, faz-se pose para falar, tudo isso porque precisamos utilizar técnicas neutralizantes que garantam nosso constante discurso. Sentimos a imensa necessidade de falar sobre um tema que acreditamos ser necessário e inescapável em suas possibilidades, trocamos o prazer do gozo pelo prazer da discursividade. De acordo com Foucault (2014), nunca se falou tanto em sexo como nos últimos três séculos, mas não basta nos atermos a esta informação qualitativa; é importante investigarmos quem fala, para quem se fala e com que objetivo, porque atrás de todo discurso sobre o sexo há um complexo emaranhado de poder, prazer e vontade de saber.

1.2 SCIENTIA SEXUALIS

Desde o século XIII a Igreja Católica incitou, controlou e direcionou os discursos, inclusive sobre o sexo, através do ritual da confissão. Com o advento da expansão comercial, industrial e científica a Igreja passou a dividir com o Estado e as Ciências este papel regulador. No século XIX as proibições já eram estabelecidas por uma rede de poderes, constituída pela Medicina, Pedagogia, Justiça e Política. Dentro deste emaranhado complexo de poderes, a Ciência teve destaque, pois criou um mecanismo de controle, nomeado por Michel Foucault de *Scientia Sexualis*, ou seja, Ciência da Sexualidade.

Pela primeira vez na história da humanidade o sexo foi tido como objeto científico, as análises de seus resultados eram formuladas a partir de métodos quantitativos que se subordinavam a ideais moralistas. Entendia-se o sexo como uma prática neutra e casta, ou seja, como uma prática que deveria acontecer de modo padronizado (depois do casamento, relação heterossexual e monogâmica) sem haver excessos ou extravagâncias. Neste contexto a Medicina teve um papel crucial na classificação do sexo, atribuindo às pessoas que não se enquadravam nos padrões, diagnósticos de patologias e perversões sujeitando-as a intervenções e tratamentos médicos. A Psiquiatria, da mesma maneira, utilizou-se de práticas indiscretas e insistentes para colher discursos e depois declarar sua repugnância ao solicitar auxílio da Justiça para que fossem consumadas as intervenções, fundamentando assim, como traz Foucault (2014) uma espécie de norma de “dizer a verdade” sobre o

sexo. Sobre o paradigma da verdade, que aniquila todo um universo de possibilidades, o autor afirma: “Ele é o pedestal de todos os discursos aberrantes, ingênuos e ardilosos em que o saber sexual parece ter, durante tanto tempo, se extraviado.” (FOUCAULT, 2014, p.63).

Michel Foucault foi um estudioso das obras e adepto do pensamento de Friedrich Nietzsche, que entendia que o modelo ideal para a sociedade seria o pré-socrático, justamente por não ter havido neste período histórico esta busca obstinada pela verdade e sim pelo devir – fluxo de constante transformação, responsável pela valorização da arte, do pensamento e do saber. Para Nietzsche a verdade não passa de uma ilusão, uma crença, assim como afirma sobre o posicionamento da Ciência perante a sexualidade:

[...] contar, calcular, pesar, ver, pegar e não mais que isso, é uma crueza e uma ingenuidade, dado que não seja doença mental, idiotismo. Não seria antes bem provável que justamente o que é mais superficial e exterior na existência – o que ela tem de mais aparente, sua sensualização, sua pele – fosse a primeira coisa a se deixar apreender? Ou talvez a única coisa? Uma interpretação do mundo ‘científica’, tal como a entendem, poderia então ser uma das mais estúpidas, isto é das mais pobres de sentido de todas as possíveis interpretações do mundo (NIETZSCHE, 2001, p. 277).

A verdade e o moralismo como frutos do pensamento humano envolvem a questão da subjetividade, e, desta maneira, não podem ser considerados conceitos exatos, únicos e onipotentes. Estes dois preceitos, como todas as produções humanas, englobam redes complexas de saberes e poderes, formados a partir de uma interpretação da realidade e de intenções de direcionamentos políticos, não sendo assim simples e puros em sua essência. Para Nietzsche (2001, p. 137) “[...] a força do conhecimento não está no seu grau de verdade, mas na sua antiguidade, no seu grau de incorporação, em seu caráter de condição para a vida.”

O levantamento de verdades pela Medicina no século XIX instaurou o que Foucault (2014) chamou de “licenciosidade do mórbido”, objetivando através de discursos biológicos, qualificadores e moralistas uma busca pela assepsia, higiene e saúde pública. Desta maneira a Medicina sobre o sexo se desenvolveu claramente em duas áreas: a primeira tratava da parte biológica (doenças, reprodução) a

segunda da medicina da sexualidade por meio da Psiquiatria e da Psicanálise, ambas tendo como fio condutor a moralidade herdada da era vitoriana.

Pela diversidade de discursos (familiares, biológicos, pedagógicos, políticos, médicos) buscava-se explorar, solidificar a sexualidade nos corpos e exercer controle sobre eles. Foucault (2014) discorda que Sigmund Freud tenha instaurado uma nova era sobre a história do sexo, visto que a prática confessional acontecia desde o século XVI, sendo, na verdade, uma substituição do confessor religioso por um confessor científico da Psicanálise. Desta maneira a confissão deixou de ser uma prática confidencial e passou a ser de domínio público, uma vez que a Ciência da Sexualidade começou a publicar em trabalhos científicos os discursos obtidos por observações, consultas, cartas ou histórias autobiográficas.

A abertura da confissão e a concretização de registros dos prazeres, acima referidas, são tratadas por Foucault (2014, p. 71) quando afirma que “[...] pela primeira vez, sem dúvida, uma sociedade se inclinou a solicitar e a ouvir a própria confiança dos prazeres individuais.” Portanto entende-se que a *Scientia Sexualis* foi baseada na combinação entre as estratégias da confissão e a discursividade científica, em que, neste caso: “[...] aquele que escuta não será o dono do perdão, o juiz que condena ou isenta: será o dono da verdade. Sua função é hermenêutica.” (FOUCAULT, 2014, p.74). Assim o discurso da sexualidade deixa de ser uma prova e passa a ser uma categoria de interpretação em busca da verdade.

Desta interpretação emergem as variáveis entre normalidade e patologia, surgindo também inúmeras relações de doenças e condutas relacionadas com a sexualidade, como discorre Foucault:

[...]define-se, pela primeira vez, uma morbidez própria do sexual; o sexo aparece como campo de alta fragilidade patológica: superfície de repercussão para outras doenças, mas também centro de nosografia própria, a do instinto, das tendências, das imagens, do prazer da conduta. O que quer dizer, também, que a confissão ganhará sentido e se tornará necessária entre as intervenções médicas: exigida pelo médico, indispensável ao diagnóstico e eficaz por si mesma, na cura. A verdade cura quando dita a tempo, quando dita a quem é devido e por quem é,

ao mesmo tempo, seu detentor e responsável (FOUCAULT, 2014, p. 66).

A Medicina, por meio da Psiquiatria e da Psicanálise, objetivava uma sexualidade sadia, ou seja, dentro das especificidades da “normalidade”. Através do discurso do paciente era possível identificar as “anormalidades” e fazer os encaminhamentos necessários a caminho da verdade ideológico-político-econômica desejada. Desde o século XIII a moralidade foi o fio condutor para regulação de saberes sobre o prazer; estas normas morais estabelecidas se cristalizaram, se reificaram e foram passadas de geração a geração sem serem questionadas, transformando-se, desta maneira, em um dogma. De acordo com Nietzsche (1998, p. 12): “necessitamos de uma crítica dos valores morais; o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão.”

1.3 SEXUALIDADE ENQUANTO DISPOSITIVO

O conceito de dispositivo para Michel Foucault implica nos mecanismos do exercício de poder que rege a sociedade, poder este não no sentido de coerção, mas como um complexo de redes que busca regular, disciplinar e ordenar os corpos. Assim este dispositivo vai se fortalecendo em forma de micropoderes e criando um regimes de “verdades”.

Em busca de compreendermos a acepção referente ao dispositivo da sexualidade nos ancoramos em Foucault quando ele explicita que este conceito se sobrepôs ao dispositivo da aliança (aquele que garantia a hereditariedade dos bens e da soberania através do vínculo sanguíneo) e mantinha separados o poder e o saber, gerando assim uma forma de poder jurídico no corpo social. A sujeição dos corpos passou de coletiva para individual — foram criados os sujeitos — e essa sujeição foi feita por meio de uma rede discreta e mista. Muniz esclarece de que maneira acontece essa transição de poderes:

O dispositivo da sexualidade superpõe-se ao dispositivo da aliança utilizando-se dos sistemas de regras formulados por esse último, principalmente em relação à definição do *status* dos parceiros sexuais. Essa definição de *status* e a manutenção e controle pela lei mantém um eficaz funcionamento do dispositivo da aliança. Posteriormente, devido a mudanças políticas e reestruturações econômicas, o dispositivo da

sexualidade exerce o domínio das forças sociais e passa a atuar de modo mais tênue, quase imperceptível em sua forma. Essa atuação se exerce nos corpos dos indivíduos especificamente nas sensações corporais, na qualidade dos prazeres, na natureza das impressões (MUNIZ, 2009, p.28).

O dispositivo da aliança pode ser compreendido como um feixe de poderes baseados no corpo social, na consanguinidade, na submissão e na obrigatoriedade. E o dispositivo da sexualidade como algo mais complexo, como um tecido cheio de tramas, em que não é possível identificar os fios, a não ser isolando-os como Foucault o fez. O dispositivo da sexualidade ultrapassa a dimensão do corpo social, valorizando o indivíduo e todas as suas questões subjetivas como a vontade, os prazeres e as sensações que orientam suas vidas. A partir desta mudança de paradigma foi preciso criar mecanismos sutis e imperceptíveis capazes de controlar o sujeito, seu corpo e suas vontades, mecanismos estes capazes de transformar poderes em saberes e vice-versa, como a Religião, a Ciência, o Moralismo, a Justiça e a Pedagogia.

Na obra “A história da sexualidade – a vontade de saber”, Foucault faz uma analogia entre a sexualidade e a fábula das “Jóias Indiscretas”⁶ para abordar o dispositivo da sexualidade. Para ele uma das principais características da sociedade ocidental é a obstinação pelo

⁶Segundo Genesini (sem data): A obra do filósofo Denis Diderot, “Jóias Indiscretas” é uma sátira sobre a sociedade francesa do século XVIII, escrita em forma de um romance libertino. Conta a história de um príncipe que tinha muita curiosidade sobre o sexo e que acabou ganhando de um gênio um anel que possibilitava que ele ficasse sabendo de todas as intimidades das mulheres, elas mesmas falaria – independente de suas vontades, mas não pela boca e sim pela parte que mais sabia de sexo, suas “jóias indiscretas”, a vagina. Este anel tornava invisível a quem o usasse, mas também era capaz de tornar público os relatos feitos, gerando muitos desentendimentos. As “jóias” começaram a se mostrar insatisfeitas com a prática sexual e rapidamente foram inventados, com a ajuda das Ciências, alguns mecanismos de controle e regulação para estes discursos murmurados. Sem êxito, era preciso atender as queixas femininas, para isso investiram nos estudos sobre anatomia e a fisiologia para descobrir uma maneira “exata” de garantir o prazer feminino. A Ciência aplicou todos os seus conhecimentos, mas mesmo depois de todos estes estudos ainda existiam alguns “cornos”. Denis Diderot, conclui sua obra afirmando que o discurso da Ciência não dá conta das diferenças, e que só o amor é capaz de fazer isso.

sexo, por essa necessidade de se falar e ouvir, em um jogo de saber e prazer. Para que esse jogo pudesse acontecer foram inventados todos os anéis possíveis que concedessem a sutileza ao discurso, só assim o sexo poderia ser pronunciado de uma maneira discreta, velada, quase invisível. A sociedade ocidental não só constituiu uma cultura pelo prazer discursivo, como também instituiu uma busca incessante pela verdade do sexo essa que constitui modelos político-econômicos interessantes, verdade tes ao controle da demografia e dos gastos públicos, modelos que acabam marginalizando outras formas de prazeres, considerando-as perversões.

Ao isolar o dispositivo da sexualidade e submetê-lo ao método da genealogia — estudar o presente — Foucault encontrou como característica central o discurso das “verdades” e procurou analisá-la. O autor afirma que nesta busca compulsiva por “verdades” encontrou os mecanismos de poder sobre a sexualidade, colocando assim o sexo no cerne da existência ocidental. Para isso ele não se deteve na historicização das proibições (como a maioria dos estudos marxistas), mas nas produções incessantes de verdades, que legitimaram poderes específicos, formando, como consequência, a disciplina e a miséria sexual, sendo estas então geradas e não geradoras de uma repressão sexual.

1.4 DO PODER SOBERANO AO BIPODER

Por muito tempo, um dos privilégios característicos do poder soberano fora o direito de vida e morte. Sem dúvida, ele derivava formalmente da velha *patria potestas* que concedia ao pai de família romano o direito de ‘dispor’ da vida de seus filhos e de seus escravos; podia retirar-lhes a vida, já que a tinha ‘dado’. O direito de vida e morte, como é formulado nos teóricos clássicos, é uma fórmula bem atenuada desse poder. Entre soberano e súditos já não se admite que seja exercido em termos absolutos e de modo incondicional, mas apenas nos casos em que o soberano se encontra exposto em sua própria existência: uma espécie de direito de réplica (FOUCAULT, 2014, p. 145).

Segundo Foucault, na Soberania, sistema em que o representante detém o poder em relação aos demais, o direito de morte ou vida seria

definido a partir da necessidade de defesa da vida do soberano, ou em forma de castigo caso alguma norma fosse infligida pelo súdito. Este direito de morte e poder sobre a vida estava intimamente ligado ao sistema de poder aplicado na época, que consistia em poderar-se do que é do outro, das terras, dos bens, da produção e da mão de obra, ou seja, esse “poder era, antes de tudo, nesse tipo de sociedade, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la.” (FOUCAULT,2014, p.146).

A partir da época clássica o confisco deixa de ser a principal forma de domínio, e passa a ser apenas mais um dos muitos mecanismos de regulação, incitação e ordenação da sociedade. O poder de vida e morte que antes girava em torno da figura central do soberano, de sua proteção ou mandos e desmandos, passa a girar em torno de todo o corpo social, que busca se desenvolver, se estabelecer e manter a própria vida. “As guerras já não se travavam em nome do soberano a ser defendido, travam-se em nome da existência de todos, populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver (FOUCAULT,2014, p.147).

Defender e proteger a coletividade passa a ser o objetivo social. Historicamente podemos perceber que à medida que avançaram as tecnologias bélicas e a ciência atômica, maior se tornou o grau potencial de destruição em massa e mais tenso ficou esse campo do poder da soberania coletiva, em que muitas vezes se acreditou que para proteger uma cultura, seus ideias e seu território, precisava-se, necessariamente, aniquilar o oponente, assim como o soberano fazia outrora. Sobre esta soberania coletiva, Foucault (2014, p. 148) discorre:

Se o genocídio é, de fato, o sonho dos poderes modernos, não é por uma volta, atualmente, ao velho direito de matar, mas é porque o poder se situa e é exercido no nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços de população.

Assim, pode-se compreender o processo de transformação do poder monárquico, soberano, para um poder social, em que cada pessoa, cada grupo social está intimamente ligado. Essa nova forma de poder busca administrar a vida, organizá-la, e torná-la uma forma universal de se viver. Foucault (2014) exemplifica este mecanismo a partir do suicídio que outrora era considerado crime, pois a decisão de vida ou morte do súdito cabia apenas ao soberano da terra ou dos céus, sendo a

partir do século XIX um dos temas de estudo por seus altos índices de ocorrência. O segundo exemplo que o autor traz é o da pena de morte, que antes era tida como punição, mas atualmente é entendida como uma forma de eliminar um ser biológico que coloca em risco a vida de um grupo social. Assim a morte de alguns seria uma necessidade para garantir a vida coletiva e a “[...] ordem do cerimonial político. Agora é sobre a vida e ao longo de todo seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação, a morte é o limite.” (FOUCAULT, 2014, p.149) Um terceiro exemplo ainda pode ser citado para evidenciar a organização do corpo social: a Igreja católica ordenava que fossem sepultados fora de seus campos santos (cemitérios) todos os pecadores, suicidas e não católicos.

Do século XVII em diante o poder sobre a vida se desenvolveu em duas categorias polarizadas, porém interligadas pelas relações. Foucault (2014) faz uma análise bastante detalhada destes dois mecanismos que deram origem a um dispositivo quase imperceptível de regulação e controle dos corpos e das práticas cotidianas. A primeira categoria é a disciplina dos corpos, feita a partir de uma anatomia política que parte do entendimento de que o corpo se assemelha a uma máquina e desta maneira pode ser programado para ser mais útil e aperfeiçoado em suas habilidades para melhor contribuir com os interesses político-econômicos. Esta administração e gestão previdente da vida são feitas através do exército, das instituições escolares, normas sociais, leis e toda forma de poder disciplinador. A segunda categoria é o biopoder, ao qual já nos referimos anteriormente, que se dá por meio da regulação da população, dentro de uma visão biologicista, especificante, procedendo-se ao controle das taxas de natalidade, mortalidade, fluxo migratório, habitação, condição de saúde pública, entre outras formas de se obter a sujeição dos corpos a uma política de domínio das populações. Conforme Foucault:

Sobre tal pano de fundo, pode-se compreender a importância assumida pelo sexo como foco de disputa política. É que ele se encontra na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia política da vida. De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz (FOUCAULT, 2014, p. 157).

A partir da análise dos dispositivos de regulação e produção da sexualidade, Foucault compreendeu que o sexo é que conduz a vida do corpo através da socialização, do autoconhecimento e do prazer, assim como a vida da espécie, no aspecto biológico da perpetuação. E por estas características fundamentais se tornou um mecanismo central das formas de poder, não só no sentido de disciplinar, mas em um tipo de poder que busca ordenar e regularizar a conduta de toda a espécie humana. Assim, na visão de Foucault:

É por isso que, no século XIX, a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes, foi desencavada nas condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância, tornou-se a chave da individualidade: ao mesmo tempo, o que permite analisá-la e o que torna possível constituí-la (FOUCAULT, 2014, p. 158).

Percebe-se assim que, com o advento da grande explosão demográfica europeia no século XIX, o disciplinamento individual, como era feito através da confissão nos séculos anteriores, seria insuficiente para disciplinar toda a sociedade, e era preciso exercer um domínio eficiente na vida de toda a população. Desta maneira é possível compreendermos a importância da articulação entre biopoder e disciplinamento na constituição das sociedades modernas, onde a vida é tida como objeto político e de certa forma colocada contra os próprios mecanismos que buscavam dominá-la.

A valorização da própria existência e sobrevivência passa a ser o maior meio de controle do corpo social, indo além dos dispositivos, pois serve de inspiração para a humanidade refletir, batalhar politicamente para conquistar: “o ‘direito’ à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o direito acima de todas as opressões ou ‘alienações’ de encontrar o que se é e tudo que se pode ser” (FOUCAULT, 2014, p. 157).

Ao longo dos séculos XIX e XX a política do sexo avançou em quatro grandes linhas específicas. “Cada uma delas foi uma maneira de compor as técnicas disciplinares com os procedimentos biológicos do homem” (FOUCAULT, 2014, p. 158). Segundo este autor as duas primeiras se sustentaram nos aspectos disciplinarizantes e generalizantes, como no moralismo, na decência e na saúde pública,

com o objetivo de ordenar e de normalizar as condutas da sociedade. E as outras duas, agiram sobre os aspectos regularizantes como na intervenção psiquiátrica e psicanalítica, assim como no controle demográfico das populações.

Desta maneira é possível compreendermos a sexualidade como um dispositivo de saber e poder que foi utilizado para disciplinar e para regular o corpo social. Um bom exemplo, citado por Foucault (2014), é o caso da sexualidade precoce das crianças, fato que, durante o século XIX, foi considerado um fenômeno gravíssimo que precisaria de uma intervenção político-médica urgente, pois representava um fator de risco que poderia levar a uma epidemia de problemas relacionados à saúde mental destas crianças quando adultas e até comprometer o futuro de toda a sociedade. Nesse contexto é possível analisarmos a aplicação de várias formas de poder disciplinantes, como o moralismo e a saúde coletiva, assim como aspectos reguladores, como leis, intervenções médicas e controle de natalidade.

A genealogia de Foucault não tem interesse de apresentar uma teoria, mas busca analisar os porquês dos saberes. Desta maneira sua intenção não está baseada na crítica ou na defesa dos mecanismos e estratégias destas redes sutis de regulação da sociedade, mas objetiva descrever como ocorreu a formação da sexualidade como instrumento de poder, prazer e saber que conhecemos hoje.

Foucault aponta para uma possível transformação nos mecanismos de poder ao longo dos séculos. Através do dispositivo da aliança o soberano tinha plenos poderes por meio da consanguinidade, ou seja, através do mecanismo da hereditariedade dos seus bens a seus familiares ou no direito de proteger sua vida nas batalhas, optando pela morte de seus súditos. Segundo o autor, o paradigma da sexualidade se sobrepôs ao dispositivo da aliança, evidenciando assim essa transformação na microfísica do poder. Deixou de se basear no sangue, na morte, na preservação da vida e bens do soberano e passou a ser fundamentado na valorização da vida coletiva e na perpetuação da espécie. Segundo Foucault (2014, p. 160):

[...] os mecanismos do poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada. Saúde, progeneritura, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social, o poder *da* fala da sexualidade e *para* a

sexualidade; quanto a esta, não é marca ou símbolo, é o objetivo alvo.

Conforme Foucault (2014) os primeiros eugenistas do final do século XIX e do século XX foram contemporâneos desta troca de paradigma em que o genocídio que aconteceu nas duas grandes guerras mundiais, principalmente na segunda, retrata a necessidade de proteger a pureza de um sangue, na tentativa de perpetuar uma raça. O racismo e o nazismo foram constituídos através da valorização do sangue como mecanismo de garantia da existência biológica de uma raça “pura”, potencializados pelo poder disciplinar, gerando desta forma uma “extensão e intensificação dos micropoderes.” (FOUCAULT, 2014, p. 162).

Esta rede de micropoderes é uma rede sutil, que, por fazer parte do nosso cotidiano, não é facilmente percebida por nós. É por meio dela que se pode controlar os discursos, disciplinar os prazeres e organizar o corpo social. Mas ao mesmo tempo em que o dispositivo da sexualidade veio ao longo dos séculos disciplinando e regularizando, em contra partida também possibilitou colocar “o sexo” como tema central da nossa sociedade, dando a oportunidade de nos conhecermos e nos reconhecermos como seres individuais e históricos. Foi possível, “abandonarmos” o dogma do pecado e da carne e nos permitirmos conhecer nossa própria sexualidade.

A sociedade ocidental caminha gradativamente a partir da vontade de saber sobre o seu sexo e o do outro, para um estágio que Foucault acredita que um dia possamos chamar de total “liberação”. Liberação no sentido de que possamos viver plenamente nossos prazeres, sem precisarmos ser subservientes a uma classificação e moralização dos corpos. Liberação também no sentido de abandonarmos os dogmas do preconceito e da marginalização das sexualidades. Diferente da sexualidade oriental em que os indivíduos se ocupam em vivê-la como exercício de autoconhecimento, a sexualidade ocidental, devido ao modelo então vigente da prática da confissão, se ocupou em expressá-la oralmente, insistentemente. Quem sabe agora, em pleno século XXI, consigamos mudar este paradigma ao alcançar a compreensão de que sexualidade é uma característica inerente a todo ser vivo e que precisa ser vivida em sua forma mais plena: no prazer e no respeito, pois também sob estes aspectos constitui-se o processo de humanização.

1.5 MICROFÍSICA DA ESCOLA – UM AMBIENTE PRIVILEGIADO PARA O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS

Na obra “Vigiar e Punir”, Foucault descreve um sistema político em que o corpo do rei, em seu termo literário, desempenhava um papel essencial para o funcionamento da monarquia. Mas com a transformação do sistema governamental para a República surgiu a necessidade da valorização de um novo corpo, o social; e a partir desta mudança “[...] é este corpo que será preciso proteger, de um modo quase médico.” (FOUCAULT, 1979, p. 145). Nesse momento o dispositivo da sexualidade passa a ter um papel fundamental no controle e direcionamento da sociedade, pois afinal, conforme Fischer:

[...] é preciso controlar as taxas de natalidade e, para isso desenvolve-se um interesse obsessivo por dominar todos os dados que envolvam o sistema reprodutivo: o casamento, as relações sexuais, as interdições e as perversões (FISCHER, 1999, p.44).

Segundo Foucault (2014) surgiram vários mecanismos para garantir essa política do corpo, que, se opondo à teoria repressiva, foram aplicados a ricos e pobres em nome da Higiene e da Saúde Pública. Na obra “Microfísica do Poder” (1979), Foucault afirma que existe um mosaico de poderes tão sutis quanto esses citados acima, o que torna difícil percebermos tais dispositivos no nosso cotidiano, assim como os saberes, as instituições e a Medicina que são exemplos desta rede de interesses e poder. Neste contexto podemos entender a instituição escolar como um ambiente privilegiado para o disciplinamento dos corpos e construção social das diferenças, pois nestes espaços aprendemos as “verdades” escolhidas, os limites do corpo e da sexualidade, a hierarquia, os valores, e as distinções e categorizações que devemos fazer (ou não) entre os sujeitos.

Faz-se necessário evidenciarmos que na perspectiva foucaultiana o poder pode produzir positivities — entenda-se saberes —, e não apenas repressão, que o poder circula e não pode ser possuído, transferido ou negado a alguém, pois ele não é um objeto e sim uma prática social que está presente em todas as relações e lugares, podendo ser manifestado através do tom de voz, do olhar, da postura ou de uma forma de conhecimento, por exemplo. Na introdução da obra

foucaultiana — Microfísica do Poder (1979) — o filósofo Roberto Machado esclarece enfaticamente este conceito:

[...] não existe em Foucault uma teoria geral do poder. O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa, é uma prática social e, como tal, constituída historicamente (FOUCAULT, 1979, p. X).

Através dessa análise podemos compreender que o poder não existe apenas no governo, ou na mão de alguns, contrariando a teoria repressiva, existindo, assim, uma microfísica do poder que evidencia a presença deste em todos os níveis da organização social, e que os mais sutis capilares desta complexa rede sustentam, produzem e reproduzem a organização social. Priorizaremos neste presente trabalho a análise da microfísica da Escola, pois se reconhece a importância desta instituição para o processo de subjetivação, controle e disciplinamento dos sujeitos através do dispositivo da sexualidade.

Desde o século XIX, com o surgimento da escola pública no Brasil buscou-se através de inúmeras reformas políticas e pedagógicas um modelo que não privilegiasse apenas os ideais hegemônicos (*sic*) e, no qual geralmente os interesses coletivos eram — e são — submetidos a interesses pessoais, existindo assim, historicamente, a presença de uma microfísica sutil, porém intrincada, de poderes, contrapoderes e saberes que são privilegiados. A pragmática acima referida é tratada por Uria (1996, p. 31) analisando que “o sistema de ensino aparentemente mais puro e descontaminado abriga no seu interior um amplo e complexo jogo de interesses e resistências”.

Entendemos que a Escola é um espaço privilegiado para o exercício das relações de poder, onde o dispositivo da disciplina ocupa-se de um papel central. Diferente da Lei, a disciplina tem como objetivo direcionar a conduta dos sujeitos estimulando a sujeição e a docilidade, de maneira que se torne um comportamento natural e rotineiro. Nasceu nos conventos, oficinas, exércitos e mosteiros, mas foi indexada sistematicamente também nas instituições escolares para auxiliar no controle social. Desta forma é possível entendermos porque o discurso

sobre a disciplina está tão presente na fala dos professores, dos diretores, até mesmo na da família, sendo constantemente valorizada e reverenciada no sistema escolar. Foucault, em sua obra “Vigiar e Punir”, afirma:

A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado (FOUCAULT, 1987, p. 153).

Percebendo que a disciplina pode ser interpretada a partir de múltiplos significados faz-se necessário conceituarmos o termo segundo a perspectiva foucaultiana, na interpretação de Revel:

Técnicas de individualização do poder. Como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, suas atitudes, como intensificar sua performance, multiplicar suas capacidades, como colocá-lo no lugar onde ele será mais útil (REVEL, 2005, P. 35).

A sistemática do dispositivo de disciplinamento acontece através da constante vigilância. Para ilustrar este mecanismo Foucault propôs uma analogia com o modelo Panóptico, idealizado por Jeremy Bentham, citado por Foucault (1999, p. 87):

O *Panóptico* era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia, segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário a trabalhar, um prisioneiro a ser corrigido, um louco tentando corrigir sua loucura, e na torre, havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do

vigilante podia atravessar toda a cela, não havia nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que o indivíduo fazia estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de persianas, de pequenas aberturas de modo a poder ver tudo sem que ninguém, ao contrário, pudesse vê-lo. Para Bentham esta pequena e maravilhosa astúcia arquitetônica podia ser utilizada por uma série de instituições.

Entende-se que a vigilância ocupou o lugar que outrora foi da punição. Mas vigiar não é o suficiente, é preciso que o observado tenha a percepção de que está sendo visto, para que não transgrida as regras instituídas. Este mecanismo é que possibilita o poder disciplinar à escola. Esta tecnologia de poder é representada, segundo Foucault, por:

[...] um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar, um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam (FOUCAULT, 1987, p. 196).

Através da obra foucaultiana podemos compreender que o mecanismo da disciplina teve origem a partir do século XVII em que “[...] o *corpo supliciado* será substituído pelo *corpo disciplinado*, pelos dispositivos de exame e vigilância.” (YAZBEC, 2014, p. 108). Tais estratégias de disciplinamento permitem o olhar de cada indivíduo para si e por si, e orientam a forma de cada um se autodisciplinar e reconhecer seu papel nas tramas sociais. Estes mecanismos persistem em nossas escolas em pleno século XXI e acontecem de maneira sutil. O controle do corpo social só é possível a partir do controle do corpo individual, entendido nesta perspectiva a partir de lógicas biologicistas, cientificistas, analíticas que se engendram sem considerar os “[...] sistemas culturais e sociais que o significam.” (GOELLNER, FIGUEIRA; JAREGUER, 2008, p. 24).

Este controle do corpo pode ser realizado dentro e fora das instituições escolares por meio de normativas que regem nosso comportamento, vocabulário, controle dos movimentos, vestuário, alimentação e padrões de beleza. Diretrizes como essas buscam focalizar os interesses e classificar os sujeitos, com o objetivo de aumentar a eficiência do processo disciplinar e a “fabricação” de sujeitos. Segundo

Louro (2014 p.65) “[...] gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e *incorporados*⁷ por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos.” Com base na afirmação referida, podemos compreender que os corpos são significados a partir das informações recebidas através dos regulamentos disciplinares, da rotina, assim como da arquitetura dos prédios, da disposição das salas de aulas, fatores que, apesar de parecerem mudos, deixam “[...]suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.” (LOURO, 2014, p. 62).

Historicamente o processo de massificação dos comportamentos veio se construindo paralelamente à classificação dos sujeitos, resultando, dessa forma, em uma construção escolar das diferenças. Foucault no livro “Vigiar e Punir”, discorreu sobre “[...] a classificação do sujeito em relação a outros sujeitos, inclusive dividido no interior dele mesmo” (FISCHER, 2001, p.201). Essa forma de categorização aconteceu também nas instituições escolares, onde os sujeitos eram — e são — classificados por idade e níveis de conhecimentos específicos, e pelo sexo. Mesmo contrariando veementemente a teoria repressiva, Foucault reconhece a existência de uma prática de categorização e ordenação dos sujeitos, como discorre Louro:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2014, p. 61).

Disciplina e classificação nas escolas, geralmente, estão relacionadas com a ordem biológica, em que se acredita que o desempenho e a habilidade em determinadas áreas do conhecimento

⁷ Grifo no original.

podem ser mais expressivos no sexo masculino ou no feminino, sem levar em consideração que, se há melhor aproveitamento em uma determinada área é porque houve uma maior/melhor estimulação, sem estar este aproveitamento necessariamente relacionado com o sexo biológico. Do mesmo modo como é inadmissível exigir um certo tipo de comportamento das crianças a partir do sexo biológico. Sobre esta diferenciação Auad (2006, p. 39) assevera: “as diferenças entre meninas e meninos certamente não são naturais. Meninas que aparentam meiguice ou meninos que falam aos gritos são resultantes do modo como as relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo”.

Neste contexto a autora Guacira Lopes Louro, em seu livro “Gênero, Sexualidade e Educação”, ao discorrer sobre estas “características de gênero”, também propõe uma reflexão sobre como os papéis de meninos e meninas são ensinados na Escola, e como estereotipamos cada gênero, categorizando-os e normalizando condutas típicas e atípicas para cada gênero. Louro (2014) cita como exemplo determinadas classificações utilizadas por alguns professores: o bom aluno como “brilhante” e a boa aluna como “esforçada”, o menino como sendo mais habilidoso em cálculos que a menina, a agitação e a agressividade como atributos masculinos, e a afetividade e a docilidade como características femininas. Sobre a tipificação de gênero, Louro assevera:

Se pretendemos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações — do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas — se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se ‘enquadrem’ dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios (LOURO, 2014, P. 80).

Estas formas de classificar, diferenciar e “fabricar” os sujeitos, se constituem através de inúmeros mecanismos que compõem o dispositivo da sexualidade; de maneira sutil uma rede intrincada de poderes como a

Medicina, a instituição escolar, a Justiça, entre tantas outras, contribuem para a formação de determinados saberes e produção/reprodução de poderes que nem sempre valorizam e respeitam a diversidade.

Assim entendemos que o espaço escolar contribui para a consolidação dos comportamentos masculinos e femininos, reforçando um modelo historicamente construído e “isto nos leva à questão do gênero em si.” (LOURO, 2013, p. 56).

Considerando que o termo “gênero” tem significação polissêmica, evidenciamos aqui o sentido empregado nesta pesquisa:

O conceito de gênero diz respeito à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade. É conceito fundamental para compreender a dimensão histórica, social, política e cultural das diferenças e do próprio processo de construção subjetiva de homens e mulheres (BRASIL, 2015, s/p).

Os estudos de gênero ainda são recentes no Brasil — final da década de 80 — mas muito têm contribuído para minimizar estigmas, estereótipos e desigualdades sociais, visto que os padrões impostos, principalmente na escola, geram discriminações que podem resultar em prejuízos pedagógicos — menor aproveitamento e rendimento e até evasão escolar — sociais, contribuindo para as mais diversas representações da violência, seja ela física ou psicológica.

Apesar dos avanços já conquistados, a escola do século XXI está repleta de características moralistas herdadas da Era Vitoriana, assim como de discursos androcêntricos e higienistas, evidenciando a existência de um paradigma baseado no modelo patriarcal, que foi reificado ao longo dos séculos e considerado como **o modelo correto**, a verdade a ser seguida. Segundo Auad (2006, p.19):

Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de

“naturais” de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas.

Discorrer sobre gênero e sexualidade é uma possibilidade de gerar uma reflexão sobre as estratégias de poderes vigentes e o papel das instituições na produção e reprodução dessas práticas discursivas. Levamos também a entender o atual contexto escolar que ainda classifica, exclui — via inclusão de categorias — e marginaliza os sujeitos que não seguem ou não se encaixam nos modelos consensuais.

2 PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Pensar no tema Educação Sexual é refletir para além das fronteiras biológicas do corpo, entendendo o complexo processo de significação e subjetivação dos sujeitos, que nos caracteriza como seres biopsicossociais. Historicamente as significações sobre a sexualidade foram e são múltiplas, existindo assim diferentes representações discursivas. Tendo como base teórica os estudos da pesquisadora Jimena Furlani, que é uma referência⁸ nos estudos deste campo, propomo-nos a aprofundar sua reflexão sobre as perspectivas contemporâneas da Educação Sexual brasileira, percorrida por ela em seu livro “Educação Sexual na Escola”. Para Furlani (2011, p.15) estas perspectivas “[...] devem ser vistas como discursividades que apontam para as possíveis lógicas nos seus enunciados e constroem determinado/s conhecimento/s.”

Furlani nomeia oito abordagens: as quatro primeiras formam um grupo de perspectivas que acabam sendo de alguma maneira categorizantes e/ou excludentes; ao nosso entendimento caracterizam-se como regimes de verdade. São elas: — biológico-higienista, moral-tradicionista, terapêutica, religioso-radical enquanto as quatro últimas, no entendimento da autora “[...] estariam mais próximas do reconhecimento das diferenças[...]”, como: a perspectiva dos direitos humanos, dos direitos sexuais, emancipatória e *queer*⁹. Aproveitando esta categorização abordaremos estas perspectivas tentando pensá-las segundo a genealogia foucaultiana.

2.1 PERSPECTIVA BIOLÓGICO-HIGIENISTA

A partir do século XVII a Ciência passou a ter cada vez mais influência na organização social, assim como na formação de mecanismos de regulação e na fabricação dos indivíduos. Inicialmente, através dos estudos da Medicina, e, mais tarde, através da Psiquiatria e Psicanálise, o sexo foi classificado e normatizado, influenciando outras áreas como a Família, a Justiça, a Economia e a Pedagogia, instaurando

⁸ [...] entre outros como Joan Scott, Guacira Lopes Louro e Miriam Pillar Grossi.

⁹ Miskoli (2012) utiliza o conceito de Judith Butler para explicar que: o *queer* é uma nova política de gênero, baseada no engajamento pelo reconhecimento de todos os sujeitos, independente das formas de categorizações.

assim “saberes, que produzem verdades” (LOURO, 2013, p. 12) sobre a sexualidade, criando desta maneira, o que Foucault chamou de *sciência sexualis*.

Ao longo dos séculos a Ciência ganhou destaque de verdade absoluta, substituindo o patamar que já havia sido ocupado outrora pela Religião e pela Filosofia. Desta maneira os estudos e as publicações científicas, que nem sempre eram realizadas com o rigor do termo, passaram a ser utilizadas através de práticas discursivas, resultando em um feixe de normativas, orientações e recomendações que serviram — e ainda servem — de base para a subjetivação da sexualidade, tendo a Escola como espaço privilegiado para a fabricação dos sujeitos através da disciplina dos corpos.

Nesse contexto, o conceito de corpo é entendido como um organismo biológico comum a toda espécie, que se diferencia apenas em relação aos gêneros masculino e feminino. Com base nesta forma de se entender a sexualidade, institui-se a perspectiva que mais se destaca no cenário educacional, que é a abordagem biológico-higienista que: “[...] reduz a sexualidade aos órgãos genitais e é vista como um problema de saúde ‘pública’ [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p.19), sem levar em consideração todo o contexto de significação do corpo através da subjetividade. Sobre a pragmática acima referida, afirma Louro (2013, p.11):

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos ‘naturalmente’. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo ‘dado’ pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente ‘natural’ nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e,

consequentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

O tema sexualidade é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pela Proposta Curricular de Santa Catarina como um tema transversal, ou seja, precisa estar presente no planejamento e deve ser abordado por todas as áreas do conhecimento; porém, “[...] o professor licenciado em Ciências Biológicas ainda é visto como o profissional mais ‘indicado’, inclusive ‘preparado’, para tratar da sexualidade dos alunos.” (LOCKS E YARED, 2013, p.45) Nesse contexto, os aspectos biológicos recebem ênfase no debate da sexualidade, complementados na maioria das vezes, somente por palestras médicas, seguindo os preceitos da perspectiva higienista.

Na abordagem biológico-higienista privilegia-se os estudos anatomo-morfofisiológicos, onde são trabalhados temas referentes à promoção da saúde, como: conhecimento dos órgãos reprodutivos, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, menstruação, e métodos anticoncepcionais. Essa abordagem construída historicamente ao longo dos séculos pode ser considerada um paradigma que precisa ser questionado, haja vista que, em pleno século XXI, alguns educadores acreditam ser a principal ou única forma pertinente de se trabalhar a sexualidade no ambiente escolar. Sobre a necessidade de se expandir este conceito acerca da sexualidade Furlani (2011, p. 15) afirma que:

Essa abordagem, restrita ao biológico, sempre esteve presente no trabalho da educação sexual da escola, através das aulas de Ciências e Biologia. Sua crítica maior reside não na sua presença (que sob o ponto de vista da saúde sexual é necessária),

mas ao fato de **ser exclusiva**¹⁰ — implicando em um currículo limitado e reducionista.

Embora se reconheça a necessidade de que sejam trabalhados os temas mencionados, considerando o significativo aumento da proliferação da AIDS entre os jovens e adolescentes, assim como a gravidez precoce, entre tantos outros problemas de saúde pública relacionados à sexualidade, busca-se ultrapassar as concepções biologicistas e analíticas que impõem modelos e padrões que não se aplicam à pluralidade de sexualidades que temos na Escola e na sociedade, gerando desta forma preconceitos, intolerâncias e muitas vezes até violência. Em relação ao reducionismo da perspectiva biológica acerca da sexualidade, concordamos com Louro (2013, p. 16) quando ela assevera que:

[...] as premissas acerca do **determinismo biológico**¹¹, considera as diferenças entre homens e mulheres decorrentes dos atributos corporais — o que contribui (e contribui) tanto para a ‘neutralização’ das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a formulação dos enunciados de hierarquização dessas diferenças (por exemplo, premissas machistas, sexistas, misóginas e homofóbicas).

As próprias políticas públicas de sexualidade, que abordaremos no próximo capítulo, dão ênfase a esta abordagem, pois se entende que é através destes conhecimentos biológicos que crianças e jovens poderão evitar doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce e/ou indesejada. Estes mecanismos de produção de certos saberes em detrimento de outros, representam também uma forma de disciplinamento dos corpos e é através destes que a sociedade consegue ter um maior controle da demografia e de gastos públicos. Faz-se necessário evidenciarmos que não condenamos os saberes biológicos, pois é através deles que se busca conscientizar os/as jovens a viverem sua sexualidade de maneira saudável e responsável, mas: “[...] temos que prestar atenção se o cuidado com a manutenção da saúde não está sendo feito de modo a rodear o exercício da sexualidade de uma aura de perigo e doença” (LOURO, 1999, p.140 *apud* FURLANI, 2011, p.16).

¹⁰ Grifo no original.

¹¹ Grifo no original.

2.2 PERSPECTIVA MORAL-TRADICIONALISTA

A moral, segundo o filósofo Friedrich Nietzsche, pode ser considerada uma construção histórica, um juízo de valor entre o “bem” e o “mal”, entre o “bom” e o “ruim”. Com intuito de teorizar sobre a origem desta invenção humana Nietzsche (1998) utilizou-se de sua metodologia genealógica, buscando entender sob que condições o homem criou estes binômios e que valores sociais eles têm. Segundo Larrauri (2009, p.40): “[...] muitas vezes, quando Nietzsche refere-se às origens, à genealogia dos nossos ideais, emprega a expressão: *pudenda origo*: uma origem que dá vergonha”.

Segundo o filósofo Nietzsche, os gregos pré-socráticos/pré-platônicos não tinham clara a ideia de verdade; entendiam como inevitáveis suas inclinações, tanto positivas quanto negativas. O pensamento era baseado no *devir*: “[...] a vida como um processo de transformação constante, ou seja, tudo muda o tempo inteiro, nada é fixo. Tudo gira em torno desse fluxo contínuo, tudo é transformação” (MOSÉ, 2015). A dicotomia entre bem e mal teria surgido através da valorização da razão e da ideia de verdade, concretizando-se com o advento do cristianismo. Decorrente desta intenção de tornar a moralidade um conceito universal estabeleceram-se mecanismos de poder que buscavam domesticar o homem, afogando seus instintos mais animais. Sobre Platão, em relação à valorização da razão, Nietzsche (1998, p. 16 - 17) afirma:

[...] em relação a Platão, sou um cético fundamental, e nunca estive em condição de concordar com a admiração que há corrente entre os eruditos... Em meio à grande fatalidade do cristianismo, Platão é esta fascinação dúbia chamada “Ideal”, que tornou possível para as naturezas nobres da antiguidade compreender mal a si mesmas e pôr os pés sobre a ponte que conduziu até a ‘cruz’ ... E o quanto de Platão há ainda no conceito ‘igreja’, na construção, no sistema, na *práxis* da igreja!

Para este filósofo, a invenção da razão tirou do homem a oportunidade do autoconhecimento e da constante transformação, estabelecendo verdades prescritivas (*sic*) em busca de um homem ideal. Uma verdade, uma moral disciplinadora, e, ao mesmo tempo um objetivo inalcançável, uma busca por um super-homem que jamais

conseguiremos ser. A partir do pensamento baseado na razão, a culpa e má consciência tornaram-se mecanismos imprescindíveis para garantir a vida na sociedade ocidental. Segundo Nietzsche (1998) o predicado “mal” foi atribuído para as atitudes altruístas, não sendo o “bom” a qualidade daquele que faz o “bem”, e sim o resultado de uma mera autodenominação:

Foram os ‘bons’ mesmos, isto é, os nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e a seus atos como bons, ou seja, de primeira ordem, em oposição a tudo que era baixo, de pensamento baixo, e vulgar e plebeu (NIETZSCHE, 1998, p. 16 - 17).

Assim, a origem dos conceitos morais encontrar-se-iam na constatação de que valores pessoais, ou seja, escolhidos por preferência de alguns, foram transformados em valores em si mesmos, atribuindo um caráter generalizante. Para Nietzsche, os próprios valores morais precisam ser criticamente reavaliados e ressignificados, pois foram historicamente forjados sobre um desejo pela verdade e subordinados aos ideais da nobreza, entre eles os ideais eclesiásticos.

Normativas reificadas transformaram-se em valores morais tradicionalistas que buscavam — e buscam — manter um padrão radical de comportamentos baseados nos preceitos oriundos da religiosidade e do sistema patriarcal.

Foucault (2014) em seu livro “História da Sexualidade – A vontade de saber”, buscou retornar da época moderna, pelo cristianismo, até a antiguidade para entender por que o comportamento sexual, em detrimento de outros campos (como a alimentação ou a civilidade), estabeleceu-se como uma conduta moral. A fim de iniciar uma reflexão sobre esta questão, o autor apresentou o conceito da palavra “moral” e chama a atenção para sua ambiguidade:

Por ‘moral’ entende-se um conjunto de valores e regras de ação proposto aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas etc.[...] Por ‘moral’ entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação aos valores e

regras que lhe são propostos (FOUCAULT, 2014, p. 26).

A partir desta perspectiva de moralidade, percebe-se que este conceito varia conforme a cultura estabelecida, mas esta forma de poder também desperta contrapoderes que geram uma heterogeneidade de valores e condutas morais.

Segundo Foucault (2014 b) durante a Era Vitoriana, estes juízos foram drasticamente relacionados à disciplina do corpo, influenciando assim a maneira de se entender a sexualidade. A discursividade tomou o lugar dos prazeres da carne, e os valores pré-estabelecidos deram origem à abordagem moral-tradicionista cujos princípios: “[...] defendem a monogamia, o casamento, a castidade pré-marital, a educação separada de meninos e meninas, pregam a intolerância com as práticas sexuais e com os modos de viver a sexualidade que não sejam os reprodutivos.” (FURLANI, 2011, p. 17).

Segundo Furlani (2011) esta abordagem é muito difundida nas escolas dos Estados Unidos e apoiada pelos partidos de direita radical, chegando a ser financiada pelo governo. Acreditam na “privação e na censura da informação” e na prerrogativa de que a Educação Sexual deve ser “ensinada” somente pela família. Defendem a abstinência sexual dos jovens, como sendo o único método cem por cento seguro para evitar a proliferação de doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez precoce. Para exemplificar, a autora cita alguns programas estadunidenses: “[...] ‘Respeito ao sexo, encarando a realidade’; ‘Eu, meu mundo, meu futuro’; ‘Sexualidade, responsabilidade e família’; ‘O dever da família em *comunicar* ao jovem a sexualidade’” (FURLANI, 2011, p. 16).

No Brasil também existem algumas iniciativas religiosas que defendem esta maneira de se entender a sexualidade, exercendo assim um controle sobre os corpos, combatendo radicalmente o aborto, o incesto e a homossexualidade. Esta perspectiva busca, através do biopoder, garantir o controle da saúde pública, da demografia e conservar os valores morais cristalizados como verdades, instituindo assim um pensamento baseado em estereótipos sexistas que se tornam categorizadores, marginalizantes e homofóbicos. Concordamos com Nietzsche (1998, p. 12) quando ele afirma que: “[...] necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão.”

2.3 PERSPECTIVA TERAPÊUTICA

Segundo Furlani (2011, p.19), a respeito da perspectiva terapêutica: “trata-se daquela que busca ‘causas’ explicativas para as vivências sexuais consideradas ‘anormais’ ou para os ‘problemas’ sexuais. Afirma ser capaz de obter a ‘cura’ das pessoas.” Esta visão binária sobre os prazeres do corpo, entre certo e errado, normal e anormal teria se intensificado no século XIX, com o advento da nova Ciência, o que Foucault chamou de “*scientia sexualis*”, baseada na perspectiva cientificista de categorizar os tipos de comportamentos sexuais, contribuindo para a colocação da homossexualidade no patamar de patologia, conforme afirma Vieira (2009, p. 490):

Até 1892, não existia homossexualidade. Havia, certamente, mulheres e homens que mantinham relação sexual com parceiros do mesmo sexo e que podiam tornar-se alvo de reprovação ou punição por transgressão sexual. Porém, esses atos não os marcavam como pessoas inerentemente ou fundamentalmente diferentes das outras. Em suma, a atividade sexual não constituía um marcador ou determinante da identidade. No final do século XIX, sobretudo pela ascensão de um novo discurso médico-científico preocupado com o estudo e classificação das patologias; eis que surge uma nova espécie: o ‘homossexual’.

Durante o século XX, os campos ligados ao estudo da mente separaram a reprodução da sexualidade, colocando-as em duas categorias distintas, porém é preciso evidenciarmos que tanto a Psiquiatria, quanto a Psicologia, constituíram-se através de práticas discursivas diversas (médica, religiosa, moralista, pedagógica), atribuindo a este campo empírico algumas características do pensamento vitoriano e biologicista, como afirma Toneli (2008, p. 63):

Ao longo do século XIX, o desenvolvimento da pesquisa biológica continua marcado pela fisiologia da reprodução. Por outro lado, a retomada da diferença mostra-se, sobretudo, na tematização da condição normal da sexualidade e de sua degeneração. A Psicologia surge aqui, direcionando-se para a Psicofísica e para pesquisas sobre as reações dos sistemas sensoriais

— incluindo a excitação sexual e as chamadas “respostas sexuais”. O que se pode observar de diferenciação com relação ao século anterior é uma maior separação entre a sexualidade e a reprodução. No entanto, por outra via, há uma aproximação maior da sexualidade com a moralidade. Nem mesmo a Psicanálise escapa a esta aproximação [...].

Desde 1952 profissionais da área da saúde mental utilizam como base para diagnósticos o DSM — Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais — criado pela Associação Americana de Psiquiatria como uma alternativa à Classificação Internacional das Doenças (CID). Na primeira e na segunda versão (publicada em 1968) o DSM categorizou a homossexualidade como doença mental, só sendo “retirada” em 1971, após manifestações gays e ativistas. No DSM –IV – TR (2002), aparecem como categorias patológicas: o travestismo (quando pessoas sentem prazer em vestir roupas e indumentárias do sexo oposto – e o comportamento travéstico serve à finalidade de excitação sexual) e os transtornos de identidade de gênero (relacionados à identificação e desejo de ser como o sexo oposto). Ambas as classificações têm como critérios diagnósticos a presença de desconforto do sujeito com seu sexo e/ou inadequação com o papel de gênero. A pragmática acima referida é abordada por Tonelli (2008, p.65) analisando que:

No DSM-IV (*American Psychiatric Association*, 1995), as anomalias referentes à sexualidade mantêm-se presentes, a despeito da retirada do termo “homossexualismo” em 1971. Pode-se considerar como um eufemismo o termo classificatório agora utilizado: Transtorno de identidade de gênero. Observa-se, aqui, a heteronormatividade (Butler, 2003) adotada como padrão, embora haja uma tentativa de separação entre o transtorno como é definido (incluindo o desconforto e a insatisfação com o próprio sexo) e a orientação sexual.

Na sessão intitulada “Transtornos Sexuais e da Identidade de Gênero”, pode-se observar como foram descritas, minuciosamente, as

características diagnósticas em relação a crianças e jovens com identidades de gênero opostas às características biológicas:

(F64. x): Em meninos, a identificação com o gênero oposto é manifestada por uma acentuada preocupação com atividades tradicionalmente femininas. Eles podem manifestar uma preferência por vestir-se com roupas de meninas ou mulheres ou improvisar esses itens a partir de materiais disponíveis, quando os artigos genuínos não estão à sua disposição. Toalhas, aventais e lenços frequentemente são usados para representar cabelos longos ou saias. Existe uma forte atração pelos jogos e passatempos estereotípicos de meninas. Pode ser observada uma preferência particular por brincar de casinha, desenhar meninas bonitas e princesas e assistir televisão ou vídeos de suas personagens femininas favoritas. Bonecas estereotipicamente femininas, tais como Barbie, com frequência são seus brinquedos favoritos, e as meninas são suas companhias preferidas. Quando brincam de casinha, esses meninos encenam figuras femininas, mais comumente ‘papéis de mãe’, e habitualmente ocupam sua fantasia com figuras femininas. Esses meninos evitam brincadeiras rudes e esportes competitivos e demonstram pouco interesse por carrinhos ou caminhões ou outros brinquedos não-agressivos, porém estereotipicamente masculinos. Eles podem expressar um desejo de ser meninas e declarar que, quando crescerem, serão mulheres. Pode haver, também, uma insistência em urinar sentados e em fingir que não possuem pênis, escondendo-o entre as pernas. Mais raramente, os meninos com Transtorno da Identidade de Gênero podem afirmar que têm aversão por seu pênis ou testículos, que desejam removê-los ou que têm, ou desejam ter, uma vagina (DSM IV TR, 2002, p. 548).

Atemo-nos à riqueza dos detalhes; eles revelam o plano microfísico das estratégias discursivas capazes de reger com muita

sutileza o corpo e a alma¹². Utilizam-se de categorias diagnósticas, capazes de incitar estratégias de controle social através do dispositivo da sexualidade, servindo-nos de base para a subjetivação dos sujeitos, assim como para a prática moral.

Por meio da multiplicação dos discursos, os saberes médico-científicos acabaram influenciando outros campos de poderes como a Família, a Pedagogia e a Justiça, apontando-nos a direção de como não sermos, do que não fazermos, evidenciando, assim, a necessidade de cuidados: “[...] uma espécie de ortopedia discursiva.” (FOUCAULT, “História da Sexualidade – A vontade de saber”, 2014, p. 32). Ainda sobre a importância da riqueza de detalhes para o disciplinamento dos corpos, citamos aqui mais um trecho do DSM -V que evidencia a categorização dos sujeitos, segundo uma normativa prescritiva de heteronormatividade:

As meninas com Transtorno da Identidade de Gênero apresentam reações negativas intensas às expectativas ou tentativas dos pais de que se vistam com roupas femininas. Algumas podem recusar-se a comparecer à escola ou a eventos sociais em que essas roupas são exigidas. Elas preferem roupas de menino e cabelos curtos e com frequência são erroneamente identificadas por estranhos como meninos; elas também podem pedir aos outros que as chamem por nomes masculinos. Seus heróis de fantasia são, com maior frequência, figuras masculinas poderosas, tais como Batman ou Super-Homem. Essas meninas preferem brincar com meninos, e com eles compartilham interesses em esportes de contato, brincadeiras rudes e jogos tradicionalmente masculinos. Elas demonstram pouco interesse em bonecas ou em qualquer forma de roupas ou atividades femininas de faz-de-conta. Uma menina com este transtorno pode recusar-se, ocasionalmente, a urinar sentada. Ela pode afirmar que tem ou terá um pênis e não deseja desenvolver seios ou menstruar. Ela pode

¹² Diferente da concepção teológica cristã, representa o “elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 28).

declarar que quando crescer será um homem. Essas meninas tipicamente revelam acentuada identificação com o gênero oposto em brincadeiras, sonhos e fantasias (DSM – IV – TR, 2002, p. 548).

Em maio de 2013 foi publicada a edição reformulada e mais recente, o DSM – V, onde o termo “transtorno de identidade de gênero” desapareceu e foi substituído pelo termo “disforia de gênero”, que segundo o DSM – V (2014) deixa de ser considerado um transtorno mental e passa a ser considerado um sintoma que pode ser diagnosticado em pessoas que apresentam forte desejo de pertencer ao sexo oposto e podem desenvolver o desejo de se livrar das suas características primárias ou secundárias, podendo até utilizar-se de terapia hormonal e/ou cirurgia de redesignação de gênero. Neste sentido, o profissional da área da saúde mental ficaria responsável por fazer o acompanhamento psicológico do(a) paciente transexual, durante o tratamento endócrino, psicológico ou cirúrgico, auxiliando o paciente a se sentir mais confortável com sua identidade de gênero e auto-realização.

Sendo o DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) considerado pela Organização Mundial de Saúde um manual de diagnóstico para os profissionais da área da saúde mental, podemos interpretar que este campo epistemológico rompeu as fronteiras da heteronormatividade e passou a considerar as diversas sexualidades e gêneros como construções sociais de identidade, pelo menos na teoria, o que implica em uma evolução (*sic*) científica para o tema.

No entanto, sem referir-se diretamente aos termos homossexualidade ou transtorno de identidade de gênero, entendemos que historicamente, através destas diversas representações médico-discursivas intensificou-se uma: “[...] dinastia imaginária dos males fadados a repercutirem sobre as gerações.” (FOUCAULT, História da Sexualidade – A vontade de saber, 2014, p. 60) Ou seja, dogmatizou-se a categoria homossexualidade como patologia, transformando-a em um paradigma a ser discutido e questionado, pois apesar das revisões feitas pela Ciência, as tipificações de gênero persistem e servem de base discursiva, inclusive nos meios familiares, pedagógicos e jurídicos que se utilizam destas classificações como baliza para definir a vida das pessoas.

Se a Organização Mundial de Saúde buscou fazer uma revisão da posição inicial acerca das sexualidades, algumas instituições religiosas não seguiram o mesmo exemplo, pois ainda tentam definir uma causa

para a homossexualidade. Para Foucault (2014, p.62): “[...] não querer reconhecer ainda é uma peripécia da vontade de verdade.” Segundo Furlani (2011) algumas Igrejas ainda proferem representações discursivas sobre a “teoria da cura”, utilizando-se da abordagem terapêutica. Para estas instituições a “causa” da patologia estaria relacionada com algum tipo de “possessão demoníaca” (FURLANI, 2011, p. 20) ou nas relações dos sujeitos com os seus genitores, baseando-se na teoria de Freud (1931) que: “[...] abordou esta questão caracterizando a identificação de gênero como resultado da resolução dos conflitos edípicos, em que as crianças se identificariam com o genitor de mesmo sexo, e elegeriam como objeto amoroso o genitor de sexo oposto.” (COSTA & ANTONIAZZI, 1999).

Furlani cita, como exemplo brasileiro, o Grupo Êxodos, ligado às igrejas cristãs evangélicas, que defendem a teoria de que ninguém nasce homossexual, argumentando assim a possível “cura” através de tratamentos espirituais, podendo também ser preciso recorrer a terapias com profissionais da Psicologia. Para Furlani (2011, p.20), as instituições religiosas que pregam esta perspectiva terapêutica de sexualidade prometem:

[...] ‘livrar’ seus fiéis da homossexualidade, baseadas nas representações que conferem ao direcionamento do desejo afetivo e erótico não só o caráter de anormalidade, como também a possibilidade de cura. Essas igrejas igualmente se colocam capazes de ‘curar’ portadores do HIV[...].

Entendemos, assim, que a perspectiva terapêutica não está presente apenas em consultórios psicoterapêuticos formais; esta forma de entender a sexualidade como patologia susceptível à cura pode estar presente nos mais diversos discursos: religioso, médico, pedagógico e familiar. Esta sexualidade entendida como objeto de verdade nos legou uma sociedade categorizada, marginalizada e homofóbica, que se utiliza de discursos aberrantes para garantir o funcionamento de mecanismos disciplinadores e subjetivadores de valores morais. Neste contexto torna-se imprescindível dialogarmos sobre a origem e a consolidação destas normativas que estão presentes em nossa sociedade e que acabam sendo reproduzidas pelo senso comum sem serem questionadas criticamente como objeto da construção humana.

2.4 PERSPECTIVA RELIGIOSO-RADICAL

A partir do século IV d.C, o cristianismo foi oficializado no Império Romano e a partir daí teve seu domínio no Ocidente. Sua base moral, segundo Figueiró (2010), teria gênese na filosofia platônica que já defendia que o sexo deveria ser comedido, realizado apenas no casamento, para que o sujeito pudesse ter o *cuidado de si*, assim como teria se fundamentado no estoicismo dos séculos I, II, e III a. C, herdando a rigurosidade e ascetismo no cumprimento de normas, como afirma Foucault no livro “Hermenêutica do Sujeito”, que é uma transcrição das falas e registros de escritos que o filósofo utilizou durante seus cursos no *Collège de France*, nos anos de 1981 e 1982:

Do exercício filosófico ao ascetismo cristão, mil anos de transformação, mil anos de evolução de que o cuidado de si é, sem dúvida, um dos importantes fios condutores ou, pelo menos, para sermos mais modestos, um dos possíveis fios condutores (FOUCAULT, 2006, p. 15).

Porém, a concepção de pecado teria surgido só a partir de São Paulo, um judeu que se converteu ao cristianismo: “[...] esse foi o primeiro cristão importante a lidar diretamente com o comportamento sexual e suas ideias tiveram muitas influências no pensamento de outros teólogos” (FIGUEIRÓ, 2010, p. 11).

Durante muitos séculos a Igreja — após a Reforma, principalmente a Católica Apostólica Romana — controlou as ações do Estado e liderou os mecanismos de disciplinação dos corpos através da sexualidade. Mas, historicamente, podemos perceber que o biopoder também foi aplicado por diversos grupos fundamentalistas que se caracterizam como grupos conservadores e rigorosos no cumprimento literal dos preceitos religiosos, produzindo e reproduzindo uma rede de discursividades que categorizam as sexualidades como normais e anormais, aceitas e não-aceitas. Essa forma de pensar deu origem a uma perspectiva religioso-radical da sexualidade que combate indiscriminadamente todas as formas de relacionamentos que não estejam de acordo com o modelo nuclear de família — pai, mãe e filhos — proposto nas obras religiosas.

Concordamos com Furlani (2011, p. 21) quando afirma que a sexualidade nesta perspectiva estaria diretamente relacionada ao: “[...] processo de interpretação literal da Bíblia, bem como à adoção

inquestionável de um livro como referência única de ética moral [...]” Essa perspectiva defende o celibato pré-matrimonial, a heteronormatividade e o modelo familiar patriarcal, condenando todas as práticas sexuais que extrapolem estes padrões culturalmente estabelecidos.

No Brasil, a partir da década de 90, muitos (as) militantes e pesquisadores(as) das áreas de sexualidade e gênero vêm tentando incluir, nas políticas públicas de Educação, referências teóricas que mobilizem discussões emancipatórias com o objetivo de estimular o respeito à diversidade, assim como garantir os direitos humanos contidos nos documentos oficiais — Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e Constituição Federal (1988). As categorias de gênero e sexualidades também são abordadas em alguns documentos como, por exemplo: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 97/98) e Programa Brasil sem Homofobia (2004). Não obstante grupos religiosos-radicais vêm combatendo estas iniciativas com a mesma tenacidade.

A partir de junho de 2014, durante o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação e dos Planos Estaduais e Municipais em julho de 2015, ocorreram vários movimentos realizados por representantes de grupos fundamentalistas na perspectiva da exclusão da categoria de gênero nestes documentos. Utilizando-se de discursos religiosos, estes grupos buscaram convencer as autoridades públicas e toda a sociedade, de que a inclusão das categorias de sexualidade e gênero nas diretrizes educacionais caracterizar-se-ia como um perigo iminente (*sic*), sendo esta inclusão denominada por estes representantes de “ideologia de gênero”.

Neste contexto discursivo, estes mesmos grupos fundamentalistas entendem que a inclusão de gênero nas escolas tem como objetivo negar a dimensão biológica do ser humano, e que a escola ao abordar a existência de diversas sexualidades estaria confundindo crianças e adolescentes sobre suas identidades sexuais, conforme afirma em seu discurso¹³ o Professor Victório Galli, filiado ao Partido Social Cristão, do Estado de Mato Grosso, no dia 15/04/2015:

A ideologia de gênero afirma que ninguém nasce homem ou mulher, mas deve construir sua própria identidade, isto é, o seu gênero ao longo da vida. Então, o que significa gênero? Gênero seria uma

¹³Disponível em: <https://padrepaularicardo.org/episodios/a-ideologia-de-genero-nos-planos-municipais-de-educacao>. Acesso em: 25 ago. 2015.

construção pessoal, autodefinida e ninguém deveria ser identificado como homem ou mulher, mas teria de inventar sua própria identidade. Quer dizer que essas pessoas acham que ser homem e ser mulher são papéis que cada um representa como quiser? Exatamente. Para eles, não existe homem ou mulher, cada um deve inventar sua própria personalidade como quiser.

Entenderiam também tais grupos que a abordagem sobre Gênero e Sexualidade estimularia saberes contrários a Deus, à Ciência ou à própria natureza humana (*sic*):

Segundo a socióloga alemã Gabriele Kuby, ‘A Ideologia de Género é a mais radical rebelião contra Deus que é possível: o ser humano não aceita que é criado homem e mulher, e por isso diz: ‘Eu decido! Esta é a minha liberdade!’ — contra a experiência, contra a Natureza, contra a Razão, contra a ciência! É a perversão final do individualismo: rouba ao ser humano o que lhe resta da sua identidade, ou seja, o de ser homem ou mulher, depois de se ter perdido a fé, a família e a nação. É uma ideologia diabólica: embora toda a gente tenha uma noção intuitiva de que se trata de uma mentira, a Ideologia de Género pode capturar o senso-comum e tornar-se em uma ideologia dominante do nosso tempo (SOFOS, 2015, s/p).

Entendemos, dessa forma, que os representantes fundamentalistas engajados nesta busca pela exclusão da categoria “gênero”, acreditam que banindo a categoria dos Planos Estaduais e Municipais de Educação estariam protegendo a instituição familiar e conservando os padrões impostos pelas literaturas religiosas fundamentalistas. Atribuem ao termo “gênero” uma classificação de ideologia. Segundo Japiassu e Marcondes (2001, p.99), ideologias são: “[...] valores que refletem uma determinada visão de mundo, orientando uma forma de ação, sobretudo uma prática política”.

Nessa perspectiva, representantes fundamentalistas chegaram a lançar uma cartilha intitulada: “Você já ouviu falar de ‘identidade de

gênero?’ Conheça esta ideologia e entenda o perigo que você e seus filhos estão correndo¹⁴”.

Utilizando-se de frases de impacto como: “querem destruir nossas famílias”, “talvez você já tenha visto na televisão alguém dizendo que a família é uma instituição antiquada, e que os tempos mudaram, que precisamos ‘abrir a cabeça?’”, esses fundamentalistas buscam despertar na população um sentimento de insegurança quanto à inclusão das categorias de Gênero e Sexualidade nos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Com o objetivo de gerar reflexões sobre as confusões teóricas presentes nesta cartilha, de autoria de Felipe Nery¹⁵ — presidente do Observatório Internacional de Biopolítica — a pesquisadora Jimena Furlani comentou-a, formulando assim um documento nomeado: “¹⁶Ideologia de gênero’? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha¹⁷.” Para Furlani (2015, s/p):

Esse termo (‘ideologia de gênero’) não nos diz muita coisa, ou seja, não é possível saber, inicialmente, o que ele significa, pois os estudos de gênero são desenvolvidos por muitos campos do conhecimento científico como: a história, a antropologia, a sociologia, a pedagogia, a filosofia, a política, a linguística, a biologia, a mídia, etc. Da mesma forma, a palavra ideologia, também pode adquirir muitos e diferentes significados e usos. Portanto, o conteúdo dessa cartilha reflete uma interpretação, de conceitos

¹⁴ Disponível em: <http://aves.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Cartilha_IdeologiaGenero1_20150619085911.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2015.

¹⁴ Segundo Jimena Furlani, “assume a autoria, Felipe Nery (Presidente do observatório Interamericano de Biopolítica), aos 57 min 12s no vídeo intitulado “Ideologia de Gênero e Plano Municipal de Educação”, publicado no Youtube no dia 18 de abril de 2015.

¹⁴ Disponível em: <http://issuu.com/linoperes/docs/_esclarecendo__ideologia_de_g__ner>

¹⁵ Segundo Jimena Furlani, “assume a autoria, Felipe Nery (Presidente do observatório Interamericano de Biopolítica), aos 57 min 12s no vídeo intitulado “Ideologia de Gênero e Plano Municipal de Educação”, publicado no Youtube no dia 18 de abril de 2015.

¹⁶ Disponível em: <http://issuu.com/linoperes/docs/_esclarecendo__ideologia_de_g__ner>. Acesso em: 19 ago. 2015.

¹⁷ Grifo no original.

dos estudos de gênero, feita por aqueles que a produziram (que desconhecemos). Essa cartilha, possui interpretações e conclusões confusas e tem servido para deixar as pessoas alarmadas e contrárias à inserção do tema (gênero) nos Planos Municipais e Estaduais de Educação. Isso é lamentável! O termo "ideologia de gênero" tem sido disseminado como se os Estudos de Gênero fossem uma ameaça à sociedade brasileira. Os Estudos de Gênero são propostas teóricas e reflexões que buscam combater a violência contra a mulher e as crianças, defendem o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a Escola deve discutir a exclusão a as formas muitas de preconceito.

Baseada na perspectiva religioso-radical, mesmo que não explicitamente, a cartilha "ideologia de gênero" propõe que a sexualidade não deve ser abordada na escola, tornando-a responsabilidade apenas familiar, sugerindo desta forma um novo *Index Librorum Proibitorum*¹⁸ — índice dos livros proibidos — visto que diante desta perspectiva os saberes relacionados à multiplicidade sexual não deveriam ser abordados na escola, evidenciando, desse modo, um bipoder pautado nos saberes religiosos, biológicos e moralistas.

Segundo o Jornal "Folha de São Paulo", publicado no dia 25 de junho de 2015¹⁹, oito estados brasileiros — Rio Grande do Sul, Paraná, Acre, Espírito Santo, Distrito Federal, Tocantins, Pernambuco e Paraíba — até a data de publicação, já haviam excluído de seus planos educacionais, metas para os próximos dez anos, relacionadas à discussão de gênero. O jornal atribui o fato à pressão realizada pela bancada parlamentar religiosa, com apoio das igrejas católicas e evangélicas.

Estes dados evidenciam uma possível inclinação à teocracia, por parte de alguns, não respeitando a laicidade do Estado, garantida por Constituição. Em resposta aos movimentos fundamentalistas, no dia 17 de agosto de 2015, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão, emitiu uma nota

¹⁸ Nessa lista estavam livros que iam contra os dogmas da Igreja e que continham conteúdo tido como impróprio.

¹⁹Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 25 ago. 2015.

técnica²⁰ reconhecendo a importância das dimensões de Gênero e Orientação Sexual no contexto escolar:

Diante do exposto e tendo em vista as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que definem como seus fundamentos, entre outros, a dignidade humana, a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado e a democracia na educação, o Ministro da Educação reitera a importância dos conceitos de gênero e orientação sexual para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico. É conhecimento cientificamente produzido que não pode ser excluído do currículo. É categoria-chave para a gestão, para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e para a valorização da carreira docente. Por fim, é categoria central do processo de construção de uma escola efetivamente democrática, que reconhece e valoriza as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências e garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos e a todas (BRASIL, 2015, s/p).

Nesse contexto, entendemos que a laicidade do Estado nos assegura uma democracia baseada nos direitos humanos e que a inclusão das categorias de sexualidade e gênero é imprescindível nas diretrizes curriculares, pois representa um mecanismo de reflexão acerca das relações sociais. Não é possível alterarmos a ordem androgênica/heterossexual que foi historicamente constituída por diversos saberes e poderes — produzindo e reproduzindo discursos e práticas discursivas exclusivas — sem abordarmos as relações que perpassam por sexualidade e gênero.

Diferente do que sugere a perspectiva religiosa radical acreditamos que é função da escola gerar reflexões sobre estes temas, tendo como embasamento perspectivas político-pedagógicas que estejam ancoradas no reconhecimento das diferenças, nos direitos humanos e nos direitos sexuais. Não temos interesse de propor verdades

²⁰Disponível em: <<http://iddh.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Nota-T%C3%A9cnica-n%C2%BA-24-Conceito-G%C3%AAnero-no-PNE-MEC.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

absolutas, haja vista que elas não existem, mas apresentá-las como possíveis caminhos para minimizar a desigualdade de gêneros, a intolerância, o preconceito sexual e a violência que presenciamos em nosso contexto escolar.

2.5 PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

Na cultura ocidental a produção de saberes exerce um papel fundamental: a legitimação do poder. É através da validação de certas “verdades” que emergem mecanismos de regulação social — discursos e práticas disciplinadoras — constituindo assim o biopoder. Estes dispositivos também estão presentes na sociedade contemporânea em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta, por sua vez, exerce uma função bipolar: ao mesmo tempo em que é um saber legitimado e busca controlar as práticas entre seres humanos, também pode ser considerada um contrapoder, haja vista que limita e/ou inibe ações que colocam em risco o bem estar físico, emocional e social dos sujeitos, contribuindo desta forma para que todos os seres humanos, sejam, de fato, seres de direitos humanos.

No Século XX, após as barbáries realizadas nos dois grandes conflitos mundiais, intensificaram-se no Ocidente as discussões acerca da exclusão social, da violação dos direitos humanos e da sua não isonomia aos grupos subordinados. Abalados pelo controle e desastres humanos em grande escala, assim como os desastres ambientais e econômicos, as organizações mundiais elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com o objetivo de preservar a dignidade humana, a liberdade e a relação amistosa entre as nações. Este documento confere a todos os seres humanos os mesmos direitos, conforme previsto nos artigos 1^o e 2^o:

Artigo 1^o Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2^o :Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto

político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (ONU, 2016, p. 05).

O Brasil é um país signatário da Declaração dos Direitos Humanos. Em 07 de abril de 1997, durante o mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, foi criada a Secretaria dos Direitos Humanos com objetivo de articular políticas públicas e diretrizes de promoção e defesa dos direitos humanos, representando assim um marco na busca brasileira pelo respeito à dignidade.

Entendendo a Educação como um direito garantido a todas as pessoas pela Constituição Federal, esta por sua vez, passa a estar diretamente relacionada aos Direitos Humanos. Neste contexto, o ambiente escolar torna-se um local privilegiado para o exercício das relações baseadas na dignidade humana, pois essa microfísica da Escola, presente nas relações sociais, na hierarquia, na arquitetura, entre outros aspectos, é que influencia — positivamente ou não — a produção e a reprodução de discursos e práticas sociais, como afirma Furlani:

A posição de produção e reprodução da exclusão, que cada vez mais compromete politicamente a Escola com as mudanças sociais, tem possibilitado, nos tempos recentes, discussões sobre o seu papel na aproximação da convergência entre ‘os direitos humanos’, a ‘cidadania plena’ e a ‘inclusão social’. A suposta neutralidade política escolar é definitivamente posta em xeque (FURLANI, 2011, p. 23).

Entendemos que o ambiente escolar não é reconhecido apenas pela transmissão de conhecimentos científicos, mas também pela estimulação das habilidades sociais e emocionais. Isso quer dizer que, além de assumir as funções citadas, a Escola tem um papel político: por trás da sua estrutura, seu discurso e suas normas, ocorre também a fabricação dos sujeitos e a disciplina dos corpos.

A sexualidade é uma das dimensões humanas que se busca disciplinar, regularizar, categorizar e normatizar; mas, sendo ela um elemento histórico-cultural que pode alterar-se conforme a linguagem, os rituais, as necessidades e os desejos dos sujeitos, foge, a todo instante, das formas de pré-categorização. Os saberes religiosos,

moralistas, médico-biológicos não são capazes de explicar e entender sozinhos a complexidade humana, e quando analisados apenas neste contexto reducionista acabam dando origem a discursos e ações que excluem os sujeitos cujo comportamento não se encaixa nas classificações heteronormativas e patriarcais.

Desta forma, entendemos que a sexualidade pode ser trabalhada na Escola via Direitos Humanos, reconhecendo assim a isonomia de direitos entre todos os sujeitos, independente de sexo, gênero, orientação sexual, cor, religião ou outros aspectos. As tipificações relacionadas à sexualidade e ao gênero buscam, na maioria das vezes, ancorar a identidade²¹ dos sujeitos ao sexo. No entanto, a identidade e subjetividade humana vão além dos valores historicamente forjados e saberes médicos. Sobre a perspectiva da Educação Sexual baseada nos direitos humanos, Furlani afirma:

[...] é aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e às suas identidades ‘excluídas’. Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana – na totalidade semântica desse termo (FURLANI, 2011, p. 24).

No contexto das Diretrizes e Políticas Públicas, podemos citar como iniciativa do Estado na validação dos Direitos Humanos, a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Sua elaboração inicial data de 2003, mas foi somente em 2006 que foi lançada sua versão final. A estrutura deste documento estabelece concepções e diretrizes que orientam cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia. E tem como objetivo:

²¹ Segundo Hall (2000), as identidades são construções linguísticas e simbólicas estabelecidas dentro do discurso. Acontecem sempre de maneira relacional, pois remete ao pertencimento e/ou exclusão a algum grupo de pertencimento. O autor chama atenção para a instabilidade e fluidez destas identidades relativamente estabelecidas, como ele próprio afirma: “As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.” (HALL, 2000, p. 108).

a) Fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (UNESCO, 2007, p. 24).

Em relação às ações pragmáticas propostas para a Educação Básica, no ensino de crianças, adolescentes e jovens; o PNEDH são propostas ações norteadoras que buscam assegurar, entre outros aspectos, o direito ao respeito e a valorização das diferenças, bem como:

[...] fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (UNESCO, 2007, p. 33).

A Educação em Direitos Humanos, está diretamente relacionada ao princípio da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento, da valorização das diferenças, e da laicidade do Estado. Desta maneira todas as instituições e espaços públicos devem seguir estes princípios norteadores. Em relação às prerrogativas direcionadas ao ambiente escolar, nas Diretrizes Nacionais de Educação para os Direitos Humanos entra-se a seguinte afirmação:

Cabe à escola oferecer, a partir dos temas abordados, condições aos alunos de refletir e de tomar decisões sobre questões relacionadas à sua vida e ao ambiente que os cerca, onde o racismo, o sexismo, a discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade sejam discutidos de forma

crítica e denunciados como contrários a uma cultura de respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2013, p. 31).

Nesse aspecto, é essencial reconhecermos que ambos os documentos são fundamentais para nortear a *práxis* que busca garantir a dignidade humana a partir do contexto pedagógico, mas também é preciso reconhecermos que ainda existe uma enorme distância entre leis, políticas públicas e suas reais aplicações. O processo de ressignificação dos seres humanos como seres de direitos humanos de fato; depende da complexa relação de saberes e poderes, assim como da microfísica das relações pessoais e sociais. É necessário lembrar que não existe neutralidade discursiva e que todo pronunciamento é um ato político, trazendo a quem profere, principalmente ao educador, uma enorme responsabilidade sobre o expressa com suas palavras.

Pensar na liberdade e dignidade humana como preceito para uma educação sexual libertária requer da comunidade escolar, especialmente da equipe pedagógica, uma postura crítica, esclarecida, reflexiva, investigativa e dialógica — articulada com as Políticas Públicas — combatendo, assim, conceitos reducionistas que podem levar a preconceitos sexistas, machistas, dogmáticos, moralizantes e normatizantes.

2.6 PERSPECTIVA DOS DIREITOS SEXUAIS

A Declaração dos Direitos Sexuais foi elaborada no 13^o Congresso Mundial de Sexologia, realizado em 1997, em Valência (Espanha). Posteriormente foi revisada pela Assembleia Geral da Associação de Sexologia Mundial (*WAS – World Association for Sexology*), em 26 de agosto de 1999, e aprovada no 14^o Congresso Mundial de Sexologia (Hong Kong, República Popular da China, de 23 a 27 de agosto de 1999). (FURLANI, 2011, p. 24).

Os Direitos Sexuais são Direitos Humanos já reconhecidos em leis nacionais e documentos internacionais e têm como objetivo assegurar, reivindicar e conquistar direitos como liberdade sexual, autonomia sexual e integridade sexual. No Brasil, o Ministério da Saúde

legítima e reconhece estes direitos, na Cartilha “Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais”:

[...] direito de viver e expressar livremente a sexualidade sem violência, discriminações e imposições. Direito de escolher o(a) parceiro(a) sexual. Direito de viver plenamente a sexualidade sem medo, vergonha, culpa e falsas crenças. Direito de viver a sexualidade independentemente de estado civil, idade ou condição física. Direito de escolher se quer ou não quer ter relação sexual. Direito de expressar livremente sua orientação sexual: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, entre outras. Direito de ter relação sexual independente da reprodução. Direito ao sexo seguro para prevenção da gravidez indesejada e de DST/HIV/AIDS. Direito a serviços de saúde que garantam privacidade, sigilo e atendimento de qualidade e sem discriminação. Direito à informação e à educação sexual e reprodutiva (BRASIL, 2009, p.04).

Em 2004, foi lançado o Programa Brasil sem Homofobia (PBSH), através da Secretaria dos Direitos Humanos. Este Programa tem como objetivo combater a violência e a discriminação contra Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros: “Um verdadeiro marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença. É o reflexo da consolidação de avanços políticos, sociais e legais tão duramente conquistados.” (BRASIL, 2004, p. 06). A partir da criação do PBSH originaram-se outras Políticas Sociais importantes para assegurar os direitos sexuais dos considerados subordinados. Entre estas outras Políticas Sociais podemos citar: I^o Plano Nacional de Promoção dos Direitos LGBT (2009), o Conselho Nacional dos Direitos LGBT (2011) e o Sistema Nacional de Enfrentamento à Violência contra LGBT e Promoção de Direitos (2013). Conforme Furlani

Falar em direitos sexuais para o movimento LGBT é ... Alterar o contexto social que promove a exclusão social, a homofobia, a lesbofobia e a discriminação social. Garantir a visibilidade do movimento da diferença é uma estratégia mundial (as passeatas do Dia do Orgulho Gay – 28 de junho; no Brasil, o Dia do

Orgulho Lésbico – 19 de agosto), bem como a aparição na mídia, em eventos culturais, em processos políticos, em eleições (lançando candidatos/as), forçando o ‘assumir’ público de celebridades e artistas (para aquelas facções mais radicais do movimento (FURLANI, 2011, p. 28).

O pesquisador Felipe Fernandes (2011) em sua tese de doutoramento, intitulada “A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010), constatou que nesse período analisado, o governo teve muitas iniciativas políticas para a prevenção e o combate à homofobia. Algumas destas iniciativas geraram muitos debates e sofreram rejeição, como, por exemplo, a publicação do material produzido pelo programa “Brasil sem Homofobia” que foi distribuído para os professores com o objetivo de contribuir com as questões relacionadas a Gênero, e foi compreendido popularmente como *Kit Gay*. Mesmo considerando as rejeições, o pesquisador afirma que as ações estatais — juntamente com ONGS e outras iniciativas sociais — contribuíram para a problematização do tema homofobia e para a implementação de Diretrizes e Políticas Públicas, inclusive no âmbito educacional, em prol dos direitos sexuais, como afirma Fernandes:

[...] uma agenda fruto da ‘política do conhecimento’ em gênero e feminismos alcançou grande eficácia na implantação de políticas educacionais. A partir da pressão dos movimentos LGBTTT e do conhecimento produzido e acumulado no campo dos estudos de gênero e sexualidade, produziu-se uma política estatal de combate à homofobia que foi assumida pela principal agência estatal de gerenciamento do sistema de ensino brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) (FERNANDES, 2011, p.338).

A partir da década de 2000, muitos avanços se concretizaram em relação aos direitos sexuais, mas é necessário evidenciarmos que em contrapartida nos últimos três anos, principalmente a partir do segundo mandato da Presidente Dilma Roussef, está havendo um retrocesso neste contexto. Citamos como exemplo de retrocesso a retirada da categoria Gênero do Plano Nacional de Educação (2014- 2024). Esta medida retira a possibilidade de legitimação e obrigatoriedade do diálogo no

ambiente escolar sobre as identidades, papéis e orientações sexuais para além da normatividade, mais uma vez foram valorizados no currículo os saberes médicos e biológicos da sexualidade, negando assim — a partir do silenciamento — a multiplicidade da construção identitária e sua dimensão subjetiva.

Dialogar sobre sexualidade é pensar além das práticas sexuais. Como já mencionado, a sexualidade faz parte de nossas vidas, das nossas relações pessoais/sociais, comportamentos, sentimentos, emoções e prazeres e é influenciada por mecanismos produtores de saberes e poderes como: a Pedagogia, Medicina, Cultura, Valores, Religião, Economia, Justiça e Leis. A Declaração dos Direitos Sexuais reafirma:

[...] que a sexualidade é um aspecto central do ser humano em toda a vida e abrange sexo, identidade e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A Sexualidade é experienciada e expressada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre expressadas ou sentidas. Sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais (DDS, 2009, p. 01).

Pensar em Direitos Sexuais enquanto perspectiva pedagógica para Educação Sexual é, antes de mais nada, reconhecer a existência da sexualidade na criança e no adolescente. Esta abordagem é embasada na igualdade humana, respeitando o acesso a um saber apropriado, crítico e reflexivo, conforme prevê a Declaração dos Direitos Sexuais:

Todos têm o direito à educação e a uma educação sexual esclarecedora. Educação sexual esclarecedora deve ser adequada à idade, cientificamente acurada, culturalmente idônea, baseada nos direitos humanos, na equidade de gêneros e ter uma abordagem positiva quanto à sexualidade e ao prazer. (Artigo 10 – Declaração dos Direitos Sexuais)

Foucault lembra que inúmeros dispositivos foram utilizados para interditar, à criança, o saber acerca da sexualidade:

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber (FOUCAULT, 2014, p. 08).

Estes dispositivos, porém, não foram suficientes para gerar um silenciamento da sexualidade infanto-juvenil, confirmando o posicionamento deste autor sobre a teoria repressiva. A respeito destes mecanismos utilizados pela escola, sem sucesso, Foucault comenta, em seu livro “A História da Sexualidade – a Vontade de Saber”, que ele não nega a tentativa de silenciamento, mas aponta que a sexualidade da criança foi tão reconhecida pela Pedagogia, Medicina e Justiça, entre outras, que se classificaram os saberes e se qualificaram oradores para falar sobre esta dimensão da criança e para a criança.

A pesquisadora Furlani (2011, p. 29) entende a perspectiva dos direitos sexuais, como uma possível ferramenta pedagógica, capaz de articular discussões que possam ir além dos efeitos conceituais, tangendo assim a esfera política do discurso, ou seja, capaz de possibilitar diálogos entre as mais variadas formas de identidades que existem na comunidade escolar e de conduzir os alunos a uma análise crítica das formas de saber e poder que coexistem nos *bas-fonds* dos discursos: “entre quem tolera e quem é tolerado/ quem compreende e quem é compreendido”.

Contextualizar a sexualidade a partir dos direitos sexuais, pode ainda parecer uma impossibilidade epistêmica para alguns teóricos do campo da sexualidade, afinal existe todo um sistema cultural, linguístico, simbólico, histórico que reificou o dispositivo da sexualidade através de discursos biológicos, morais e religiosos. Esse sistema constitui aquilo que Foucault denomina de “regimes de

verdade”. A partir dessa discussão política, é possível dialogarmos sobre ética, relações/papéis sociais e sobre a diversidade humana — em sua totalidade semântica.

2.7 PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Segundo Furlani (2011) o conceito de Educação Emancipatória teria surgido no Brasil por intermédio da Educação Popular, e, mais tarde, teria influenciado a Educação formal. Paulo Freire — precursor da Educação Popular e Emancipatória no Brasil — pautou-se na fenomenologia²² para propor uma pedagogia capaz de estimular o sujeito a pronunciar sua própria palavra. Freire acreditava na consciência como sendo a maior possibilidade do sujeito em busca, e no exercício, de sua liberdade. Essa consciência seria despertada pelo conhecimento do mundo e de si, fazendo emergir a autonomia capaz de romper as barreiras da opressão.

A categoria Emancipatória está baseada na teoria crítica marxiana, que: “[...]entende o contexto social como sendo ‘repressor’²³ da sexualidade [...]” (FURLANI, 2011, p. 33). Para Melo:

[...] uma abordagem de Educação Sexual emancipatória é visualizada como uma intervenção qualitativa, intencional, no processo educacional [...] que busca desalojar certezas, desafiar debates e reflexões [...] contribuindo na busca pela cidadania para todos (MELO, 2002, p. 37-38 *apud* FURLANI, 2011, p. 32-33).

A abordagem Emancipatória — crítica — é citada por Furlani (2011) como uma das perspectivas contemporâneas utilizadas para Educação Sexual, tanto nas escolas de Ensino Básico, como em algumas Universidades. A autora cita a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como precursora do Paradigma Emancipatório de Educação e dá destaque à produção acadêmica do grupo de pesquisa desta referida Universidade, coordenado pela Prof^ª. Dra. Sônia Maria Martins de Melo.

²² Significado, segundo Japiassú e Marcondes (2001): “Termo criado no séc. XVIII pelo filósofo J.H. Lambert (1728-1777), designando o estudo puramente descritivo do fenômeno tal qual este se apresenta à nossa experiência.”

²³ À qual Foucault se opõe.

Entendemos a importância de evidenciarmos que dentro do contexto foucaultiano — o qual nos propomos utilizar como episteme — as categorias “opressão” e “repressão” são refutadas, pois a teoria crítica, no entendimento de Michel Foucault, parte da ideia de que o poder se encontra nos limites da produção econômica, gerando assim a ideia dialética: ricos e pobres, opressores e oprimidos.

Neste contexto Foucault não nega que existem grupos dissidentes mas teoriza que o ordenamento, a classificação e a tipificação dos grupos sociais rompem os limites da onomia. O disciplinamento dos corpos (biopoder) é aplicado a ricos e pobres, a negros e brancos, a homossexuais e heterossexuais, entre outros, através de “regimes de verdade”. Para Foucault o poder está presente em todas as relações pessoais e vai além dos limites sociais, tangendo assim questões relacionadas ao controle do corpo, à identidade, cor, etnia, religião, sexo, gênero, hierarquia, sexualidade, entre outras.

A pesquisadora Furlani (2011) chama a atenção para pesquisas que abordam a Pedagogia Emancipatória sob enfoques mais amplos: “[...] que consideram outras identidades culturais (além da classe social)” (FURLANI, 2011, p.34). Entendemos que esta nova “pedagogia” aponta para uma contextualização das duas correntes — crítica e pós-crítica — que valoriza a liberdade, o domínio de si próprio, assim como reconhece a multiplicidade da diversidade sexual e identitária dos sujeitos.

2.8 PERSPECTIVA *QUEER*

As ideias que originaram a Teoria *Queer*²⁴ começaram a surgir nos Estados Unidos, a partir da década de 1960. Movimentos sociais formados por grupos subordinados — feministas, negros, homossexuais, entre outros — iniciaram os questionamentos sobre as desigualdades, para além do sistema econômico e: “[...]alguns movimentos sociais mais ousados começaram a apontar que o corpo, o desejo e a sexualidade, tópicos antes ignorados, eram alvo e veículo pela qual se expressavam as relações de poder” (MISKOLCI, 2012, p. 22).

Após a década de 1970, embasados nos estudos foucaultianos, que apontam para o controle dos corpos como sendo a principal forma de estratégia política, os movimentos *queer* começaram a problematizar os “regimes de verdade” e, como produto destes regimes, as práticas categorizantes. Nesse contexto o movimento *queer* entendeu a

²⁴ Termo que faz alusão ao que é estranho, diferente.

importância dos discursos para a constituição histórica das sexualidades e concordou com Foucault quanto à necessidade de se alterar o paradigma biopolítico que busca, sistematicamente, através de sutis mecanismos, ordenar, categorizar e normatizar os sujeitos.

O autor Richard Miskolci (2012) em seu livro “Teoria *Queer*: um aprendizado pelas diferenças” discorre que, historicamente, foi só a partir da segunda metade da década de 1980 que o termo *queer* se consolidou como uma categoria de produção científica. Estas produções surgiram principalmente a partir do aumento significativo de HIV e da associação deste vírus com as sexualidades dissidentes. O autor cita ainda que essa “epidemia” se constituiu tanto como um evento biológico, quanto como uma construção social pois houve uma explosão discursiva que catalisou ainda mais a patologização da homossexualidade, transformando-a em um “grupo de risco” para a sociedade. Estes saberes se reificaram socialmente e o grande preconceito ecoa até os dias atuais, influenciando a maneira com que muitas pessoas entendem e vivenciam sua sexualidade, assim como compreendem a sexualidade de outros. Sobre o termo *queer*:

Vale lembrar que *queer* é um xingamento, um palavrão em inglês. Em português, dá a impressão de algo inteiramente respeitável, mas é realmente necessário compreender que é um palavrão, um xingamento, uma injúria. A ideia por trás do *Queer Nation* era a de que parte da nação foi rejeitada, foi humilhada, considerada abjeta²⁵, motivo de desprezo e nojo, medo e contaminação. É assim que surge o *queer*, como reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurado pela aids (MISKOLCI, 2012, p.24).

Enquanto os movimentos homossexuais²⁶ estadunidenses — compostos, principalmente, por brancos de classe média e soro-

²⁵ “[...] se refere ao espaço que a comunidade costuma relegar aqueles e aquelas que se considera uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política.” (MISKOLCI, 2012, p. 24).

²⁶ Segundo Furlani (2011, p.35) estes movimentos deixavam: “[...] de fora certos sujeitos que não faziam parte de um pretensso modelo identitário de homossexualidade, então hegemônico, construído pelo movimento *gay* e lésbico. Por exemplo, travestis, *drag queens*, sadomasoquistas; além de não

negativos — buscavam defender e adaptar sua inserção no contexto social como pessoas com os mesmos direitos que os demais, os movimentos *queer* questionavam a lógica da sociedade, defendendo a desconstrução das categorias que buscavam definir a identidade dos sujeitos a partir do sexo, cor, etnia, gênero, orientação sexual, entre tantas outras. A política da identidade gerou inúmeras formas de categorizações: sujeito negro, sujeito branco, sujeito homossexual, sujeito travesti, sujeito feminino..., mas os teóricos *queer* apontaram para a instabilidade e a indeterminação de: “[...] **todas** as identidades ‘genereficadas’ e sexuadas [...]” (SALIN, 2013, p 20), mesmo aquelas socialmente aceitas e normatizadas. Desta maneira substitui a visão de uma política da identidade, por uma política da diferença, onde qualquer forma de categorização é refutada.

Para a pesquisadora Jimena Furlani (2011) a *Teoria Queer* pode ser utilizada como base teórica para a Educação Sexual contemporânea, entendendo-a como uma episteme capaz de problematizar os regimes de normalização e estimular a valorização da diferença entre os sujeitos, classificados, socialmente, como normais e anormais, buscando, assim, a dignidade a todos os sujeitos, independentemente das formas de categorizações identitárias. Sobre esta perspectiva Furlani afirma:

Ao apresentar esta abordagem de educação sexual devo reconhecer que tentar enquadrar a teoria *queer*, mesmo numa pedagogia que se proponha ser não normativa, pode não apenas parecer uma impossibilidade epistêmica e política, mas uma heresia teórica (FURLANI, 2011, p. 34).

Utilizar esta perspectiva pode ser considerado um grande desafio tanto para a educação, quanto para professores, pois requer um jeito *queer* de se pensar e compreender o mundo. Ser *queer* é rejeitar **qualquer** normatividade identitária na análise sociocultural. Ou seja, negar **todos** os modos categorizantes relacionados à sexualidade, etnia, condições ou tipificações físicas, cor da pele, patologias, entre outras. Desta forma, uma Educação Sexual *queer* precisa ser capaz de entender a identidade como uma dimensão fluida, não estática, sem jargões, propondo assim uma nova maneira de pensar a educação, o poder, o prazer e o saber:

possuirmos um mesmo *status* de reconhecimento identitário, eram também vítimas de preconceito e exclusão dentro do próprio movimento homossexual.”

A Teoria *Queer*, tal como vem sendo incorporada à cultura e às práticas da sociedade brasileira, vem questionar os dispositivos de biopolítica que disciplinam e controlam corpos e desejos, causando sofrimento a quem ousa ser diferente. E vem assim, propor um novo olhar para a escola e para a educação [...] (DESLANDES, 2012, [sp]).

Esta nova episteme propõe-se a pensar em um sujeito sem rótulos e como afirma Louro (2004) gerar um “estranhamento²⁷” do currículo estabelecido. Entendemos que pensar a sexualidade a partir da Teoria *Queer* contribuiria para problematizar o poder incluso em cada prática, cada discurso, cada tipificação, tornando visível a rede de mecanismos que regem o pensamento normativo e os interesses políticos, demográficos e econômicos com a produção da normalidade a partir do dispositivo da sexualidade.

Ainda para Louro (2001, p. 551): “[...] uma pedagogia e um currículo conectados à teoria *queer* teriam de ser, portanto, tal como ela, subversivos e provocadores.” Desta maneira, busca desconstruir todo um sistema de significação e de produção de verdades, que limita a liberdade de muitos sujeitos de viver de forma plena sua sexualidade e todas as suas outras identidades.

Utilizamos-nos neste capítulo de oito abordagens contemporâneas da Educação Sexual —apresentadas pela autora Jimena Furlani (2011), como já citado —, com o objetivo de contextualizar os diferentes saberes e discursos produzidos historicamente acerca da sexualidade. Entendemos que sob todos os pontos de vista apresentados existe uma ação política explícita, evidenciando desta forma que não existe neutralidade nos discursos e que os saberes têm poderes, capazes de orientar a prática social.

²⁷ “[...] processo de se questionar e contestar os significados contidos nas representações.” (FURLANI, 2011, p 36).

3 SEXUALIDADE NO CURRÍCULO

Neste capítulo faremos uma breve incursão na história da Educação Sexual no Brasil com o objetivo de compreender quais são os elementos que compõem uma genealogia da sexualidade no currículo, assim como sua inserção em Políticas Públicas. As referências usadas nessa etapa do trabalho são fontes que tratam da história da Educação Sexual no Brasil, como algumas produções bibliográficas de: Webere (1998), César (2008), Bordini (2009), Felício (2011), Louro (2013), Ribeiro & Reis (2016), entre outros pesquisadores que se dedicaram a estudar este tema.

Propomo-nos também a analisar, a partir da genealogia foucaultiana, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o Plano Nacional de Educação (2014), assim como o Projeto Curricular do Curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Comunitária do estado de Santa Catarina com o objetivo de refletir sobre os ditos e não ditos a partir dos conteúdos presentes nestes documentos, tentando assim compreender sob que perspectivas estão embasados os discursos e quais contribuições e/ou retrocessos podem representar à Educação.

Destarte, consideramos o currículo como um instrumento de análise imprescindível para entendermos como a sexualidade é abordada no contexto educacional, haja vista que ele é o documento que revela os saberes e os poderes que devem conduzir os discursos e a prática pedagógica. Para Silva (2001, p.10):

É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". Através de seleção arbitrária, os conteúdos reveladores das manifestações culturais [...] Em algumas análises, procuram-se explicitar as relações de poder que se expressam nas reformas e evidenciar como elas se têm constituído em instrumentos de regulação e de auto-regulação de indivíduos e grupos. Afirma-se mesmo que, por meio das reformas, pretende-se o "governo das almas", a instituição de determinadas maneiras de ver, sentir e entender o mundo.

O currículo neste sentido, é uma construção social, um espaço de poder — não centralizado, espalhado por toda a rede social — e um mecanismo norteador e regulador, pois fabrica normas, condutas, valores, epistemologias, hierarquias, diferenças, entre outros, que servem de referência para a subjetivação de sujeitos e suas identidades:

Não por coincidência, o currículo tem sido um dos elementos centrais das reestruturações e reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é um dos espaços onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político (SILVA, 2001, p.11).

Reconhecer a importância do currículo e suas perspectivas é imprescindível para entendermos a educação como um processo social que está em constante modificação, e o currículo como um instrumento de poder que guia as relações sociais na escola, na maioria das vezes privilegiando regimes de verdade que de certa forma não valorizam todas as contribuições culturais, étnicas e raciais. Acreditamos que através de um currículo que privilegie os direitos humanos, a equidade e valorização da diversidade, podemos construir uma sociedade mais justa e igualitária na distribuição do saber, do poder e do prazer, respeitando desta forma o princípio da dignidade humana.

3.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

As primeiras preocupações explícitas sobre Educação Sexual no Brasil datam da década de 1920, época em que houve um superpovoamento nas cidades em virtude da oferta de empregos e do êxodo rural, multiplicando assim a atenção com a demografia, a saúde e a ordem pública. Neste contexto a sexualidade se tornou uma categoria de pesquisa no Brasil, onde médicos, enfermeiros, psicanalistas, professores, entre outros começaram a produzir e reproduzir saberes que privilegiavam o controle dos corpos (biopolítica) como mecanismo de controle social.

Essa rede de produção de discursos sobre o sexo acabou gerando uma explosão discursiva em três modos: a primeira baseada em

preceitos higienistas que se preocupavam em combater a masturbação e as doenças sexualmente transmissíveis; em seguida, os eugenistas, que buscavam o aperfeiçoamento da raça; por último, os preceitos moralistas que tentavam estabelecer um padrão de comportamento baseado nos valores oriundos da religiosidade e do sistema patriarcal, orientando assim as normativas sobre a sexualidade.

Em 1922, o reformador educacional Fernando de Azevedo participou de um evento promovido pelo Instituto de Higiene da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, sobre Educação Sexual, e, segundo Marques, citado por César (2009, p.38): “[...] o intelectual destacava a importância do ensino da matéria para o ‘interesse moral e higiênico do indivíduo’ e para o ‘interesse da raça’.”. Desta forma surgiu, então, o empenho nacional pela Educação Sexual nas escolas brasileiras.

Outro fato considerável ocorreu no ano de 1928, na cidade de Belo Horizonte, onde a Educação Sexual brasileira foi discutida na II Conferência Nacional de Educação. Segundo Bordini (2009), deste evento resultou uma proposta para a Educação Sexual, que se caracterizava em três fases: a primeira na infância, esclarecendo a finalidade do sexo (aqui compreendida em termos pro-criatórios), a segunda a ser trabalhada nas aulas de Ciências Naturais do Curso Secundário (entenda-se por Ensino Médio), sobre as características anatômicas do corpo, diferenciando meninos e meninas, e, a última, que seria o acesso aos conhecimentos da sexualidade “propriamente dita”, entendida na época como ato sexual, conhecimento este que deveria ser obtido fora de qualquer curso coletivo ou especialização. Porém a proposta dessa conferência não refletia o pensamento da maioria dos educadores da época, como explica Bordini (2009, p. 31): “Profissionais como médicos, juristas e educadores defendiam que o lugar da educação sexual era na família, pois seria tarefa dos pais falarem sobre esse assunto com os filhos.”

Embora houvesse incentivo à produção dos discursos escolares sobre a sexualidade, buscou-se articulá-los da maneira mais cientificista, moralista e sutil possível, evidenciando assim um regimes de verdade baseado na herança de preceitos religiosos e da Era Vitoriana. Podemos também perceber que a sexualidade foi rapidamente compreendida como um excelente mecanismo disciplinar, contribuindo para a microfísica da escola na relação saber/poder. Desta forma, o ensino de Educação Sexual se tornou uma ferramenta de educar corpos, torná-los dóceis e sujeitados. Toda uma aparelhagem veio sendo articulada para isso, a separação de meninos e meninas, a disposição das carteiras, a

arquitetura da escola, seu símbolos, sua hierarquia; também a pedagogia não poderia mais ser aplicada com punições e castigos, tornando-a, como afirma Louro (2013, p. 17): “[...] muitas vezes sutil, discreta, contínua, quase sempre eficiente e duradoura.” Assim como Foucault fala da humanização das penas na prisão, verificamos aqui a “humanização” da abordagem escolar, que tem subjacente a produção de saberes ou do regimes de verdade.

No Rio de Janeiro, em 1933, durante a Era Vargas, foi fundado o Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES). O médico José de Albuquerque, um dos fundadores do CBES, foi considerado um dos precursores da Educação Sexual, no Brasil, por suas produções teóricas e por levar à população conhecimentos acerca da Educação Sexual. Tinha como objetivo instruir e esclarecer a comunidade sobre os assuntos relacionados à sexualidade higiênica e à sexualidade moral, utilizando-se de abordagens médico-biológicas, terapêuticas e morais-tradicionistas. Na transcrição abaixo constam os títulos de alguns de seus trabalhos, que indicam o teor dessa economia de saberes:

Introdução ao estudo da *Pathologia* sexual (1928); *Hygiene* sexual (1929); Educação sexual (1934); O perigo venéreo na paz, na guerra e no pós guerra: utilidade da educação e profilaxia antivenéreas nas classes armadas e suas vantagens para as populações civis (1941); Catecismo da educação sexual: para uso de educandos e educadores (1940); Para nossos filhos varões quando atingirem a puberdade (1935a); A educação sexual pelo rádio (1935b); e *Pinacotheca* de educação sexual, do Círculo Brasileiro de Educação Sexual (1938) (RIBEIRO & REIS, 2016, p. 01).

O Círculo esteve atuante de 1933 a 1939 e neste período muitos materiais foram produzidos para divulgar a Educação Sexual médica e moral defendida. De forma gratuita: “O CBES organizava reuniões culturais, conferências, produzia filmes e publicações. Além disso, veiculava através dos meios de comunicação as campanhas e palestras do CBES, com destaque para as emissoras de rádio.” (FELÍCIO, 2011, p. 03). De acordo com este autor o CBES dedicou-se também a produzir folhetos explicativos de distribuição gratuita em todo o território nacional. Utilizando uma linguagem científicista, porém laica, abordava temas como:

[...] Decálogo da educação sexual, educação sexual da criança, o que há de verdadeiro e de falso a respeito da masturbação, como evitar as doenças venéreas, conselhos à mulher grávida, o que todos devem saber sobre a blenorragia, considerações sobre o controle da natalidade, doenças sexuais da virgem, o problema da ejaculação precoce, da impotência sexual do homem (FELÍCIO, 2011, p. 03).

Faz-se importante evidenciarmos que as orientações eram destinadas a juristas, médicos e educadores, como forma de habilitá-los para tratar os “problemas” relacionados à sexualidade, preconizando assim a disciplinarização dos corpos e a fabricação de comportamentos “normais”. Aos professores caberia a tarefa de esclarecer assuntos voltados não apenas para a profilaxia de doenças sexualmente transmissíveis, mas também ensinar os preceitos morais, desde as crianças até os adultos, buscando fazer o que Albuquerque chamava de: “uma educação sexual integral”. Para Albuquerque o grande problema estava no fato de que os professores: “[...] não entram em assuntos imorais com seus discípulos” (ALBUQUERQUE, 1930, p. 21, *apud*, RIBEIRO & REIS, 2016, p. 03). Este posicionamento pode ser considerado um avanço para a época, uma vez que preconiza o falar abertamente.

Cabe ainda salientar que, mesmo utilizando-se do vocabulário da época, o médico José Albuquerque foi pioneiro nas questões de gênero, ao defender que a saúde sexual da mulher deveria ser discutida, tanto quanto a do homem. Esta nova compreensão mesmo que embasada somente em preceitos biológicos, morais e psicológicos colaboraram para o surgimento de nova concepção da saúde feminina.

Durante as décadas de 1940 e 1950 a Educação Sexual voltou a se pautar nos aspectos anátomo-morfofisiológicos, devido à retórica religiosa que se instaurou no país, evidenciando a influência da Igreja na organização Estatal e nos currículos pedagógicos. Mas no início da década de 1960, uma perspectiva mais progressista levou algumas escolas a retomarem a Educação Sexual, sendo mais tarde suprimidas pelo regimes militar em virtude do golpe militar de 1964, como afirma Werebe, citada por Bordini (2009, p. 36):

Um fato que comprova a forte repressão político-cultural pela qual passou a sociedade brasileira no período de domínio da ditadura militar, sobre

questões relacionadas à educação sexual, aconteceu em janeiro de 1965, quando o Secretário de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo decretou uma Portaria proibindo as professoras e os professores e, 'especialmente as/os de Biologia e de Sociologia, de defenderem a limitação do número de filhos ou qualquer meio anticoncepcional' (WEREBE, *in* BORDINI 1998, p.174).

Ainda na década de 1960 e início da década de 70, como reflexo da Ditadura Militar e das drásticas reformas políticas neste período, pode-se constatar que inúmeras foram as tentativas de introduzir uma Educação Sexual escolar, mas todas foram enfaticamente rejeitadas ou censuradas. Podemos citar como exemplo a refutação do projeto de obrigatoriedade em Educação Sexual na Escola, proposto pela deputada Julia Steinbruck em 1968, assim como a exoneração de diretores e a suspensão de professores: “[...] do Colégio Pedro Alcântara, Infante Dom Henrique, Orlando Roucas e André Maurois, no Rio de Janeiro, ao introduzirem ‘a educação sexual em todas as suas séries em plena ditadura militar’.” (BORDINI, 2009, p.36).

Em 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692/71 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação, para o ensino de primeiro e segundo graus — entenda-se por ensino fundamental e médio, respectivamente. Neste documento de Política Pública não foi imposta nenhuma proibição formal à abordagem de Educação Sexual no contexto escolar, não sendo nem mesmo mencionado o tema. Porém, essa mesma diretriz tornou obrigatória a inclusão de Programas de Saúde no currículo escolar, assim como a das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística. Somente em 1974 o Conselho Federal de Educação propõe que a Educação Sexual seja trabalhada nos programas de Saúde do 2º grau, estabelecendo como objetivo:

Levar a criança e o adolescente ao desenvolvimento de hábitos saudáveis quanto à higiene pessoal, alimentação, prática desportiva, ao trabalho e ao lazer, permitindo-lhes a sua utilização imediata no sentido de preservar a saúde pessoal e a dos outros [...] Adquirir conhecimentos referentes à evolução puberal, educação sexual, gestação, puericultura e saúde mental, acrescentada às noções de doenças ou

desvios dos padrões de normalidade, ações de tóxicos e genereologia e suas implicações (CFE, 1974 apud BORDINI, 2009, p. 37).

A partir desta diretriz, podemos perceber que o modelo de Educação Sexual proposto estava embasado ainda em uma perspectiva médico-biológica, com finalidade de oferecer — especialmente pelas disciplinas ligadas às Ciências Biológicas — saberes prescritivos que pudessem evitar as doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce e o uso de drogas. Evidencia-se também uma concepção de normalidade, sugerindo que existem condutas morais-científicas para a vivência de uma sexualidade “sadia”, correspondendo desta forma a uma abordagem patologizante acerca das sexualidades consideradas desviantes, ou, em outras palavras, anormais.

Cabe ressaltarmos que para Foucault as sexualidades periféricas derivam de um jogo de poder e prazer. Que a classificação, a separação e a hierarquia ao mesmo tempo que evidenciam limites, proibições, também incitam desejos e permitem a multiplicidade de papéis identitários. Foucault chamou esta estratégia de “dispositivo de saturação sexual”, que indica também o rigor dos regimes de verdade e a preocupação que a religião, a moral e a ciência têm pelo controle.

Ao recuperarmos o contexto do final da década de 60, segundo Lima JR, citado por Bordini (2009), após o ano de 1968 a implantação do ensino de Educação Sexual na escola passou a acontecer após muitas solicitações por parte dos alunos e de seus pais, por considerarem estes educadores “as pessoas mais esclarecidas da população” (LIMA JR. Apud Bordini, 2009, p. 38), ficando, desta maneira, sob a responsabilidade do “especialista”, abordar ou não este tema em sala de aula.

Segundo César (2008), na década de 1970 e início da década de 1980, a abordagem sobre a Educação Sexual nas escolas foi se pautando na **tentativa** da elaboração de discursos pedagógicos que se afastassem da perspectiva biológica, e de seus componentes anatômicos e fisiológicos:

Todavia, muitas das práticas se resumiam às aulas de Ciências, mas especificamente no conteúdo da 7ª série, quando a grade curricular definiu o conteúdo como o corpo humano. Após estudar os aparelhos circulatório, respiratório, digestivo, no final do ano letivo, a professora de Ciências, um pouco constrangida anunciava o estudo dos

“aparelhos reprodutores”, masculino e feminino. Nesse momento, se aproveitava para mostrar imagens em grandes projeções ou cartazes dos órgãos genitais deformados por enfermidades ‘venéreas’ (CÉSAR, 2008, pp. 4-5).

Podemos, a partir desta transcrição, compreender que a Educação Sexual pautada nestes moldes — primeiro apresentação dos assuntos biológicos, depois os médicos — ao invés de ser problematizadora, esclarecedora e dialógica, torna-se atemorizante e intimidadora para o aluno e muitas vezes até mesmo para quem lecionava os conteúdos, evidenciando assim o rigor dos preceitos científicos e morais.

A partir da segunda metade da década de 1980 o surgimento da epidemia de HIV, o alto índice de consumo de drogas e a incitação via erotização, divulgada pela mídia massivamente, acelerou a problematização acerca da sexualidade na escola, fazendo com que o Estado brasileiro e as ONGs começassem a adotar medidas preventivas de conscientização que pudessem combater o uso de substâncias tóxicas, a erotização precoce e a dispersão das doenças venéreas. Neste sentido, a Educação Sexual aparece com uma abordagem neo-higienista, ou seja, o velho discurso higienista retorna desta vez reformado, “travestido” como afirma Bordini (2009).

Pensando dessa forma, a escola por meio de sua rotina pedagógica, torna-se um local propício para a produção e reprodução de saberes capazes de disciplinar. Afinal, não é possível ter controle do corpo social sem que antes cada sujeito domine o que Foucault chamou de, “técnicas de si”, que se caracteriza por toda uma orientação estética sexual: “[...] que permite ao indivíduo constituir-se como sujeito de uma conduta moral. É o próprio indivíduo o responsável pela higiene, pela aparência, pela manutenção, pelo aprimoramento e pela beleza de seu corpo” (CORREA, 1995, p. 41). Neste sentido justifica-se a disciplina e a sujeição através de mecanismos como a Pedagogia, a Medicina, a Psiquiatria, entre outros. Para Michel Foucault a microfísica do poder da escola é produzida e sustentada por estes diversos mecanismos e pelos de regimes de verdade, influenciando diretamente no comportamento social, desvelando, desta forma, que: “[...] o corpo é uma realidade biopolítica.” (CESAR, 2008, p. 04).

Na década de 1990 um marco importante para as Políticas Públicas Educacionais foi a inserção de temas na perspectiva da “[...]transversalidade para abordar questões sociais urgentes a fim de proporcionar entendimento da contemporaneidade no currículo escolar,

exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos específicos” (BORDINI, 2009). Neste sentido, a Educação Sexual foi oficialmente nomeada como “Orientação Sexual”, pensada não em forma de disciplina ou curso, mas como conteúdo que deve ser trabalhado por todas as áreas do conhecimento, exigindo, dos profissionais da Educação, planejamento e intervenção sistemática (BRASIL, 1998). Este assunto será abordado com maior profundidade a seguir.

3.2 ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394 — mais conhecida como Lei Darcy Ribeiro — que instituiu as “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, determinado assim como competência da União, concomitante com a participação dos Estados e Municípios, o estabelecimento de diretrizes capazes de orientar os currículos e seus saberes, de modo a garantir uma formação básica para todos. Nesse sentido:

Os PCN têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios que pretendem contextualizá-la em cada realidade social. Nesse sentido, a proposta curricular das instituições escolares envolvidas deve contar com a participação de toda a equipe pedagógica, a fim de garantir o diálogo entre tais orientações e as práticas já existentes nas instituições (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.11).

Portanto, em 1997 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os quais, esquematizam os conteúdos a serem trabalhados nas diversas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física) e ainda instituíram os Temas transversais (Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) como base da estrutura curricular. Cabe evidenciarmos que dentro de uma abordagem foucaultiana, nos limitaremos à análise dos cadernos de Ciências Naturais e Temas Transversais.

Retornando aos PCN, podemos identificar que a proposta sugere que a organização do currículo seja realizada por meio da interligação

de todas as áreas pelos Temas Transversais, sugerindo assim uma prática interdisciplinar. Desta forma, a importância dos temas transversais como fio condutor para elaboração do currículo estaria na possibilidade de os professores de todas as áreas poderem incluir nos seus planos de aula, assim como problematizar em sala de aula, as questões sociais relevantes, visando a uma educação voltada para a construção da cidadania.

A partir do Tema Transversal Orientação Sexual, a Educação Sexual voltou a fazer parte da proposta para o Currículo Nacional, sendo considerado um grande marco para as políticas públicas brasileira. Mas, segundo Bordini (2011) a denominação “Orientação Sexual” produziu certa confusão conceitual no mundo acadêmico, pois no campo dos estudos de Gênero e na literatura internacional esta expressão é utilizada para indicar o sexo pelo qual um sujeito sente desejo ou atração. Para César, citada por Bordini, este termo faz referência às práticas heterossexuais, bissexuais, homossexuais ou transexuais, sendo considerado por Werbere (1998) o termo “Educação Sexual”, como o mais indicado para a prática educativa. Faz-se necessário evidenciarmos que optamos por utilizar neste trabalho a expressão “Educação Sexual” para nos referirmos ao conjunto de conceitos e práticas educacionais acerca da sexualidade.

A proposta dos PCN busca considerar a sexualidade como um processo natural do ser humano, que se manifesta em todas as idades, sendo construída ao longo da vida. Ainda considera que: “Além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do **prazer, necessidade fundamental das pessoas.**” (PNC, 1997, v.10, p.295, *grifos meus*) Considera ainda que a sexualidade: “[...] encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, **expressando-se então com singularidade em cada sujeito.**” (PNC, 1997, v.10, p.295 *grifos meus*) Neste contexto, podemos perceber que a sexualidade é compreendida como algo inerente à vida, assim como o prazer é entendido como uma necessidade biologicamente fundamental das pessoas, sendo as dimensões psíquica e sociocultural, assim como as implicações políticas, compreendidas como secundárias, pois estas apenas agiriam na personificação da sexualidade biologicamente estabelecida.

Diferente da concepção de sexualidade estabelecida pelos PCN como algo derivado do corpo e definido pela natureza, Foucault a relaciona a outros fenômenos, como a produção de regimes de verdade historicamente forjados a partir da Religião, das Ciências e dos Valores Morais. Para este autor:

[...] a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2014, p.115).

Ao analisarmos o caderno de orientação sexual nos PCN, percebemos que a inserção deste tema no âmbito pedagógico tem como objetivo: “contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade.” (PNC, 1997, v.10, p. 311).

Afirma-se também que a partir da quinta série (entenda-se como sexto ano), os questionamentos vão aumentando e exigindo assim dos professores que esses assuntos — masturbação, gravidez, DST, aborto, homossexualidade, entre outros — sejam abordados progressivamente, assim como propõem que seja realizado um trabalho com orientação sexual em espaço específico, podendo ser realizado em forma de uma hora aula semanal optativa, ou via projeto piloto. Espera-se ainda que os temas de relevância para a turma sejam abordados prioritariamente, mas estes precisam necessariamente estar de acordo com a perspectiva sugerida nos PCN. Neste sentido, para garantir as informações básicas aos professores que trabalham com pré-adolescentes e adolescentes, o PCN do Ensino Fundamental II está estruturado em três eixos: "Corpo: matriz da sexualidade, Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS." (PNC, 1997, v.10, p. 315).

O primeiro bloco, “Corpo: Matriz da Sexualidade”, apresenta a diferença conceitual de organismo e corpo. Ao organismo atribui-se a característica fisiológica, uma infraestrutura biológica, diferente do corpo que é compreendido como um sistema complexo de subjetivação, ou seja, faz alusão aos aspectos cognitivos, sociais, psicológicos e emocionais do sujeito. Para os PCN a sexualidade estaria relacionada tanto ao organismo quanto ao corpo, favorecendo: “[...] a construção de conceitos e valores a respeito do corpo em que esteja incluída a sexualidade como algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida humana.” (PNC, 1997, v.10, p. 315).

O segundo bloco, Relações de Gênero, inicia afirmando que conceitualmente o Gênero é uma construção sociocultural, por meio da qual se constituem a masculinidade e a feminilidade. A partir deste entendimento deixa-se de se ancorar o comportamento, ou os lugares ocupados na sociedade, ao sexo biológico. Objetiva-se através deste tema promover a equidade e "combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação." (PNC, 1997, v.10, p. 322). Vianna e Unbehaum (2004, p. 101), ao realizarem uma análise mais profunda sobre a inserção da categoria de gênero nos PCN, concluíram que:

Sem dúvida, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental representam, dentre os documentos analisados, um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero. [...] Os PCN, porém, não estão impregnados de uma perspectiva de gênero, a qual, a nosso ver, deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelada estritamente à Orientação Sexual.

Desta forma compreende-se que epistemologicamente o conceito de gênero ainda não ultrapassou o campo teórico em que foi gerado, não sendo utilizado como categoria científica por outras áreas do conhecimento. Inclusive nos próprios PCN, no eixo "Relações de Gênero" fica evidente a superficialidade da interpretação e aplicação do conceito quando afirmam que: "É inegável que há muitas diferenças nos comportamentos dos meninos e das meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagens é papel de todo professor." (PNC, 1997, v.10, p. 322). Entendemos que a categoria de Gênero justamente critica esse reconhecimento das diferenças baseadas nas características biológicas ou comportamentais, pois entende-se que as diferenças são resultados de significados atribuídos ao feminino e ao masculino. Assim como afirma Auad ao discutir sobre o conceito de Gênero a partir do entendimento de DeIphy:

[...] não é o gênero que é construído sobre a base da diferença do sexo biológico. Em vez disso, o sexo biológico é socialmente construído ao se tornar um dado pertinente, e, portanto, uma categoria percebida, por causa da existência do gênero. Assim, o gênero cria a percepção do sexo

anatômico, conforme a entendemos. A diferença entre homens e mulheres é um fato anatômico que não teria nenhuma significação em si mesmo, não fossem os arranjos de gênero vigentes. O fato de reconhecer a diferença — e hierarquizá-la, transformando-a em desigualdade — é um ato social. A seguir, esboça-se como tal ato social se descortina nas práticas escolares. (DELPHY *in* AUAD, 2006, p.40)

Neste contexto Auad justifica a importância da categoria de gênero para a problematização das relações no ambiente escolar:

[...] a consideração da categoria gênero pode potencializar a percepção dessas desigualdades como construções sociais, tanto na escola quanto nas demais instituições sociais. Ao se considerar a categoria gênero, é possível ainda colocar em causa as tradicionais assertivas sobre o que é ‘natural’, no sentido do que é inato e instintivo, para cada um dos sexos (AUAD, 2006, p.138).

No terceiro bloco, “Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS”, fica evidente a preocupação de que a sexualidade seja relacionada ao prazer, mas que tenha o enfoque também nas questões relacionadas à promoção da saúde. Neste eixo são abordados temas como: existência de doenças sexualmente transmissíveis (DST), condutas de prevenção: uso do preservativo, onipotência e negação dos jovens em relação a AIDS e outras DST, Drogas, valorização da vida e autocuidado. Percebemos também a ênfase que se espera seja dispensada pelo professor a estes conteúdos, conforme os PCN, citados por Vianna & Unbehaum (2004, p.100):

[...] o conhecimento da existência de doenças sexualmente transmissíveis; a compreensão das formas de prevenção e vias de transmissão da aids; a comparação entre as formas de contato que propiciam contágio e as que não envolvem riscos; [...]; o conhecimento e a adoção de jornais e revistas; o conhecimento e a adoção dos procedimentos necessários em situações de acidente ou ferimentos que possibilitem o contato sanguíneo; o repúdio às discriminações em

relação aos portadores de HIV e doentes de aids; o respeito e a solidariedade na relação com pessoas portadoras do vírus HIV ou doentes de aids.

A Perspectiva Médico-Biológica também foi verificada na seguinte afirmação: “Há também a presença clara da sexualidade dos adultos que atuam na escola. Pode-se notar, por exemplo, a grande inquietação e curiosidade que a gravidez de uma professora desperta nos alunos menores” (PCN, 1997, v.10, p.292). Esta concepção, no nosso entendimento, também demonstra o quanto a sexualidade ainda se ancora apenas nos aspectos biológicos reduzindo-a a algo dado pela natureza, não reconhecendo a multiplicidade de suas dimensões, conforme o conceito de sexualidade apresentado pelos próprios PCN.

Neste sentido fica evidente, que a principal perspectiva da Educação Sexual que permeia os PCN é a médico-biológica. Porém foi possível também identificarmos outras perspectivas, como a dos Direitos Sexuais, mesmo com suas reservas em relação a leis brasileiras, conforme citado pelos PCN:

A Orientação Sexual na escola é um dos fatores que contribui para o conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos. Estes dizem respeito à possibilidade de que homens e mulheres tomem decisões sobre sua fertilidade, saúde reprodutiva e criação de filhos, tendo acesso às informações e aos recursos necessários para implementar suas decisões. Esse exercício depende da vigência de políticas públicas que atendam a estes direitos (PCN, 1997, v.10, p.293).

Neste sentido, através de uma análise foucaultiana, podemos perceber que a patologização da sexualidade, assim como o direito sobre o corpo da mulher no caso do aborto — que em outros países já é considerado um direito reprodutivo — possibilita um novo movimento de Eugenia e controle, a serviço da biopolítica, que busca a normatização dos comportamentos via discursos, técnicas de disciplina e constante vigilância, evidenciando assim a sexualidade como um dispositivo.

3.2.1 Dispositivo da sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais

O fato de o termo “sexualidade” haver surgido apenas no séc. XIX: “não deve ser subestimado nem superinterpretado” (FOUCAULT, 2014b, p. 7), pois apenas indica um remanejamento no vocabulário. No livro “História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres”, Foucault explica que os cuidados do corpo e a estética do prazeres já existiam nas civilizações gregas, mas não no sentido que os conhecemos, pois eram baseados no *devoir*. E esse termo sexualidade, ao qual estamos familiarizados, foi constituído a partir de regimes de verdade. Neste contexto justifica-se o posicionamento de Foucault em compreender a sexualidade como um dispositivo, formado por diversos vetores discursivos, e a importância do corpo como um mecanismo de controle e regulação social.

Historicamente pode-se perceber que: “falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso: [...] tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação dos discursos.” (FOUCAULT, 2014, p. 33). Desta forma a Educação Sexual para crianças e jovens constituiu-se a partir do interesse em controlar e normatizar o corpo segundo os padrões estabelecidos pelas Ciências e valores reificados, tornando-se a escola um excelente local de disciplinarização e fabricação dos sujeitos por meio de:

[...] um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo que estes reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades ‘escolarizadas’ (LOURO, 2013, p.65).

Em 1998, com a inserção do tema Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais: “O interesse do Estado pela sexualidade torna-se evidente.” (ALTMANN, 2001, p. 577). De acordo com os PCN justifica-se a criação da proposta em virtude da preocupação com o risco de contaminação do vírus HIV entre os jovens e o aumento significativo de adolescentes com gravidez precoce e/ou indesejada, cabendo, assim, à escola: “[...]desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa.” (PCN, 1997, v.10, p. 292). Desta forma a escola torna-se responsável — e não mais somente a família — por

desenvolver uma educação sexual baseada na promoção da saúde e comportamentos preventivos. Explica-se a implantação da Educação Sexual no ambiente educacional:

[...] devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos, a escola constitui-se em local privilegiado para a abordagem da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids, não podendo se omitir diante da relevância dessas questões (PCN, 1997, v.10, p. 293).

Fica evidente, assim, o reconhecimento da potencialidade da microfísica do poder na escola, onde as hierarquias, as técnicas de disciplina, as proibições e a vigilância constante articulam um sistema de regras e coerções capazes de estimular o “cuidado de si”. Para Foucault (2014b, p.08), é através destes mecanismos que: “[...] os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, sentimentos, sensações e sonhos”.

Ainda nos PCN (1997) justifica-se que a Escola é um lugar imprescindível para a Educação Sexual, pois teria a possibilidade de canalizar a energia sexual, principalmente do jovem, para produzir conhecimento, respeito a si mesmo e à coletividade. Para explicar este entendimento os PCN partem do pressuposto de que com a puberdade e a alta atividade hormonal a sexualidade acabaria se tornando a prioridade, em caráter de urgência, na vida, na atenção e no comportamento adolescente, precisando ser canalizada, inclusive para melhorar o desempenho escolar:

Sabe-se que as curiosidades das crianças a respeito da sexualidade são questões muito significativas para a subjetividade, na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber. A satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não-satisfação gera ansiedade, tensão e, eventualmente, inibição da capacidade investigativa. A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões, contribui para o alívio das ansiedades que muitas

vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares (PNC, 1997, v.10, p. 292).

De acordo com essa afirmação, podemos compreender que a sexualidade é entendida como uma “aparelhagem de Estado”, capaz de regular a natalidade, a moralidade, a conduta sexual e a força de trabalho. Através desta aparelhagem podemos também compreender, que este tipo de poder foi imperativo no processo de constituição do capitalismo, que pôde desenvolver-se, como afirma Foucault citado por Altmann (2001, p. 576): “[...] ‘à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos’ [...]”.

Dentro de uma perspectiva foucaultiana, podemos considerar que uma das formas de poder exercidas pela escola é o saber, ou seja, a escolha de regimes de verdade que elege alguns saberes em detrimento de outros. Neste sentido, a educação, a individualização, e fabricação de subjetividades podem ser analisadas no currículo nacional, pois é por meio dele que o Estado materializa estratégias, subordinando as Escolas, direções, professores e alunos, influenciando em suas ações (BORDINI, 2009). Segundo César, citado por Bordini (2009, p. 66):

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

Os PCN contêm orientações para que as escolas incluam a Educação Sexual nos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e sejam capazes de interagir com os jovens através do tema sexualidade, haja vista que, para estes jovens, esse seria o maior foco de interesse. Espera-se ainda dos professores que desenvolvam um processo formal e sistematizado, que não substitua, tampouco concorra com a função da família, de maneira diretiva e coletiva, não tendo portanto caráter

aconselhador ou terapêutico. Nesse sentido, tal postura deve: “[...]inclusive, auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como vivência pessoal.” (BRASIL, 1998, p. 299).

Cabe aqui discorrermos sobre esta última transcrição, sobre a solenidade exigida para se falar da sexualidade ou do sexo. Para Foucault o fato de ter havido uma tentativa de silenciamento na sociedade ocidental fez com que fosse despertado um ar de transgressão, justificando o fato de que: “Há dezenas de anos que nós só falamos de sexo fazendo pose: consciência de desafiar a ordem estabelecida, tom de voz que demonstra saber que é subversivo[...].” (FOUCAULT, 2014, p.11). Desta forma, as orientações dos PCN sugerem que a sexualidade seja trabalhada na escola, mas a liberdade e o direito de falar dela, estariam ligados diretamente às honras da Ciência e da Moralidade.

Segundo as orientações dos PCN, a disciplina de Educação Física também aparece como um espaço privilegiado para trabalhar a Educação Sexual, pois possibilita através das práticas corporais, afetivas e sociais a estimulação da autonomia, da autoestima, do autocuidado e da mentalidade preventiva. Neste sentido podemos perceber o entendimento do corpo como objeto de significação, que pode ser significado através dos movimentos e da subjetividade.

Enfatizamos que estas considerações foucaultianas não têm a pretensão de serem entendidas como verdades, apenas busca-se fazer uma leitura sobre o que está posto mas não é percebido, fazendo o exercício de entendermos a genealogia dos discursos e das práticas relacionados à sexualidade.

Nietzsche, ao problematizar a produção moral, entendia que ela era produzida e sustentada por todo um sistema de linguagem e simbolismo tão sutis que era difícil identificar. Para este filósofo a consciência do homem ocidental de finitude e morte possibilitou a invenção de uma rede de perspectivas de sentido, composta por regras e condutas prescritivas que se tornaram a base de significação para definir o que é o ser humano. Na visão Nietzscheana esta busca pelo super-homem, nestes moldes, apenas foi favorável para despertar a vontade do poder, a disciplina, a eugenia e a mediocridade, de um ser achar que é superior ao outro, sem levar em consideração a coletividade. Para ele o homem ideal, ou o “para além do homem”, seria a possibilidade de o homem compreender e viver sua existência sem fazer uso das “próteses e consolos” produzidos historicamente principalmente a partir da religião e da moral, encarando o fato de sua efemeridade. Neste contexto, é assim que Nietzsche se descreve em sua autobiografia:

Não sou, por exemplo, nenhum bicho-papão, nenhum monstro moral – sou até mesmo uma natureza oposta à espécie de homem que até agora se venerou como virtuosa. Cá entre nós, parece-me que justamente isso forma parte do meu orgulho. Sou um discípulo do filósofo Dionísio, preferiria antes ser um sátiro a ser um santo (NIETZSCHE *apud* MARTON, 1986, p.07).

As palavras de Nietzsche levam-nos a refletir, sobre o modelo super-homem que estamos buscando produzir e reproduzir através do dispositivo da sexualidade. Podemos perceber que os regimes de verdade que permeiam a história da sexualidade no Ocidente, da Educação Sexual no Brasil, assim como se encontram de forma sutil e velada nos PCN, leva-nos a perguntar: Onde queremos chegar? Como a produção de disciplinas, sujeições, prescrições, modelos podem influenciar as relações sociais? Entendemos que este trabalho, além de problematizar a constituição da sexualidade ocidental, seus inúmeros discursos e sua inserção nas políticas públicas, busca, também, gerar reflexões sobre a nossa participação na reificação ou na desconstrução de saberes e poderes capazes de classificar, excluir ou marginalizar.

3.3 ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento de planejamento do Estado que determina as diretrizes e estabelece metas e estratégias educacionais que devem ser alcançadas em um prazo de dez anos. “Ao ser sancionada, sem vetos, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – o segundo PNE aprovado por lei.” (BRASIL, 2014, p. 09).

Este PNE prevê três grupos de metas estruturantes para a próxima década: o primeiro grupo aponta para a garantia do acesso a uma Educação de qualidade, a erradicação do analfabetismo e ampliação das oportunidades escolares. O segundo diz respeito às metas de redução de desigualdades, valorização das diferenças e busca pela equidade. E o terceiro visa à valorização do profissional da Educação. E existe ainda um quarto grupo de metas que se destina ao ensino superior.

Cabe evidenciar que as 20 metas²⁸ propostas para serem desenvolvidas no período de 2014 a 2024 resultaram da articulação entre o Ministério da Educação, assim como outras representatividades governamentais, movimentos sociais, gestores escolares e o segmento privado empresarial da Educação. Também foram utilizadas para a elaboração do PNE as concepções e as proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010.

Durante a elaboração deste PNE, algumas polêmicas foram geradas. Segundo o PNE (2014) “a mais ruidosa” foi a abordagem da categoria Gênero, tendo sido sua inserção amplamente discutida entre pesquisadores, ativistas — que defendem a abordagem da temática como meta para alcançar a equidade e diminuir as diferenças — e representantes fundamentalistas que acreditam que a Educação Sexual assim como a abordagem dos papéis sociais devem ser realizadas exclusivamente pela família. Cabe evidenciar que este assunto já foi abordado neste presente trabalho, quando discorremos sobre a perspectiva pedagógica religioso-radical, mas entendemos que se faz necessário retornarmos ao assunto, agora em uma perspectiva de políticas curriculares.

Cabe indicar que a inserção da Educação Sexual, assim como das categorias Gênero e Orientação Sexual já estiveram presentes nas discussões para elaboração do PNE desde 2010, na CONAE, quando se iniciou toda a discussão sobre as metas que deveriam estar presentes no PNE e elaboração dos eixos temáticos, especialmente do eixo VI nomeado de “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, que tratou, dentre outras questões, da discriminação relacionada a Orientações Sexuais e de Gênero nas escolas.

No documento final da CONAE, no eixo VI, reconheceu-se a necessidade da aplicação de ações afirmativas em relação a Sexualidade e Gênero como instrumento de combate à discriminação e garantia do direito de acesso à escola e permanência a escola nela. Sobre estas medidas, consideradas imprescindíveis à Educação, a CONAE afirma:

As ações afirmativas são políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas face a determinados grupos sociais (mulheres/homens,

²⁸ Para conhecer todas as metas elaboradas no PNE e suas estratégias, acesse: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.

população LGBT – lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, ciganos). São políticas emergenciais, transitórias e passíveis de avaliação sistemática. Ao serem implementadas poderão ser extintas no futuro, desde que comprovada a superação da desigualdade original. Elas implicam uma mudança cultural, pedagógica e política (BRASIL, 2010, p. 31).

Ainda no eixo VI da CONAE, em relação às categorias de Gênero e Orientação Sexual, foram estabelecidas vinte e quatro metas, com o objetivo de introduzir a discussão destes temas na política de valorização, formação inicial e continuada de professores, avaliação de materiais didáticos, ampliação da produção nacional de materiais sobre Educação Sexual, assim como se propôs uma *práxis* dialógica acerca da diversidade sexual e assuntos relacionados a Gênero com objetivo de assegurar a superação de preconceitos, homo-lesbo-transfobia e sexismo. Neste contexto sobre a inclusão da Educação Sexual nas escolas e nas universidades a CONAE considerou como uma de suas metas:

Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual educação sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos – meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2010, p. 144).

Observa-se no documento final da CONAE que as metas elencadas indicam a necessidade de uma reflexão sobre as temáticas no contexto educacional, em todos os níveis de escolarização, além de propor uma educação baseada nos Direitos Humanos.

Esta versão final serviu de base para a elaboração do PNE (2010-2020) que orientaria as políticas educacionais neste período estabelecido. Contudo, a problematização em relação ao PNE foi intensa no Câmara dos Deputados e no Senado. Inicialmente, em 2012, o

documento chegou a ser aprovado, inclusive o eixo VI que buscava: “[...] a política da superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (DIAS, CHAVES & FELIX, 2015, p. 399). Mas esta decisão foi revogada no Senado, principalmente pela bancada religiosa, foram retiradas todas as expressões acima citadas e o PNE voltou para Câmara dos Deputados:

Com essa alteração no projeto de lei, a discussão do PNE voltou para a Câmara de Deputados para aprovação depois das alterações sugeridas pelos Senadores. E, mesmo com parecer favorável do relator à inclusão da perspectiva da igualdade de gênero e da diversidade sexual no PNE, após intenso debate, o projeto de lei suprimiu as temáticas do PNE. A principal justificativa de políticos fundamentalistas foi que ao inserir temas como igualdade de gênero e diversidade sexual, a política educacional brasileira iria desenvolver materiais e atividades didáticas que estimulassem a homossexualidade, num movimento de desnaturalizar o ‘natural’ ou ‘biológico’ (DIAS; CHAVES; FELIX, 2015, p. 400).

Desta forma o Plano Nacional de Educação foi aprovado somente em 2014, constando em sua versão final uma pequena justificativa sobre a neutralização e generificação das metas relacionadas a gênero, a sexualidade e às várias formas de discriminação:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da ‘igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’, expressão substituída por ‘cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação’. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (BRASIL, 2014, p. 22).

Com a supressão dos termos Gênero e Orientação Sexual do PNE, entendemos que esta ação política indica que a laicidade do

Estado não é respeitada, evidenciando o proselitismo moralista e religioso presente principalmente na Câmara dos Deputados e no Senado, o que acabou gerando uma neutralização do discurso, que, por sua vez, pode implicar em um silenciamento da problematização escolar acerca das diferenças identitárias dos sujeitos, aumentando assim, a violência, o preconceito, o sexismo, o machismo e a homo-lesbo-transfobia.

Evidenciamos que diferente de outros países, o Brasil incentivou movimentos sociais, financiou políticas públicas, mas observa-se que as ações acerca de Orientação Sexual e Gênero, propostas pelo Governo Federal, estão direcionadas mais para o financiamento dos serviços já oferecidos do que para uma resolução assertiva dos problemas, pois as categorias continuam sendo veladas nos documentos oficiais.

Cabe aqui citarmos que no dia 1^o de setembro de 2015 o Conselho Nacional de Educação se manifestou, emitindo uma Nota Pública, alegando surpresa — eufemismo para repúdio — sobre a decisão tomada e manifestando também sua preocupação com a incompletude do documento no que se refere a metas planejadas para a promoção da igualdade e erradicação da discriminação:

[...] manifesta sua surpresa – pelas normas e orientações em vigor – e preocupação com planos de educação que vêm sendo elaborados por entes federativos brasileiros e que têm omitido, deliberadamente, fundamentos, metodologias e procedimentos em relação ao trato das questões relativas à diversidade cultural e de gênero, já devidamente consagrados no *corpus* normativo do País para a construção da cidadania de segmentos específicos da população brasileira e sobre o qual não pode permanecer qualquer dúvida quanto à propriedade de seu tratamento no campo da educação. [...] reafirma sua orientação, recomendando, inclusive, a seus pares Conselhos Estaduais, Conselho Distrital e Conselhos Municipais que zelem pela explicitação das singularidades mencionadas nos planos de educação elaborados pelos entes federativos e informa que, em razão de inúmeras demandas que lhe foram enviadas e por um dever de ofício, encaminha-se para a elaboração de Diretrizes Nacionais de Educação voltadas para o respeito à diversidade, à orientação sexual e à identidade de

gênero. Em suma, o CNE considera que a ausência ou insuficiência de tratamento das referidas singularidades fazem com que os planos de educação que assim as trataram sejam tidos como incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão (CNE, 2015, s/p *apud* KLEIN, 2015, p.152).

Neste contexto, a supressão das categorias de Sexualidade e Gênero indicam a presença de regimes de verdade, assim como representa um retrocesso em relação às políticas públicas e ao entendimento e desenvolvimento do reconhecimento da pluralidade, da equidade sexual e dos Direitos Humanos. A trajetória da Educação Sexual no Brasil revela que os avanços e os retrocessos não são lineares, pois não se trata da história da sexualidade de um sujeito e sim da latência de discursos de poder que permeiam a complexa rede social. Para Foucault (2014, p. 11), a tentativa de silenciar a sexualidade acaba, por si mesma, gerando uma explosão discursiva acerca do tema, e despertando contra poderes capazes de transgredir, romper as normas estabelecidas, “[...] desordenar a lei, antecipar, por menos que seja, a liberdade futura.” Entendemos que sexualidade e gênero nas políticas públicas são fundamentais para validar e estimular ações assertivas capazes de inibir e/ou aniquilar a discriminação, assim como gerar uma reflexão do papel da escola na produção e reprodução de todas as formas de violência e desigualdade. Sobre a importância do tema Vianna e Unbehaum (2004, p. 79) afirmam:

Todas as palavras têm uma história, são distintos os símbolos, significados e interpretações que se tem a respeito de determinados conceitos e relações. Ignorar este caráter social e historicamente construído pode ser um grande equívoco quando trabalhamos com o conceito de gênero, cujo cerne é sair de explicações das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas, afirmando seu caráter social, histórico e político.

3.4 PROJETO CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: ABORDAGENS SOBRE SEXUALIDADE

Segundo Foucault o dispositivo da sexualidade ocupa um papel central na civilização ocidental para o disciplinamento dos corpos e regulação das práticas sociais. A discursividade gerada pela prática da confissão, e, mais tarde, pela produção de saberes médicos, científicos e econômicos, constituiu a sexualidade dentro de economias de verdades que a classificaram e a normatizaram em todos os âmbitos. Entendemos assim que sempre se falou de sexualidade e de sexo, inclusive na escola, mas a partir de saberes minuciosamente escolhidos, que pudessem contribuir com a ordem, com a moralidade e com os interesses hegemônicos.

Após a década de 1990, no Brasil, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a sexualidade passou a ser um dos temas de relevância social que se espera que seja abordado transversalmente em todas as disciplinas do currículo pedagógico da Educação Básica. Destarte, espera-se também que os cursos de licenciaturas contribuam na formação destes futuros professores que irão desempenhar tal função. Para os PCN os educadores precisam entender a sexualidade como algo inerente à vida, presente em todas as fases do desenvolvimento e que é fonte de prazer, de autonomia e saúde, rompendo desta forma os limites dos saberes do corpo como um organismo biológico, reconhecendo sua dimensão sócio-histórico-cultural.

Neste sentido, propomo-nos a investigar como o Curso de Ciências Biológicas, de uma Universidade Comunitária no Estado de Santa Catarina, aborda a categoria Sexualidade com seus alunos. Esta investigação será feita a partir da análise da Proposta Pedagógica do Curso, utilizando-se da genealogia foucaultiana como método para teorizar sobre os ditos e os não-ditos na inserção do tema Sexualidade na Ementa do curso. Faz-se necessário evidenciar que apesar da proposta da transversalidade incluir o tema Sexualidade em todos os campos dos saberes, consideramos a área Ciências Biológicas privilegiada, pois, geralmente, é nestas disciplinas que a Sexualidade é mais abordada na escola, e muitas vezes somente nelas. Desta maneira entendemos que a responsabilidade deste profissional é muito grande, pois a partir do seu discurso e da perspectiva que ele utilizar, o ambiente escolar tanto pode caracterizar-se como fonte geradora de diálogos, problematizações, respeito, equidade, quanto pode ser fonte da naturalização de preconceitos, sexismo, patologização, entre outros

problemas causados a partir de uma visão simplista e puramente biológica da sexualidade.

Qual seria a importância desta investigação? Uma primeira justificativa se dá ao próprio embate teórico entre as perspectivas culturais e biológicas envolvendo a categoria Sexualidade. Consideramos que a emergência dos estudos históricos, culturais e sociais, foi uma resposta às perspectivas religiosas, moralistas, médico-biológicas e terapêuticas empregadas ao longo dos séculos. Segundo Souza e Dinis (2010, p. 120):

Debater a oposição entre o dado biológico e a construção cultural/discursiva, algo que nosso objeto nos proporciona, é, portanto, atingir em cheio um dos corolários fundamentais de uma temática que consideramos de extrema importância nos estudos em educação.

Segundo a Proposta Pedagógica analisada, o Curso de Ciências Biológicas tem como objetivo oferecer uma *formação profissional sólida e ampla, baseada numa integração das diversas áreas da Biologia*²⁹, em que, a investigação e compreensão da realidade científica e tecnológica, possibilite a contextualização sociocultural e histórica do conhecimento. Verificamos ainda que o Curso espera que o processo de formação docente propicie aos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Entendemos assim, que esta concepção do processo pedagógico vem ao encontro do pensamento de Nóvoa quando afirma que:

O espaço da Universidade pode e deve ser um espaço possibilitador para o professor refletir, investigar e planejar sua prática pedagógica, pois se entende que ‘a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal’ (NÓVOA, 1995, p.25).

²⁹ A partir deste momento utilizar-se-á o itálico como forma de enfatizar o conteúdo do PPC.

A constituição desta PPC está baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que se caracterizam com um conjunto de normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular e os sistemas de ensino do Curso. No entendimento das DCN o Curso de Ciências Biológicas deve possibilitar a seus alunos:

[...] a compreensão de que a vida se organizou através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Esses organismos, incluindo os seres humanos, não estão isolados, ao contrário, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. O entendimento dessas interações envolve a compreensão das condições físicas do meio, do modo de vida e da organização funcional interna próprios das diferentes espécies e sistemas biológicos. **Contudo, particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais** (DNC, 2001, p. 01) [grifo meu].

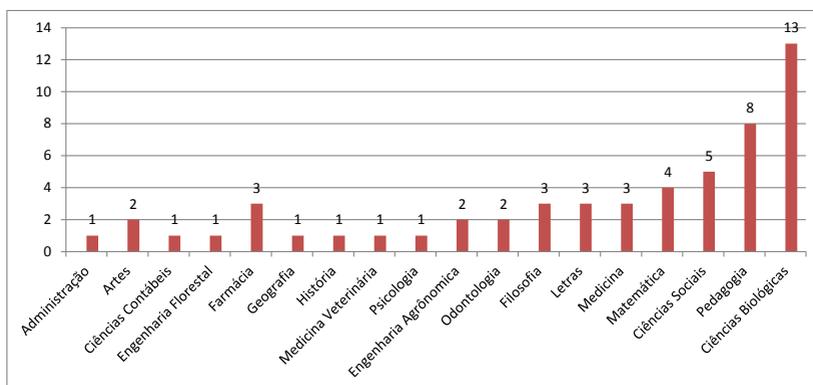
Entendemos que esta concepção do Curso de Ciências Biológicas possibilita, mesmo dentro da especificidade dos saberes do curso, que, ao estudar o ser humano, se ultrapassem os limites das simplificações e normatizações que são feitas geralmente ancoradas em aspectos biológicos. Segundo a PPC o Curso de Ciências Biológicas busca estimular os alunos a desenvolverem habilidades e competências sociais. Conforme previsto nas DCN os licenciados precisam: “[...] pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade” (DCN, 2001, p.03). Precisam também:

Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência (DCN, 2001, p.03).

Aqui cabe evidenciar o avanço e a abertura da perspectiva do Curso de Ciências Biológicas, para os assuntos sociais. Foucault nos lembra, em seu livro “História da Sexualidade I” (2014), os horrores feitos em nome de uma Ciência que “entendia” o homem apenas como um organismo biológico; como exemplo podemos citar a produção da loucura e da homossexualidade. Lembra-nos também que devido à biologização do ser humano: “[...]o corpo foi utilizado, quadriculado, encerrado, restringido como força do trabalho.” (CASTRO, 2009, p. 402). Entendemos que ir além dos conceitos biologizantes, permite aos futuros professores de Ciências e Biologia contextualizarem em sala de aula os saberes específicos com as questões socioculturais.

Sobre o corpo docente, verificamos que fazem parte do programa analisado de Ciências Biológicas 54 professores, dentre estes 02 Graduados, 16 Especialistas, 29 Mestres e 07 Doutores. Em busca de tentar traçar um perfil do corpo docente, realizamos uma pesquisa via Plataforma Lattes e informações de domínio público na internet, para conhecermos a formação de cada docente e nos deparamos com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, atuando no Curso de Ciências Biológicas: — Administração, Arte, Agronomia, Ciências Biológicas, Contábeis e Sociais, Engenharia Florestal, Filosofia, Fisioterapia, Geografia, História, Letras, Matemática, Medicina, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Veterinária — Conforme Figura 1.

Figura 1: Quadro da área de Graduação do corpo docente

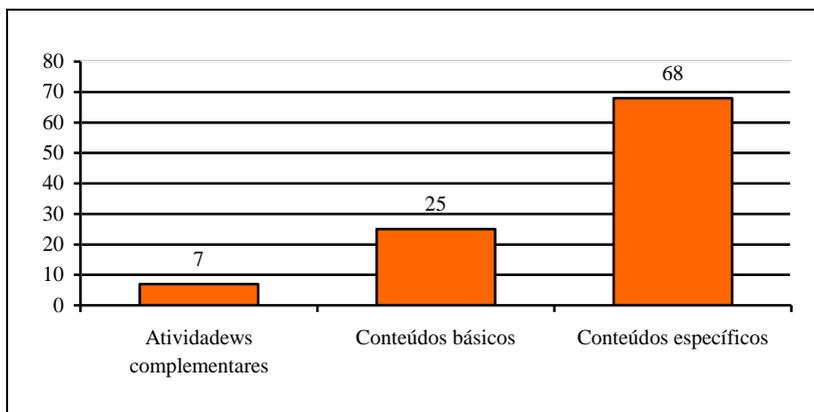


Fonte: Pesquisa da autora (2015).

Entendemos que por tratar-se de um curso que se baseia nas Ciências Naturais, porém em caráter de licenciatura, as mais diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais e Exatas são de extrema importância para a formação de futuros professores. Verificamos ainda que se tratando da graduação dos docentes do Curso, às áreas de Ciências Biológicas e Pedagogia se destacam em relação às outras formações.

Neste contexto, a PCC apresenta a ementa curricular do Curso dividida em dois grandes blocos: um primeiro que abrange os saberes específicos, e o outro constituído de saberes considerados básicos para a formação docente. Destarte, podemos verificar que das 2.730 horas do curso, 1860 horas são destinadas aos saberes específicos e apenas 870 horas são dedicadas aos saberes básicos que podem elucidar a prática pedagógica, havendo, ainda, 200 horas de atividades complementares, conforme Figura 2.

Figura 2: Quadro da porcentagem de disciplinas na Estrutura curricular



Fonte: Pesquisa da autora (2015).

Segundo a PPC, o bloco dos saberes básicos é formado pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Produção Acadêmica, Filosofia da Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica, Teorias da Educação e da Aprendizagem, Didática, Libras, Políticas Públicas na Educação Básica e Cultura, Diferença e Educação. Verificamos que este bloco também está permeado por temas considerados de relevância social e que segundo a legislação da Educação Básica precisam estar presentes na problematização escolar de

forma interdisciplinar e transdisciplinar. São eles: Educação Especial, Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental.

Consideramos este bloco de extrema importância, pois é através destas disciplinas que o licenciando vai conseguir contextualizar os saberes específicos com sua prática pedagógica, assim como concordamos plenamente com as DCN e com a PPC quanto à inserção de todos os temas de relevância social no currículo de Ciências Biológicas, pois a problematização e a contextualização deles tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior representam um avanço muito significativo em relação às Políticas Públicas e uma nova concepção de Educação necessária ao cenário educacional brasileiro. Mas, em contrapartida surpreendemo-nos ao não encontrar nenhuma referência direta a categoria Sexualidade e a Educação/Orientação Sexual (terminologia utilizada pelos PCN) na PPC. E aí cabe-nos problematizar: Por que não falar sobre sexualidade sendo ela uma dimensão humana? Ou se fala? De que forma?

3.4.1 Sexualidade: os ditos e os não ditos no plano pedagógico de ciências biológicas

Falar sobre Sexualidade no ambiente escolar, independentemente do nível de escolarização, implica reconhecê-la como um tema que merece destaque e urgência e, por sua relevância social, implica também em considerá-la para além do organismo biológico. Foucault considera que a estratégia utilizada para o “controle da sexualidade” foi justamente ancorá-la ao **sexo**, aos órgãos, aos sentimentos, prazeres, e aos sistemas anátomo-morfo-fisiológicos. Segundo este autor, esta materialização da Sexualidade é que permitiu marcar, classificar, normatizar e reificar os “regimes de verdade” sobre a sexualidade humana. Neste contexto, para Foucault, citado por Castro (2009, p.402), a política do corpo serviu para:

[...] marcar a superfície de contato entre o saber da sexualidade e as Ciências Biológicas, desse modo o saber da sexualidade recebeu, por vizinhança, a garantia de um saber biológico e fisiológico como princípio para estabelecer a sexualidade normal.

Esta transposição do foco da sexualidade para o sexo teve origem nas práticas confessionárias e no estabelecimento do prazer como pecado, e, mais tarde, influenciou o campo das ciências biológicas, médicas e psíquicas, que, segundo Foucault, citado por Castro (2009) a partir do século XVIII desenvolveram quatro grandes dispositivos de saber e poder: o primeiro diz respeito à “socialização das condutas procriadoras” que visava estimular ou controlar a fecundidade e incitava a política de responsabilidade dos casais. O segundo dispositivo foi a invenção da “psiquiatrização dos prazeres perversos” em que o instinto sexual foi isolado como biológico e todas as formas que extrapolavam este parâmetro foram clinicamente analisadas e patologizadas. O terceiro foi “a histerização do corpo da mulher” o qual foi considerado saturado de sexualidade, foi integrado às áreas médicas, e por fim estabeleceu-se uma relação íntima entre sua organicidade e seu papel social. E o último diz respeito à “pedagogização do sexo das crianças” sendo a sexualidade infantil considerada ameaçadora, portanto um assunto que deveria ser cuidadosamente proferido às crianças “por adultos qualificados”.

Em cada uma dessas estratégias, não se trata, segundo Foucault, de reprimir ou velar a sexualidade e sim produzi-la segundo os regimes de verdade. Para este autor nos dois últimos séculos a produção dos saberes e poderes acerca da Sexualidade articulou-se em torno de três eixos: a medicina, a demografia e a pedagogia, ou seja, produziu-se um dispositivo vinculado diretamente ao sexo, ao corpo, com o objetivo de poder materializá-lo para aplicar as técnicas de disciplinarização e de biopoder, disciplina esta que tem como objetivo manter a ordem e os padrões para um melhor controle demográfico do corpo social. Neste sentido a Medicina (do corpo e da mente) estabeleceu-se como Ciência responsável por prescrever o que é normal e patologizar os sujeitos que não se enquadrassem nestas normatizações.

Para Foucault, no entanto, todo dispositivo é saturável. Este autor chama a atenção para o avesso do poder, o contra-poder, ou seja, o simples fato de se precisar instaurar um padrão da sexualidade já é o próprio indício de que existem muitas outras formas. Assim, como diz Foucault dentro da organização eclesiástica a sexualidade é tão reconhecida e valorizada que foi preciso instaurar uma série de condutas para se relacionar com ela na vida religiosa. Neste contexto, podemos entender que a sexualidade da criança nunca foi negada, ao contrário, foi tão reconhecida que foi preciso articular um mecanismo de dispersão discursiva. A respeito dos discursos sobre a Sexualidade Foucault, citado por Castro (2009, p.400) entende que: “Os pais, as famílias, os

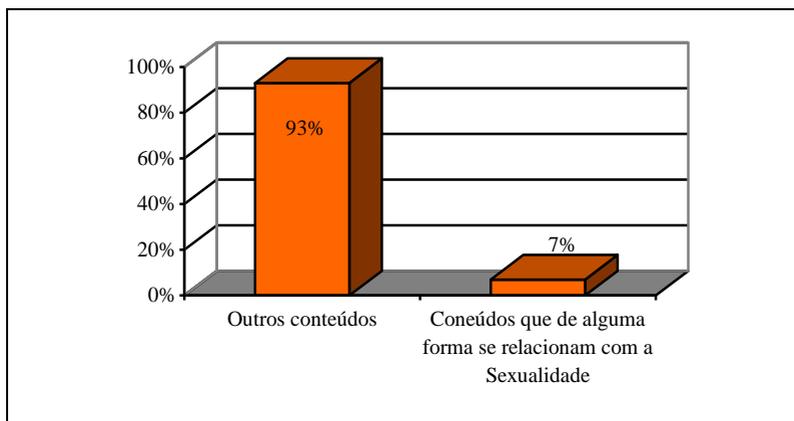
educadores, e os médicos devem, portanto, encarregar-se desta atividade potencialmente perigosa.”

Retornando desta importante digressão histórica, buscamos entender como o curso de Ciências Biológicas aborda a Sexualidade com estes futuros locutores que lecionarão para crianças e jovens. Para isso inicialmente pensamos em realizar uma entrevista com os alunos do Curso analisado, buscando entender a concepção de sexualidade que eles têm a partir do Curso de graduação, mas entendemos que poderiam aparecer alguns posicionamentos pessoais constituídos ao longo de suas trajetórias de vida, desviando assim da problemática da pesquisa que se evidencia no “como” o curso de Ciências Biológicas aborda o tema sexualidade Sexualidade. Propusemo-nos, então, a analisar a Proposta Pedagógica do Curso, pois ela evidencia os discursos, as direções teóricas, assim como as perspectivas sexuais empregadas na formação destes profissionais.

Ao realizarmos uma análise mais detalhada da PPC de Ciências Biológicas identificamos, por meio das disciplinas e suas respectivas referências, que a Sexualidade não é mencionada em nenhum momento no planejamento das disciplinas, mas por aproximação de conteúdo, entendemos que é tangenciada apenas por três matérias: uma específica: Anatomia Humana, e por duas que são consideradas como conhecimentos básicos para a prática docente, são elas: Políticas Públicas na Educação Básica e Prática Pedagógica, e Cultura, Diferença e Educação, totalizando assim 180 horas aulas, ao longo do curso, ou seja, verificamos que os saberes sobre a Sexualidade estão inclusos de forma indireta em apenas 7% da carga horária do Curso, conforme Figura 3.

Se considerarmos apenas os conteúdos sobre sexualidade dentro destas disciplinas, a porcentagem cairá ainda mais radicalmente, evidenciando que a Sexualidade não é considerada pelo currículo de Ciências Biológicas como uma categoria principal de análise e problematização. Entendemos que se tratando da investigação de uma categoria dentro de um currículo, precisamos estar atentos ao que está posto mas não está explícito, pois sabemos que o “[...] currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político.” (SILVA, 2001, p.10).

Figura 3: Quadro de porcentagem das disciplinas que tangenciam o tema Sexualidade



Fonte: Pesquisa da autora (2015).

Em relação às especificidades das disciplinas que tangenciam a Sexualidade, propomo-nos analisar suas ementas, assim como o perfil dos professores que as lecionam, na busca por encontrar, no Curso de Ciências Biológicas, evidências sobre uma abordagem velada do tema Sexualidade.

A respeito da disciplina de *Anatomia*, ministrada no 3º semestre do Curso, com 60 horas de duração, verificamos que a mesma dedica-se apenas em estudar o sistema reprodutor, seus órgãos e suas funções dentro de uma perspectiva médico-biológica. Utiliza-se como referências bibliográficas, Atlas de Anatomia Humana, de Anatomia Sistematizada e literaturas relacionadas à Anatomia Clínica. Ao realizarmos uma análise quanto à formação do docente desta disciplina evidenciamos que possui graduação em Fisioterapia, Especialização em Ciências Morfofisiológicas, com área de concentração em Anatomia Humana e atualmente é mestranda do Programa de Ambiente e Saúde. Sobre estes dados podemos concluir, como já esperado, que a disciplina aborda somente especificidades da área anatomo-biológica.

A disciplina *Políticas Públicas na Educação Básica e Prática Pedagógica*, ministrada no 6º semestre do Curso, com 60 horas de duração, tem como objetivo estudar a estrutura da Educação Básica, assim como suas diretrizes e legislações. A partir da análise do currículo profissional da professora que leciona esta Disciplina, verificamos que a mesma é graduada em Educação Artística com Especialização em

Gestão Universitária e Mestre em Educação. O site da Universidade ainda afirma que esta profissional tem experiência na área de Projetos e Apoio Pedagógico, Processos de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento dos Cursos, bem como Organização de Projetos de Novos Cursos e Atividades de Formação Continuada para Professores, formação esta, que no nosso entendimento, muito contribui para a elucidação de temas que visem à transformação de paradigmas, haja vista que a Disciplina em questão se propõe a estudar metas e diretrizes que buscam universalizar o direito à Educação assim como garantir os direitos básicos relacionados à dignidade humana.

A PPC afirma que a disciplina “*Políticas Públicas na Educação Básica e Prática Pedagógica*” dá ênfase aos estudos das relações étnico-raciais — em cumprimento da Lei 10.639/2003 — à Educação Ambiental, assim como à Educação Especial na Educação Básica e à Educação em Direitos Humanos. Como referência literária para elucidar os Direitos Humanos verificamos que o Curso utiliza as DNEDH — que por sua vez entendem a necessidade de:

[...] fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (UNESCO, 2007, p. 33).

Neste sentido cabe aqui evidenciar que Sexualidade não é um tema abordado diretamente na referida Disciplina, o que, no nosso entendimento, compromete a inserção de categorias relacionadas ao tema, no planejamento escolar, conforme “proposto” pelas DNEDH na citação acima referida. Consideramos válidos o conhecimento dos licenciandos acerca dos princípios dos Direitos Humanos, assim como da existência de políticas curriculares que validam e legitimam a equidade, mas entendemos que é de fundamental importância a inserção do tema Sexualidade, pois esta categoria não pode ser desassociada dos Direitos Humanos. Entendemos que velar a categoria Sexualidade em uma Disciplina que busca elucidar as Práticas Pedagógicas, bem como as Políticas Públicas Brasileiras — que incluem os PCN com todas aquelas orientações para a Educação Sexual na Educação Básica —

compromete a formação docente dos “futuros” professores em relação ao entendimento da dimensão humana, deixando de estimular assim perspectivas críticas, reflexivas e dialógicas, capazes de instigar o respeito e a valorização das diferenças independentemente, de sexo, orientação sexual, gênero, entre outros, baseadas nas perspectivas de Educação Sexual que buscam alterar o paradigma da discriminação, da homofobia, do machismo e das violências contra a mulher.

Já na disciplina *Cultura, Diferença e Educação*, oferecida pelo curso somente no último semestre, com 60 horas de duração, foi que encontramos a inserção de uma maior quantidade de categorias que se familiarizam com os conceitos utilizados pelo campo da Sexualidade. Nesta disciplina por meio de textos de Jürgen Habermas, Philippe Poutignat e Boaventura de Souza Santos, são abordados temas como: *Identidade, Teoria do reconhecimento, Teorias da Etnicidade, Diferença e Diversidade. Educação multicultural crítica*. A partir de uma análise da literatura, constatamos que nenhum destes autores se dedica a estudar exclusivamente a sexualidade; porém eles problematizam conceitos fundamentais que podem ser utilizados para contextualizá-la, no entanto mais uma vez o tema não é abordado de forma mais efetiva, atribuindo assim um caráter de silenciamento do currículo em relação à temática. Aferimos ainda que a professora que leciona esta Disciplina é graduada em Pedagogia com habilitação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, Pós graduação (*latu sensu*) em Educação Psicomotora, e Educação Não-Formal. Não encontramos, portanto, nenhuma especificidade que pudesse evidenciar sua prática em estudos relacionados a categoria Sexualidade, o que pode justificar os não ditos sobre a temática na Disciplina.

Verificamos ainda a partir da análise da bibliografia da disciplina *Cultura, Diferença e Educação* que há a presença de duas perspectivas teóricas, a crítica marxiana e a pós-estruturalista e seus respectivos conceitos, entendendo assim que o Curso não segue apenas uma corrente teórica, cumprindo sua vocação universitária de diversificar a disponibilização de conteúdos de vários paradigmas. Reconhecemos que, embora não abordando diretamente o tema sexualidade, alguns conceitos utilizados nesta disciplina contribuem para o entendimento das dimensões socio-historico-culturais do corpo, rompendo as barreiras do biológico. *Por meio da perspectiva crítica*, representada por Jürgen Habermas e Boaventura de Souza Santos, identificamos as categorias de *emancipação, libertação, justiça e direitos humanos*, e, a partir da perspectiva pós-estruturalista — na qual o nosso trabalho tem seu

embasamento teórico — podemos evidenciar a contribuição de conceitos como *multiculturalismo, etnicidade, fronteira e identidade*.

A partir desta análise mais detalhada sobre as Ementas das Disciplinas, podemos identificar, por meio da PPC de Ciências Biológicas, que este Curso não se caracteriza como cientificista, pois aborda, mesmo que em pequena proporção, saberes sociais capazes de contribuir para a formação de professores. Porém insistimos em problematizar que a não abordagem do tema Sexualidade na Proposta Pedagógica do Curso, deixa de estimular nos professores algumas práticas que remetem à consciência do seu papel na formação de cidadãos capazes de alterar a realidade local, haja vista que a própria Universidade reconhece, através da PPC, que está localizada em uma cidade que possui: “*índices de desenvolvimento humano abaixo da média do Estado*”.

Em relação aos **não ditos** sobre a sexualidade na Proposta Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas, acreditamos que este tema também mereça um destaque no currículo e cenário local, tanto pelas questões relacionadas à saúde sexual, que consideramos imprescindíveis, quanto pelas próprias questões culturais, uma vez que, em 2012, a cidade na qual a Universidade está localizada, foi considerada pelo Mapeamento de Violência Contra a Mulher (2012), como a 17^a cidade do Brasil, e a 1^a cidade de Santa Catarina com maior número de casos de feminicídio. Evidencia-se, assim, a necessidade em caráter de urgência da problematização acerca da sexualidade em todos os níveis escolares. Entendemos que só a partir de uma Educação Sexual baseada na Teoria de Gênero, assim como nos Direitos Humanos e Direitos Sexuais conseguiremos alterar a violência naturalizada nesta cidade e tantas outras formas de preconceitos e discriminação que acompanhamos diariamente no contexto escolar e na sociedade de modo geral.

Neste sentido, o Currículo exerce um papel fundamental para as mudanças sociais. Segundo Silva (2001, p. 11): “[...]ele é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais [...]ele fabrica ‘objetos epistemológicos’ [...]”. Compreendemos desta forma, que, apesar da Proposta Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas caracterizar-se como não cientificista e buscar através de seu currículo abordar questões de relevância social na busca por formar professores conscientes de seu papel na formação de cidadãos, fica evidente, através dos não ditos sobre a sexualidade, a presença de um regimes de verdade.

Cabe aqui evidenciarmos que Foucault não se preocupa em definir o que é verdade ou que não é, mas problematizar por que alguns saberes são legitimados como verdade em detrimento de outros, o que define uma economia ou um regimes de verdade. Neste contexto, o autor afirma que cada sociedade possui um regimes de verdade, e que os saberes e poderes produzidos dentro deles permeia todas as instâncias das práticas sociais, não estando assim desvinculado o interesse da Escola e do Estado.

Neste sentido entendemos que o regimes de verdade ocidental acerca da sexualidade, constituiu-se por meio de saberes médicos-biológicos, moralistas e religiosos. Esta concepção pode ser percebida, através dos não ditos na Proposta Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas. Afinal incitar os licenciandos a discutir em sala de aula com seus alunos e alunas sobre o corpo, os prazeres, a origem dos discursos, assim como sobre a transitoriedade das identidades, os papéis de gênero e as orientações sexuais seria transgredir os paradigmas estabelecidos e se opor à reificação dessa economia de verdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação o objetivo foi investigar, sob a perspectiva da genealogia foucaultiana, como a Sexualidade é abordada nas Políticas Públicas Educacionais — Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Plano Nacional de Educação (2014) — assim como na Proposta Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Comunitária no Estado de Santa Catarina, ou seja, buscamos conhecer quais são as perspectivas da Educação Sexual que constam nesses documentos. Nesse contexto, buscou-se entender como se constituíram os diversos saberes sobre a Sexualidade e quais foram utilizados na elaboração destes documentos analisados. Algumas dessas questões são aqui retomadas e sistematizadas.

De modo geral este trabalho possibilitou que compreendêssemos a história da Sexualidade na civilização ocidental a partir do século XVI. A gênese dos saberes produzidos sobre a sexualidade, teorizados por Michel Foucault, evidenciou um dispositivo biopolítico que sustenta e nutre uma rede complexa de controle sobre os sujeitos. Ficou evidente também, após esta investigação genealógica, que as escolas, assim como outras instituições austeras, utilizam-se da Sexualidade para disciplinar os corpos e fabricar subjetivações, produzindo formas “legitimadas” por meio de regimes de verdade, de se viver o sexo, as sensações, os prazeres e os sentimentos.

A partir das perspectivas da Educação Sexual propostas por Furlani pôde-se entender como os discursos reificados pela incitação discursiva — religiosos, moralistas, médico-biológicos — influenciaram a prática escolar e acabaram produzindo e reproduzindo classificações, normatizações e naturalizações quanto às práticas sexistas, homofóbicas e discriminatórias. Também foi possível conhecer outras perspectivas que abordam a sexualidade na direção da valorização das diferenças, que no nosso entendimento, podem contribuir para uma conceituação de sexualidade baseada no prazer, na liberdade e no reconhecimento e valorização da multiplicidade sexual.

Ao analisarmos os PCN constatamos que a sexualidade é abordada por meio de várias perspectivas da Educação Sexual. Pode-se perceber que houve uma preocupação em conceituar a sexualidade para além dos aspectos biológicos, reconhecendo-se assim suas dimensões sociocultural e histórica. Ainda foi possível identificarmos nos PCN a Perspectiva dos Direitos Humanos, dos Direitos Sexuais e Reprodutivos, mesmo reconhecendo as limitações de aplicabilidade de alguns destes

“direitos”, devido à Constituição vigente, conforme citado na página 106.

Foi ainda possível identificarmos a presença “pioneira” da abordagem da categoria Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil, as quais problematizam a construção social das diferenças entre feminilidades e masculinidades e buscam a equidade de Direitos. Consideremos este fato como um grande avanço em relação ao combate ao sexismo. Neste contexto consideramos que o documento caracteriza-se como um marco nas Políticas Públicas educacionais relacionadas à Educação Sexual, mas chamamos a atenção para a verificação da inserção de regimes de verdade sutilmente mencionados no documento, evidenciando assim a presença de um paradigma que ainda reconhece a Sexualidade como algo dado pela natureza e subordinado a valores morais.

Como exemplo, pode-se verificar a Perspectiva Moral-tradicionista quando o documento afirma que os professores devem: “[...]inclusive, auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como vivência pessoal.” (PCN, 1997 v.10, p.299). Esta orientação leva-nos a concluir que para os PCN os discursos sobre a Sexualidade ainda se classificam entre morais e amorais, permitidos ou não. Diante disso interpretamos que para os PCN somente os saberes cientificamente e moralmente validados merecem ser publicamente pronunciados e problematizados na Escola.

Percebemos também a inferência da Perspectiva Médico-Biológica quando os PCN afirmam que sua elaboração decorreu da preocupação com o risco de contaminação do vírus HIV entre os jovens e o aumento significativo de adolescentes com gravidez precoce e/ou indesejada e em várias trechos como aquele em que se reconhece-se a sexualidade da professora durante sua gestação. A partir da análise realizada, podemos concluir que os PCN, apesar de apresentarem conceitos que fazem alusão a uma Educação Sexual que reconhece e valoriza os aspectos socioculturais e históricos da sexualidade, ainda privilegiam saberes relacionados à perspectiva médico-biológica.

Em relação à análise realizada no Plano Nacional de Educação, entendemos que, pela supressão das categorias Gênero e Orientação Sexual, assim como pelos não ditos, o embate político em relação ao currículo nacional continua sendo definido pelos regimes de verdade. Neste caso, a perspectiva religioso-radical foi defendida por alguns representantes da Câmara dos Deputados e do Senado, tendo êxito ao proporem a exclusão das categorias citadas. Esta decisão também foi

apoiada por uma parcela significativa da sociedade civil, que defendeu que a abordagem da sexualidade, assim como de papéis de gênero e orientação sexual deveria ser feita apenas pela família, evidenciando um paradigma baseado também na perspectiva moral-tradicionista. Entendemos que os movimentos sociais formados por pais e educadores, entre outros, foram fortemente influenciados pela mídia, assim como por alguns materiais produzidos por grupos fundamentalistas que deturparam os reais interesses da abordagem de gênero na escola, nomeando-a intencionalmente de “Ideologia de Gênero”. Acreditamos que esta decisão de excluir as referidas categorias do PNE fere a laicidade do Estado, assim como deslegitima a obrigatoriedade da meta que buscava diminuir os casos de violência, preconceitos e discriminações no ambiente escolar. Neste sentido concluímos que o tema Sexualidade no PNE, ao não ser mencionado, revela abordagens veladas: médico-biológica, religioso-radical e moral-tradicionista.

Entendemos que ainda no século XXI nos deparamos com muitos valores morais em relação à Sexualidade que precisam ser revistos, pois apresentam binarismos como: certo e errado, moral e amoral, normal e anormal, que habitam nosso vocabulário e nossa prática social. Estes conceitos unilaterais são reminiscências de uma construção sócio-histórica em torno da sexualidade ocidental, onde a busca pela verdade aparece como tema central, mas não uma verdade sobre o próprio corpo, sobre os prazeres em sua essência, mas sim uma busca orientada por interesses socio-político-econômicos, em que a “verdade” se mostra de forma moralista, direcionada e conduzida por redes sutis de poder e saber.

Quanto à análise realizada na Proposta Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas, pode-se verificar que a palavra sexualidade não foi mencionada nenhuma vez, evidenciando assim que há um silenciamento no currículo em relação à temática. Como já citado anteriormente, optou-se por realizar a análise no Plano Pedagógico deste Curso, pois entendemos que a problematização da sexualidade no ambiente escolar geralmente é feita pelos professores de Ciências e Biologia, e, em não raro casos, somente por estes professores.

Neste contexto, entendemos que, pelo fato de a categoria sexualidade **não ser** abordada neste Curso de Ciências Biológicas e **não ser** contextualizada — a partir de possíveis perspectivas com base nas dimensões sociocultural e histórica da sexualidade —, existem grandes possibilidades de o profissional desta área continuar abordando a Sexualidade da mesma maneira que se fazia há 50 anos, ou seja, abordar a Sexualidade somente por meio dos conteúdos do sistema reprodutor,

no 7^o ano do Ensino Fundamental e no 2^o ano do Ensino Médio, estando, no entanto, justificada sua ação, pois este professor vai abordar o conteúdo a partir da única perspectiva que ele conheceu durante os quatro anos da graduação: a Médico-Biológica, e, em alguns casos, dependendo das concepções pessoais do educador, até reforçada por perspectivas religiosas, moralistas e terapêuticas.

Espera-se que esta Dissertação tenha sua relevância no modo de (re)ver a Educação Sexual no Curso de Ciências Biológicas, pois acreditamos que a inserção deste tema deve constar na grade curricular do curso de forma transversal às disciplinas. Entendemos que, a partir da inclusão deste tema transversal, seria possível contextualizar a sexualidade para além dos aspectos biológicos — que também são extremamente fundamentais — problematizando assim assuntos como: identidade, orientação sexual, gênero, papéis de gênero, violência e discriminação.

Entendemos que o tema de pesquisa sobre as abordagens da Sexualidade como um dispositivo de poder é vasto e pouco explorado, portanto não se esgota com este trabalho que pretendemos possa servir apenas como ponto de partida para novas problematizações.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares.** Pro-Posições, v. 17, n. 3 (51) - set./dez. 2006.

Disponível em:

http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/51_artigos_auadd.pdf Acessado em: 20 fev. 2016.

BRASIL. **Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual.** Conselho Nacional de Combate à Discriminação/ Ministério da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. **Conselho Nacional de Educação (CONAE):**

Documento Final. Brasília: Presidência da República, 2010.

Disponível em:

http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf Acessado em: 01 mar. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, licenciaturas.** Brasília:

Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf
Acessado em: 03 mar. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Ministério da Educação:

Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-

pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192

Acessado em: 03 mar. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas.** Brasília: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301_01.pdf Acessado em: 03 mar. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília :Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acessado em: 01 mar. 2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais.** Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publications/1449252206540.pdf> Acesso em 20 fev. 2016.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota técnica nº 24/2015.** Disponível em: <http://iddh.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Nota-T%C3%A9cnica-n%C2%BA-24-Conceito-G%C3%AAnero-no-PNE-MEC.pdf> Acesso em: 20 ago. 2015.

CABRAL, Juçara Teresinha. **A sexualidade no mundo Ocidental.** Campinas: Papirus Editora, 1995.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Tradução Ingrid Müller. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero e sexualidade na escola: produzindo corpos, narrativas e significados.**

Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Maria_Rita_de_Assis_Cesar_51.pdf

Acesso em 02 mar. 2016.

CORREA, Sílvio Marcos de Souza. **A Sexualidade nas teias do poder: uma visão foucauldiana.** Santa Cruz do Sul:

Ágora, mar.1995, pp 25-46.

COSTA, Fernanda Ortiz; ANTONIAZZI, Adriane

Scomazzon. **A influência da socialização primária na**

construção da identidade de gênero: percepções dos pais.

Disponível online em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1999000100007

Acesso em 13 jun. 2015.

DESLANDES, Keila in MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica

Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

DIAS, Alfrancio Pereira; CHAVES, Gislaine Nóbrega; FÉLIX, Jeane. **Desafios da transversalização de gênero nos currículos: uma abordagem nas políticas curriculares de transversalização de Gênero.** Disponível em:

file:///D:/Downloads/27467-59038-1-SM.pdf

Acessado em: 01 mar. 2016.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari. **Os bas-fonds da Educação no Brasil colonial.** Piracicabano: UNIMEP, 2014. Tese de

doutoramento em Filosofia e História da Educação. (Mimeo).

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino.

Orientações para elaboração de projetos e monografias 3^a.

ed. Curitiba: Vozes, 2011.

DSM-IV-TRTM – **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. trad. Claudia Dornelles. 4^a ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DSM-V – **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. trad. Maria Inês Corrêa Nascimento. 5^a edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FELICIO, Leandro Alves. **Um projeto de Educação sexual para o Brasil: O Círculo Brasileiro de Educação Sexual (1933 -1945)**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300919582_ARQUIVO_TrabalhoparaAnpuh\(primeiraversao\).pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300919582_ARQUIVO_TrabalhoparaAnpuh(primeiraversao).pdf)
Acesso em: 01 mar. 2016.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual – retomando uma proposta, um desafio**. Londrina – Paraná: Eduel, 2010.

FILHO, Amílcar Machado Profeta; VANDRESEN, Daniel Salésio. **O estado e relações de poder: contribuição para debates sobre establishment no Brasil atual**. UNOEST, 2014. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/TC_ESTADO_RELS_PODER_CONTRIB_DEBATES_ESTABLISHMENT_BR_ATUAL.pdf Acesso em: 01 jul. 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.197-223, novembro de 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **Hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** 1ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** 1ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014 (b).

_____. **Em defesa da Sociedade** – curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Microfísica do Poder.** Org. e Trad. Roberto Machado. 1ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramalhete. 29ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GENESINI, Tereza. **Diderot – As jóias indiscretas.** Disponível em http://www.psicanaliselacaniana.com/mural/resenhas/documents/Diderot-resumo-joias_indiscretas-Teresa-Genesisini.pdf Acesso em: 25 abr. 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre; FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado; JAREGUER, Angelita Alice. **A Educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da educação física escolar.** Sexualidade e Escola: Compartilhando saberes e experiências. Rio Grande: FURG, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva**

dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

JAPIASSÚ, Emerson; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3ª Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro, 2001 Disponível em: http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf
Acesso em: 10 ago. 2015.

LARRAURI, Maite. **O corpo educado. A Potência, segundo Nietzsche.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LOCKS, Geraldo; YARED, Yalin Brizola. Educação Sexual e a Práxis do Professor de Ciências e Biologia in MELO, Sonia Maria Martins de; BRUNS, Maria Alves de Toledo. **Educação, Sexualidade e Saúde. Diálogos Necessários.** Curitiba: Editora CRV, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado.** Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

_____. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MOSÉ, Viviane. **Especial Nietzsche** in Café Filosófico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wszgKT2zS-c> Acesso em: 31 maio 2015. (Vídeo).

MUNIZ, Ana Paula de Almeida. **Foucault na História da Sexualidade: aspectos de um trabalho inacabado.** Dissertação de Mestrado. Curso de Teologia e Ciências

Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC: Rio de Janeiro. 2009.

NARDI, Henrique Caetano; QUATIERO, Eliana. **Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar** in Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latino-americana n.11, ago. 2012, pp.59-87. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sess/n11/a04n11.pdf> Acesso em: 27 fev. 2016.

NIETZSCHE, F. W. **A gaia ciência**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

_____. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução: Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. - São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; REIS, Giselle Volpato dos. **José de Albuquerque e a Educação Sexual nas décadas de 1920-1950: um estudo bibliográfico**. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=+Jos%C3%A9+de+albuquerque+1958> Acesso em: 01 mar. 2016.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular – Educação Sexual**. Disponível em: file:///D:/Downloads/PC-SC_Educacao_Sexual.pdf Acesso em: 10 de abril de 2015.

SANTIAGO, Emerson. **O Concílio de Trento**. Disponível online em: <http://www.infoescola.com/historia/concilio-de-trento> Acesso em: 15 de abril de 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOFOS. Expressões filosóficas. **Ideologia de Género, 2015**. Disponível online em: <http://sofos.wikidot.com/ideologia-de-genero> Acesso em: 25 de agosto de 2015.

TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **Diversidade sexual humana: notas para a discussão no âmbito da psicologia e dos direitos humanos**. Revista Psic. Clin.vol.20, n.2. Rio de Janeiro: 2008.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O Gênero nas Políticas de Educação no Brasil: 1988-2002**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

VIEIRA, Luciana Leila Fontes. **As múltiplas faces da homossexualidade na obra freudiana**. Rev. Mal-Estar Subj. v.9 n.2 Fortaleza: jun. 2009.

YAZBEC, André Constanti. **O corpo educado. 10 lições sobre Foucault**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.