



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CHRISTIANI MARTINS RODRIGUES**

**OS SENTIDOS DE SEXUALIDADE E A REFORMA  
EDUCACIONAL BRASILEIRA:  
A DOENÇA, OS MEDOS E INTERDITOS**

---

Londrina  
2006

**CHRISTIANI MARTINS RODRIGUES**

**OS SENTIDOS DE SEXUALIDADE E A REFORMA  
EDUCACIONAL BRASILEIRA:  
A DOENÇA, OS MEDOS E INTERDITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Ana Maria C. de Almeida.

Londrina  
2006

**Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Rosângela Regis Cavalcanti  
CRB-8/2024.**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

R612o

Rodrigues, Christiani Martins

Os sentidos de sexualidade e a reforma educacional brasileira: a  
doença, os medos e interditos./Christiani Martins Rodrigues. Londrina:  
UEL, 2006  
150f.: 30cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências  
Sociais da Universidade Estadual de Londrina, 2006.

1. Educação Sexual 2. Reforma Educacional 3. Brasil 4. Análise do  
Discurso 5. Sociologia I. Almeida, Ana Maria Chiarotiti, Orient. II.  
Título

CDU: 316:613.88

**CHRISTIANI MARTINS RODRIGUES**

**OS SENTIDOS DE SEXUALIDADE E A REFORMA  
EDUCACIONAL BRASILEIRA:  
A DOENÇA, OS MEDOS E INTERDITOS**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Chiarotti de Almeida  
(Orientadora) – UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cleide Chiarotti Cesário  
UEL

---

Profa. Dra. Maria Regina Clivatti Capelo  
UNIOESTE

Londrina, 20 de outubro de 2006.

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho aos meus pais, que me mostraram a importância da educação e foram meu exemplo ao serem pessoas que não vêem os outros pelo rótulo ou se deixam cegar pelos estereótipos. Por me mostrarem que, mais do que palavras e discursos bem construídos, é preciso enxergar a ação. Pois é ela que denuncia as contradições e traz, à luz, a verdade.*

## AGRADECIMENTOS

Talvez, este seja o momento mais difícil, retribuir em palavras todo apoio e incentivo que recebi para a concretização desse trabalho, que veio a ser um grande desafio, agora vencido.

Primeiramente, quero agradecer, claro, à Deus, por ter me concedido esta oportunidade e a capacidade de estar onde estou. Sem Sua inspiração, com certeza nada disso seria possível.

Aos meus pais, por acreditarem sempre em mim e, no decorrer desses anos, terem me apoiado em todas as minhas decisões – mesmo naquelas em que sabiam que o caminho escolhido não era o mais certo. Todas as experiências, boas e ruins, foram importantes para o meu crescimento e eu agradeço por sempre se fazerem presentes em minha vida.

Agradeço ao meu pai pelo exemplo de perseverança, força de vontade e por nunca desistir de sempre ser uma pessoa melhor. Você é um grande exemplo de vida. À minha mãe, por ser essa pessoa tão iluminada e sábia. Por ter me ensinado e me incentivado a não esconder o que sou e ter me mostrado como é bom conviver e aprender com aqueles que são diferentes de nós. Você é o espelho de toda nossa família. Também não posso deixar de agradecer por você ter lido tantas vezes esse trabalho, buscando erros que não conseguia mais enxergar. Amo, imensamente, vocês dois.

Agradeço a você, Fernando, a pessoa que escolhi (e que me escolheu) para me acompanhar nessa vida. Obrigada pelo apoio, pela dedicação e, mesmo chegando em casa cansado, pelo interesse em me escutar; escutar minhas dúvidas e muitas idéias sem fundamento algum. Você me ajudou a construir caminhos nesse trabalho, pelos seus questionamentos, por seu incentivo e pelo imenso apoio que você me dá. Obrigada por você acreditar tanto em mim e sempre me mostrar como você deseja para mim o melhor. Tenho aprendido muito com você. Eu amo você.

Com você também ganhei uma nova família, a sua, que não posso deixar de agradecer. À sua mãe, Maria Alice, por ter me ajudado tanto ao enviar textos, ao ler a dissertação e por ter me recebido em sua vida de braços abertos. Ao seu pai, Luis Fernando, e ao seu irmão, Felipe, por, apesar da distância, demonstrarem apoio e interesse por tudo que venho fazendo. Obrigada!

Antes de agradecer aos meus irmãos, agradecer aos meus sobrinhos Bruno, Rafael, Isabela e Ana Clara. A existência de vocês torna a minha vida mais rica. Amo todos vocês e morro de saudades!

Agora, agradecer aos meus irmãos Júnior, Luciana e Concilene. Obrigada por tudo, pelo companheirismo, pelo apoio, pelo incentivo e por cada um, do seu jeito, poder ser um porto seguro, para o qual posso voltar em todos os momentos: os de alegria, desânimo, tristeza, dificuldades! Amo vocês, também. Não posso me esquecer dos que, apesar de não serem irmãos, já os são, meus cunhados: Maria Carolina e Edílson. Já são tantos anos de convivência e dividindo todos os tipos de momentos que seria difícil deixar de agradecê-los pela amizade e pelo carinho.

Queria agradecer às minhas amigas Carina e Patrícia. Cá, obrigada por sua indignação quando lhe disse que não queria fazer Mestrado, você me fez pensar. E Paty obrigada por ter me acompanhado, agora mais de perto, com tanto carinho. Também tenho que agradecer à sua família por ter me recebido com tanta dedicação; a amizade e o respeito foram imediatos.

Bom, gostaria de agradecer aos amigos que fiz no Mestrado. À Rita, nós dividimos esta etapa muito de perto. Foi muito bom contar com você e ter conquistado sua amizade. Obrigada por todo o apoio que você me deu. À Juliana, foi muito bom ter dito sua companhia em tantos momentos. À Joana, trabalhar com você foi um prazer e isso acabou por nos aproximar mais. E à Fátima, você foi uma grande incentivadora, obrigada pela paciência em me ensinar tantas coisas, a sua dedicação aos alunos que se “abrigam” na Casa do Pioneiro é de extrema importância na concretização de nossos trabalhos.

Tenho que agradecer ao grupo de estudos que também comecei a fazer parte na Casa do Pioneiro. Lá pude crescer mais um pouco, pois encontrei um espaço de discussão e de construção de saberes, junto às professoras e aos alunos envolvidos no projeto da “Marcha da Produção”, projeto esse que efetivamente não participei, mas com o qual aprendi muito.

Agradecer à Bruna, à Simone, ao Tiago e ao Wagner, por terem tido a paciência de me escutar tantas vezes. Aprendi muito com vocês. Ao Rogério por nossas discussões sobre teorias, que nunca nos levaram a lugar algum, mas sempre foram muito divertidas.

Gostaria de fazer um agradecimento especial à Profa. Dra. Ana Cleide Chiarotti Cesário. Sei que já lhe falei isso algumas vezes, mas é preciso repetir. Obrigada por você ter acreditado, da maneira como você acreditou, em mim, assim que ingressei no mestrado na UEL. Vinha de outra área, no começo, um pouco assustada com tanta novidade, e o seu apoio e a sua ajuda efetiva, em me indicar textos e sempre estar disposta a me ouvir, foram o que, em muitos momentos, me fez seguir em frente. Obrigada!

Não posso me esquecer da Profa. Dra. Maria Regina Clivatti Capelo, suas indicações e correções fizeram meu trabalho crescer muito. Obrigada!

Por último, mas não menos importante, agradecer a pessoa que mais efetivamente esteve comigo na construção desse trabalho. A Profa. Dra. Ana Maria Chiarotti de Almeida, minha orientadora. Nem preciso dizer o tanto que você foi importante pra mim nesse período. Obrigada por sua dedicação, paciência, por ter compreendido necessidades minhas, particulares, e ter me apoiado tanto. Obrigada por ter acreditado em mim e ter sempre me deixado livre para dar os saltos que queria dar. Mas, você nunca deixou de ser a rede de proteção. Aprendi muito com você e se hoje esse trabalho está pronto é porque você me ajudou a construir cada linha aqui escrita. Comecei, com um trabalho imaturo, muito abrangente, e você me ajudou a fazer dele o que ele se tornou. Mas, mais do que isso, obrigada pelo carinho!

Também gostaria de agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida durante a realização deste trabalho.



RODRIGUES, C. M. **Os Sentidos de Sexualidade e a Reforma Educacional Brasileira**: a doença, os medos e interditos. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

## RESUMO

Na década de 1990, a necessidade em se combater a epidemia HIV/AIDS e o número de gravidez na adolescência “obrigou” a escola a abordar a temática Sexualidade, em sala de aula, por meio de discursos mais diretos e abertos. Assim, tornou-se urgente elaborar Orientações Sexuais direcionadas ao grupo jovem, pois, apesar de tantas iniciativas em se combater o sexo não-seguro, a gravidez adolescente e a proliferação do HIV/AIDS, o nível de contaminação entre os jovens e o número de mães adolescentes não param de crescer. Dessa maneira, o objetivo do presente trabalho consiste em compreender a construção dos sentidos de sexualidade, presente nos documentos oficiais da Reforma Educacional Brasileira – em especial no documento específico sobre Orientação Sexual, incluído nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, enquanto um dos Temas Transversais –, bem como de um Projeto Político Pedagógico de uma escola pública da cidade de Londrina. Analisar estes documentos significa compreender como a escola participa efetivamente da construção de subjetividades, ao “transmitir” e “reproduzir” os sentidos dos valores construídos em nossa sociedade, especialmente no que diz respeito à sexualidade. Para tanto, a Análise de Discurso, inspirada em Michel Pêcheux, assumiu, para a presente pesquisa, o lugar da metodologia, e algumas de suas categorias vieram a formar o referencial teórico deste trabalho: a Ideologia, o Sujeito, a Formação Discursiva e o Silêncio. Desse modo, foi possível perceber pontos de distanciamentos e encontros entre as propostas do Projeto Político Pedagógico analisado e o documento elaborado sobre Orientação Sexual na Reforma da Educação Brasileira. Distanciamentos, por não se perceber um processo de continuidade entre eles, como previsto na LDB, quando determina o caráter de continuidade e aprofundamento do Ensino Médio em relação ao conteúdo desenvolvido no Ensino Fundamental. E encontros, quando o Projeto Político Pedagógico da escola em questão, apesar de conseguir vislumbrar duas maneiras de se falar sobre a sexualidade – sob uma perspectiva sociológica e biológica –, relaciona o conteúdo sobre Orientação Sexual mais especificamente com o seu aspecto biológico, estando, assim, de acordo com o documento oficial sobre a Orientação Sexual na escola. O sentido de sexualidade no documento oficial sobre Orientação Sexual, apesar de mostrar avanços, por evidenciar questões como “visões pluralistas da sexualidade” ou a necessidade da escola acolher as questões sobre esta temática trazidas pelos alunos, colocando-se como imparcial, de modo a não influenciar nas escolhas individuais, não consegue transcender os tabus e preconceitos existentes na sociedade brasileira, quando sua manifestação se restringe apenas aos aspectos biológicos da sexualidade. Do mesmo modo, apesar dos documentos oficiais da Reforma Educacional Brasileira acentuar o sujeito crítico e capaz de fazer escolhas próprias, os documentos acabam por silenciar este sujeito, não dando vazão para suas dúvidas e, ao não estabelecerem lugares nos quais eles possam efetivamente fazer suas escolhas, só lhe permite uma construção do sentido de sexualidade confusa, baseada no medo e nos interditos, pelo fato do sentido de sexualidade, com que entra em contato, estar sempre permeada pela doença e pelo não-dito.

**Palavras-chave:** Orientação Sexual. Análise de Discurso. Sentido de Sexualidade. Reforma. Educacional Brasileira.

RODRIGUES, C. M. **The “Sexuality Means” and the Brazilian Educational Reformation: the illness, the fears and interdicts.** 2006. 150f. Dissertation (Master’s Degree in Social Science) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

## ABSTRACT

In the ninety years, the necessity of fighting HIV/AIDS epidemic and the number of pregnancy in the adolescence “obliged” schools to approach the thematic of Sexuality through more direct and clear speeches. Although initiatives against not safety sex and pregnancy in the adolescence, the increase of young people contaminated by HIV/AIDS and the increase of adolescent mothers made it urgent to elaborate Sexual Orientation to these groups. Therefore, the aim of this work consist in understanding the construction of “sexuality means” present both in Brazilian Educational Reformation official documents –specifically those about Sexual Orientation in the “National Curricular Parameters of Basic Education” treated as Transversal Subjects - and in a Political Pedagogical Project from a public school in Londrina city. The analyze of these documents help us to understand how schools participate in the construction of subjectiveness when it “transmits” and “reproduces” the values of our society, specially those related to sexuality. The Analyze of Speech, inspired by Michel Pêcheux, was used for the methodology of this present research as well as some of its theoretical categories: Ideology, Subject, Discursive Formation and Silence. It was possible to distinguish points of convergence and divergence between the Political Pedagogical Project and the Brazilian Educational Reformation proposals. The divergence appears when there is no continuity between them as foreseen by the LDB, which states the process of continuity between Middle Education and Basic Education matter. On the other hand, the convergence appears when the school Political Pedagogical Project relates its Sexual Orientation matter to its biological and sociological aspects, been in accordance with the officials documents. Without influencing the individual choices the Sexual Orientation official documents has been able to evidence the school necessity to work this thematic when it is brought by students and evidence questions like “pluralist visions of sexuality” as well. Nevertheless, limited to biological aspects it has not been able to succeed Brazilian society taboos and preconceptions. Permeated by illnesses and by interdicts, the “sexuality meaning” which the “subject” gets in contact with, only allows him a confused construction of his “sexuality meaning”. In the same way, Brazilian Educational Reformation official documents silent this “subject”, not given them the appropriate place to fulfill their doubts and make their choices.

**Keywords:** Sexual Orientation. Analysis of Speech. Sexuality Means. Brazilian Educational Reformation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I</b> .....	20
<b>2 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E DO LUGAR DE INTERPRETAÇÃO</b> .....	21
2.1 O DISPOSITIVO TEÓRICO: DESVENDANDO A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS .....	23
2.2 O DISPOSITIVO ANALÍTICO: O LUGAR DA INTERPRETAÇÃO .....	36
2.3 FORMAÇÃO DISCURSIVA: O SABER E O PODER .....	52
2.4 O SILÊNCIO: O SENTIDO NO NÃO-DITO .....	60
<b>CAPÍTULO II</b> .....	63
<b>3 A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA: AS CRISES ECONÔMICAS MUNDIAIS, A POLÍTICA NEO-LIBERAL E NOVO MODELO PARA A EDUCAÇÃO</b> .....	64
3.1 AS CRISES ECONÔMICAS MUNDIAIS E AS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS .....	65
3.2 A IDEOLOGIA NEO-LIBERAL E A REFORMA DA EDUCAÇÃO .....	79
<b>CAPÍTULO III</b> .....	93
<b>4 A URGÊNCIA DE SE FALAR SOBRE A SEXUALIDADE</b> .....	94
4.1 A Sexualidade e a Escola .....	100
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	110
<b>5 A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE SEXUALIDADE</b> .....	111
5.1 O Projeto Político Pedagógico e o Silêncio do Sujeito .....	127
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	140
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	145

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho começou a ser construído antes mesmo do término do meu curso de graduação em Psicologia, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). No terceiro ano de faculdade, participei como aluna regular de uma matéria intitulada “Orientação Sexual”. Esta disciplina tinha como objetivo discutir a temática sexualidade pela ótica da História e dar possibilidades, aos futuros psicólogos, de construir um programa de Orientação Sexual, para ser realizado com alunos dos ensinos Fundamental e Médio. Lembro-me que várias questões sobre a sexualidade me chamaram muita atenção: a sexualidade na família, as Políticas Higienistas, a época vitoriana, repressão sexual, diferenças sociais de gênero, entre outras. De alguma maneira, questões que relacionavam sociedade e sexualidade me causaram mais impacto. Mas, naquele momento, ficaram apenas como questionamentos, ainda imaturos e sem muito contorno.

Na mesma época, aprendi que a repressão sexual surgiu com o início da vida do homem em sociedade, sendo que, o conceito de repressão sexual e o seu estudo datam do século XIX (CHAUÍ, 1991). Ou seja, durante séculos, as regras, imposições e tabus a respeito do sexo – ainda presentes em nossa sociedade – não eram vistos como repressão, e sim como naturais; o certo. Somente após o surgimento do conceito de repressão sexual, foi possível pensar sobre as origens, as formas de manifestação e os sentidos desse fenômeno, passando, a repressão sexual, a ser vista como uma imposição social. Foucault (2003) ressalta que o estudo do sexo e das dimensões que o envolvem é de extrema complexidade, por isso a tendência é de simplificação, a exemplo das análises que vinculam a origem da repressão sexual ao surgimento do capitalismo e da exploração da mão-de-obra.

Todavia, com o estudo da repressão sexual, o termo sexo pôde ser visto de uma forma mais ampla, deixando de ser apenas uma necessidade biológica (de reprodução), tornando-se também fonte de prazer e desejo. Deixou de ser visto apenas pelo seu lado orgânico, para ser estudado pelo seu aspecto psíquico e pelas funções de imaginação e simbolização. Dessa maneira, surge o termo sexualidade que tenta abranger toda a complexidade da vida sexual (CHAUÍ, 1991).

De acordo com Camargo e Ribeiro (1999), a teoria da evolução de Charles Darwin foi o ponto de partida para que, no século XIX, as Ciências Humanas e Biológicas tomassem o homem como objeto de estudo. Conseqüentemente, “a partir das investigações realizadas, a criança, assim como o ser humano de modo geral, tornou-se objeto de intervenções submetidas apenas às leis biológicas” (Ibid., p.21). Por outro lado, Foucault (2003) ressalta que, a partir do século XVIII, houve uma mudança de visão das políticas públicas, que deixaram de analisar e, conseqüentemente, de tentar reprimir apenas o indivíduo, voltando seu interesse para o conhecimento das características da população. Dessa maneira, foram realizadas pesquisas com o objetivo de mapear o comportamento, inclusive sexual, dos grupos e populações. Dados como: natalidade, fecundidade, expectativa de vida, entre outros, passaram a ser focos de análises e estudos, para fundamentar o controle e intervenções do Estado sobre hábitos e comportamentos não aceitos. A partir de uma visão puramente biológica do homem, esta tentativa de controle acabou por ganhar um aliado no conhecimento científico, visto que as Ciências Biológicas e Médicas implementaram Políticas Higienistas com o principal objetivo de reprimir a sexualidade, por acreditarem que pelo controle do sexo, haveria o controle da população.

O termo sexualidade, em Biologia, só apareceu em 1838 (CHAUÍ, 1991). Este designava o que é relativo ao sexo, no que diz respeito ao fisiológico e anatômico. Em 1905, Freud (1996a) esboça uma teoria da sexualidade, separando o instinto (a parte biológica) da sexualidade, que se caracteriza pela simbolização do desejo, conferindo, assim, a existência de uma sexualidade infantil normal. Esta visão contraria os estudos sobre sexualidade infantil, realizados no século XIX, os quais atribuíam uma condição patológica a qualquer manifestação de sexualidade na criança. Freud também chama a atenção para o fato de considerar que a manifestação sexual não era patológica, mas, a repressão dessa manifestação, sim.

Esses questionamentos ganharam uma nova forma quando, já formada e começando a atuar como Psicóloga Clínica, percebi que a temática sexualidade aparecia como o ponto principal na vida de dois de meus pacientes. Voltei a estudar o material, guardado desde a época de graduação, com o objetivo de buscar respostas para algumas outras questões que se fizeram, agora, de maneira mais contundente. Neste momento, minha busca era entender qual posição social a sexualidade ocupava em nosso imaginário. Queria ir além de motivações

individuais ou dos fatores biológicos; queria entender de que maneira essa temática se colocava socialmente.

Assim, comecei a entrar em contato com material veiculado na internet, inclusive uma pesquisa realizada pelo IBGE em 2000 que mostrava como o número de portadores de HIV/AIDS havia aumentado nos últimos anos, sendo que este aumento era mais acentuado em mulheres do que em homens e, o mais alarmante, constatou-se o crescimento do número de jovens entre 13 e 19 anos contaminados, especialmente com maior incidência nas camadas sociais mais baixas da população, índices agravados pelo avanço do número de jovens grávidas na adolescência. Além do mais, de acordo com a Pesquisa Sobre Comportamento Sexual e Percepções da População Brasileira Sobre HIV/AIDS (BRASIL, 1999) – realizada pelo Ministério da Saúde –, cada vez mais, o jovem brasileiro tende a iniciar sua vida sexual antes dos 16 anos. Em 1998, a média de idade em que adolescentes tinham sua primeira relação sexual era de 15 anos para os homens e 16 para as mulheres.

Paralelo a esse material, também entrei em contato com artigos que discutiam como a área de conhecimento sobre educação sexual tinha se desenvolvido, e como havia investimentos e ações na tentativa de combater o avanço das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), diminuir o número de gravidez indesejada na adolescência e ajudar os jovens a exercerem uma sexualidade responsável.

De acordo com projeto sobre Orientação Sexual, realizado pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Fundamental (BRASIL, 1997b), a partir da década de 1970, ampliam-se as discussões sobre a pertinência da inclusão do tema sexualidade no currículo escolar. Porém, é na década de 1990 que se falar sobre a sexualidade na escola torna-se urgente. Na realidade, foi a emergência da necessidade em se combater a epidemia HIV/AIDS (ou SIDA – Síndrome de Imunodeficiência Adquirida) e o número de gravidez da adolescência que “obrigou” a escola a abordar esta temática em sala de aula. Tornando-se necessário, inclusive, a adoção de discursos mais diretos e abertos sobre a sexualidade.

Em 1993, em pesquisa realizada pelo Instituto DATA-FOLHA (In: PAIVA, 1996), constatou-se que, de 5.070 pessoas entrevistadas em 10 capitais do Brasil, 82% dos adultos que tinham filhos aprovavam a educação sexual na escola,

60% dos pais, incluindo os que discordaram desta orientação, achavam que os médicos e psicólogos eram os mais preparados para exercerem o papel de orientadores sexuais. Isto, talvez, pela existência de resquícios da repressão sexual originada no século XVII, que permitia e determinava o lugar social específico para se falar sobre o sexo, porém não livremente. Pois, o discurso sobre sexualidade tinha que ter suas enunciações controladas, utilizando-se da discrição (FOUCAULT, 2003).

Com o alarmante aumento do HIV/AIDS entre os jovens e o crescente número de mães adolescentes, tornou-se urgente a elaboração de Orientação Sexual mais direcionada a este grupo. Em um primeiro momento, o discurso que permeava a sexualidade deixou de ser moralista e repressivo para ser informativo. A vida sexual passou a ser um comportamento normal, porém com caráter exclusivamente biológico. Por meio desta mudança, as informações sobre reprodução humana, formas de sexo seguro e informações sobre as DSTs puderam chegar a todos adolescentes, independente da forma como estes lidavam com sua sexualidade e do seu nível social (PAIVA, 1996).

Porém, a Orientação Sexual informativa colocou a responsabilidade dos riscos da vida sexual inteiramente nas mãos do indivíduo, esquecendo-se que mais do que informação, o sujeito precisava saber o que fazer com esta e como fazer. Por exemplo, a Orientação Sexual expõe aos adolescentes que um dos métodos de se evitar a gravidez e DSTs é pelo uso de preservativos; ensinou como os garotos e garotas fazem uso destes e aonde é possível encontrá-los. Mas, o que é para estes indivíduos lidarem com o desejo sexual quando não estão em posse de uma camisinha? O que significa para aquele que não tem dinheiro para comprá-la em uma farmácia, ter que ir a um posto de saúde buscar preservativos gratuitamente? Por que o fato de haver esta distribuição gratuita não assegura a acessibilidade dos jovens de classe baixa a estes preservativos? Aqui se apresentam questões sociais e subjetivas importantes que influenciam o comportamento do jovem em relação ao exercício de sua sexualidade.

Em 1996, Paiva demonstrou, através de seus estudos, que além da informação, a Orientação Sexual tinha que se preocupar em incluir, nas discussões, as questões sócio-econômicas da comunidade, além de questões psicológicas. Da mesma forma, era necessário compreender a (re)-interpretação que jovens de classe baixa faziam (e ainda fazem) sobre as informações obtidas, tanto dos

médicos quanto dos demais orientadores sexuais. Por isso, a importância, para o desenvolvimento da Orientação Sexual, situar e entender a condição econômica e cultural da população alvo, bem como as características de seu comportamento sexual.

Diante desse quadro, e retomando todos os meus questionamentos sobre essa temática, percebi que as dúvidas suscitadas poderiam ser respondidas em um trabalho de Mestrado. Assim, a principal questão que se tornou fonte de minhas preocupações foi: “Como explicar os resultados da pesquisa do IBGE (2000) apesar das iniciativas crescentes em se combater o sexo não-seguro, por consequência, combater a gravidez adolescente e a proliferação do HIV/AIDS, bem como de outras DSTs?”. A partir dessa questão, comecei a construir meu projeto de Mestrado de maneira mais sistemática, o que possibilitou um contorno mais nítido.

No início, a questão principal centrava-se ao redor do lugar social que a sexualidade ocupa nos dias de hoje. Não tinha com clareza o que significava esse conceito de “lugar social da sexualidade”, mas, quase que intuitivamente, entendia como sendo a relação entre o exercício da sexualidade e a ocupação de uma posição social. O que se configuraria como uma busca do indivíduo por um lugar de acordo com suas escolhas.

Em princípio, a idéia era de realizar um projeto de Orientação Sexual com alunos de Ensino Médio, bem como de entrevistas com professores, na tentativa de estabelecer as principais questões encontradas sobre esta temática. Melhor dizendo, quais os principais problemas em se implementar a Orientação Sexual na escola, quais as principais dificuldades dos professores em lidar com esse conteúdo e qual o relato que os alunos produziam dentro desse espaço.

Pois, se há uma necessidade humana de transmitir ao outro todas as suas experiências sexuais, como ressaltou Foucault (2003), esta pode ser explicada não apenas pela tentativa do controle do mais forte ao mais fraco. Há também uma necessidade da parte controlada em falar sobre sua sexualidade, não apenas para prestar contas de suas condutas; não apenas por questões psicológicas de baixa auto-estima, utilizando o discurso sexual como forma de reafirmar sua virilidade, mas também porque este discurso, resultante de sua conduta, pode vir a recolocar o indivíduo em outro lugar social. Utilizei como exemplos a Grécia Antiga e Roma, nas quais o comportamento sexual ativo ou passivo de um indivíduo acabava por refletir sua condição de cidadão atuante ou não naquelas sociedades. Dessa forma,



mulheres, escravos e jovens só podiam ter uma atitude sexual passiva, e ao homem livre e adulto, só era permitida a atitude sexual ativa, pois esta refletia diretamente sua participação política e social. Nestas sociedades, o homossexualismo não era reprimido por não ser considerado imoral, mas tinha que obedecer a hierarquia social; imoralidade era o homem adulto livre se submeter à posição passiva em suas relações homossexuais.

Pela natureza dessas questões, percebi que talvez a Psicologia não conseguisse me oferecer as ferramentas que procurava para desenvolver meu projeto. Por isso, achei mais promissor arriscar-me em uma outra área, por acreditar que poderia me possibilitar um leque maior de possibilidades para estudar o que me propunha. Tentei, assim, ingressar (com sucesso) no programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Confesso que não sabia ao certo, uma vez ingressado neste curso, que rumo iria tomar: se o da Antropologia ou da Sociologia. Mas, por questões e determinações que fugiam ao meu controle, acabei por estar no lugar da Sociologia, mais especificamente, como orientanda da professora Dra. Ana Maria Chiarotti de Almeida.

Hoje, vejo este como o lugar certo, pois acabei por fazer parte de um grupo de pesquisa que me apresentou para uma corrente de pensamento: a Análise de Discurso (AD), de linha francesa e inspirada em Michel Pêcheux, sendo esta a base que me propiciou condições para desenvolver minha Dissertação de Mestrado.

De acordo com esta linha, discutida no Capítulo I do presente trabalho, o discurso é compreendido enquanto uma construção sócio-histórico-linguística, ou seja, é uma prática simbólica, que produz sentidos ao mesmo tempo em que produz sujeitos. Por estas características, torna-se possível relacionar o homem com a sociedade na História (ORLANDI, 1999).

A AD me possibilitou entrar em contato com o que não se mostra evidente, com o que – mesmo estando na superfície – se mostra de maneira incompleta ou ambígua. Então, o que antes entendia como lugar social, hoje, entendo como sentidos de sexualidade. Como o que é construído e vivido pelo indivíduo, por meio de elementos que também foram construídos e vividos socialmente. Assim, entender o porquê das iniciativas e estimativas – citadas anteriormente – serem tão contraditórias, é desconfiar que há pontos de contradição e conflitos que perpassam a temática sexualidade.

Dessa maneira, o objetivo que se apresenta em meu trabalho consiste em compreender a construção dos sentidos de sexualidade na Orientação Sexual escolar, pelos documentos oficiais da Reforma Educacional Brasileira. Pois, diante do modo como se configura essa construção, é possível encontrar pistas para entender o porquê dos jovens viverem sua sexualidade de maneira tão conflituosa e irresponsável.

Assim, a questão originária do meu projeto continua sendo a mesma. Porém, ao invés de pesquisar a “razão” da existência desses conflitos nas iniciativas do indivíduo, quando busca o lugar social que “deseja” ocupar – um resquício do sujeito individualista da psicanálise –, a pesquisa passa a considerar a construção social dos sentidos de sexualidade. Por entender que essa construção influencia e permite que cada indivíduo construa seu próprio sentido de sexualidade. Levando em conta seus aspectos singulares, sem dúvida, mas sem nunca perder de vista que essa construção só pode ser efetiva a partir de condições pré-existentes. O individualismo termina quando percebemos que todos estão sob a mesma dinâmica social. Vivendo-a de lugares diferentes, isso é certo, mas fazendo parte de um mesmo mecanismo conjuntural.

Por esse motivo, o *corpus* de análise é composto pelos documentos oficiais elaborados pelo MEC no contexto da Reforma Educacional. Pois, de acordo com esses documentos e com a discussão de vários teóricos que discutem a educação<sup>1</sup>, a escola participa efetivamente da construção de subjetividades, ao “transmitir” e “reproduzir” os sentidos dos valores construídos em nossa sociedade, especialmente no que diz respeito à sexualidade, núcleo principal das discussões do presente trabalho.

Foi a partir dessas discussões e preocupações que a Análise de Discurso, inspirada em Michel Pêcheux, assumiu, para a presente pesquisa, o lugar da metodologia, bem como algumas de suas categorias vieram a formar o referencial teórico para a compreensão do que o método trouxe à tona, conforme segue: a Ideologia (baseada em Althusser), o Sujeito (em Winnicott – o que contraria o sujeito assujeitado da AD), a Formação Discursiva (Foucault) e o Silêncio (Eni Orlandi). São essas que me permitiram compreender como a construção de sentidos de sexualidade se fez a partir dos seguintes documentos do MEC: a LDB (Lei de

---

<sup>1</sup> Ver, ABRAMOVAY et al, 2004.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) ambos do Ensino Médio, o documento sobre Orientação Sexual – parte constitutiva das DCNs do Ensino Fundamental, pois não existe documento referente para o Ensino Médio, e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública de Londrina.

É importante ressaltar que o documento de maior relevância, para o presente trabalho, é o documento sobre a Orientação Sexual, visto que o objetivo da análise é tentar compreender a construção de sentidos da sexualidade que emergem mais especificamente deste documento. Porém, esta construção só é possível se for levado em conta o contexto no qual ele se insere e os outros documentos que a complementam. Afinal, além de ser importante analisar as discussões que o documento sobre Orientação Sexual chama à tona, é preciso compreender como os outros documentos, do conjunto citado, permitem (ou não) a sua materialização.

No capítulo II, foram levantadas as condições sócio-históricas e ideológicas em que foram estabelecidas a Reforma Educacional no Brasil. Esta possui, como seu ponto referencial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou Lei Darcy Ribeiro (BRASIL, 1996), que caracteriza a educação como um processo vinculado ao trabalho e a vida social. Como este modo de entender a educação segue uma tendência mundial de reformulação das diretrizes educacionais, impulsionadas por modificações econômicas ocorridas a partir da década de 1970, viu-se necessário a compreensão desse novo quadro econômico que, como uma das conseqüências da II Guerra Mundial, modificou o sistema capitalista em seu modo de produção e, conseqüentemente, em suas relações econômicas e sociais. Essa análise assume papel relevante nas discussões, visto que a Reforma Educacional Brasileira é o contexto sócio-histórico em que foi formulada a proposta de Orientação Sexual, objeto de estudo do presente trabalho.

Porém, como as transformações econômicas acarretaram transformações políticas, a Reforma Educacional, de alguma maneira, constitui resposta importante e indispensável nos países tidos como subdesenvolvidos (especialmente o Brasil), quando o objetivo do FMI passou a ser o de propagar a democratização nestes países que eram ainda governados por Ditaduras (BRUNO, 2001). Dessa forma, como conseqüência das transformações econômicas e políticas, surge um novo conjunto de idéias que passa a compor a Ideologia do

Regime Político vigente no momento da Reforma Educacional Brasileira: o Regime Neo-liberal.

Ainda no segundo capítulo, é analisada a ideologia que perpassa o discurso das novas diretrizes educacionais e que garante a presença, nos documentos oficiais, das questões sobre o novo processo produtivo capitalista, como a formação do sujeito, o conceito de cidadania e o papel da escola, de acordo com essa ideologia.

O capítulo III, intitulado “A Urgência de se Falar sobre a Sexualidade”, tem por objetivo discutir a inserção da temática sexualidade como um dos Temas Transversais na escola. Para tanto, viu-se necessário, primeiro, discutir o conceito de infância. Isto porque, apesar de assumir diferentes significados no decorrer da História, este conceito sempre esteve relacionado ao conceito de opressão, principalmente no que diz respeito à sexualidade.

Desse modo, é importante compreender como esta temática foi tratada por nossa sociedade desde o período colonial. Pois, de acordo com Camargo & Ribeiro (1999), na sociedade brasileira, a opressão sexual infantil tem sua origem neste período, sendo a família o seu núcleo central. É possível afirmar, portanto, que a família patriarcal brasileira configurou-se como um “campo normativo” importante da sexualidade, estabelecido ao redor da figura autoritária do pai e da total submissão das esposas e dos filhos. Um campo normativo que, desde sua origem, mostrou-se ambíguo e permeado por tabus, baseado no que Gilberto Freyre (2003b) denominou de “extrema especialização ou diferenciação dos sexos”.

Esse mesmo capítulo ainda discute o papel das Políticas Higienistas na educação sexual dos jovens: influenciando primeiro a família e em seguida a escola. A ideologia higienista só foi possível quando a concepção de indivíduo passou a associar-se a um corpo biológico. Assim, no século XIX, a criança começou a ser entendida como um indivíduo singular, porém pela ótica da Ciência (CAMARGO & RIBEIRO, 1999).

Também é estabelecida a relação sexualidade e escola, e a necessidade das novas diretrizes para a educação em incluir a temática Orientação Sexual como um dos Temas Transversais. A escola, dentro dos processos de repressão sexual, é uma das instituições que atua, no decorrer da história, no processo de “educação dos corpos”. A partir do século XIX, por meio do desenvolvimento de saberes científicos sobre a sexualidade, a repressão é

“substituída” pelas “verdades” científicas, o que possibilitou que as normas e os valores relacionados aos comportamentos se naturalizassem. Dessa maneira, ainda hoje, incluir ou não a temática sexualidade na escola é um assunto polêmico, pois, por um lado, se o simples falar sobre este tema é considerado um avanço, uma maneira de ultrapassar a repressão, por outro, o discurso sobre a sexualidade nunca esteve livre, sempre se apresentou vinculado aos saberes naturalizados, por serem considerados “verdades” inquestionáveis. Assim, a questão deste capítulo centra-se ao redor da possibilidade ou não de uma Orientação Sexual, na escola, não-coercitiva e não-normatizadora.

Por fim, o último capítulo tem por objetivo compreender a construção do sentido de Sexualidade presente nos documentos oficiais da Reforma Educacional Brasileira. A sua proposta é relacionar as discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores, resgatar as noções de Formação Discursiva e Sujeito, e, de maneira mais clara e coordenada, contextualizar o documento sobre Orientação Sexual no conjunto dos documentos da Reforma Educacional e no Projeto Político Pedagógico de uma escola pública de Londrina, documento que também faz parte do *corpus* analítico do presente trabalho.

## CAPÍTULO I

Por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas conseqüências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. (FOUCAULT, 2004a, p.31)

## 2 ANÁLISE DE DISCURSO: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E DO LUGAR DE INTERPRETAÇÃO

A Análise de Discurso (AD) de linha francesa, inspirada em Michel Pêcheux, procura compreender o discurso enquanto uma construção sócio-histórico-linguística – uma prática simbólica – lugar de produção de sentidos e de processo de identificação dos sujeitos. Sendo assim, através de seu funcionamento é possível estabelecer uma reflexão sobre as relações do homem com a sociedade na história.

Conforme essa linha de análise, é necessário colocar em relação o campo da língua e o campo da sociedade apreendida pela história. Ou seja, considerar a linguagem como mediação entre o homem e sua realidade material e social; como a língua faz sentido e como se relaciona com o simbólico e com o trabalho social geral, constituindo o homem e sua história. O que significa entender que os sentidos de um discurso não se esgotam no texto, estão além dele, pois a linguagem não é transparente, nem está desvinculada da história. Por isso, Michel Pêcheux considera a Análise de Discurso como “[...] uma teoria da determinação histórica dos processos semânticos” (POSSENTI, 1993, p.25); uma teoria materialista do discurso (PÊCHEUX, 1996).

Essa abordagem difere-se da Lingüística Tradicional, principalmente aquela que se aproxima de Saussure, que define o seu objeto “[...] no nível dos signos, porque só a relação significante-significado seria geral numa comunidade lingüística, só ela seria igual em todos os falantes, por força de sua convencionalidade” (POSSENTI, 1993, p.7). De acordo com esta concepção, tudo o mais que se apresentasse na linguagem estaria relacionado com a fala, fenômeno não possível de ser sistematizado, por conseqüência, impossível de ser apreendido como objeto de estudo pela lingüística.

O limite estabelecido por Saussure para a língua, se, por um lado, representou um posicionamento bastante conforme às exigências mínimas da cientificidade, custou por outro lado, a exclusão do objeto da lingüística de numerosos fenômenos que parecem ser de crucial importância, principalmente se a língua é entendida como meio de comunicação, porque é empiricamente evidente que os falantes não se comunicam por signos. (POSSENTI, 1993, p.7-8).

Assim, as tentativas de entender o discurso, conforme essas premissas, acabaram por restringí-lo às regras e princípios formais da lingüística. A exemplo de Chomsky apud Possenti (1993), que buscou na sintaxe os elementos para interpretar a fala, considerando o discurso uma transmissão de informação entre um emissor e um receptor, construída pelo que é comum a todos os indivíduos pertencentes a uma mesma linguagem – as regras sintáticas.

Já para a linha de AD<sup>2</sup> que assumimos no presente trabalho, o discurso não é mera transmissão de mensagem. O sentido é produzido tanto pelo emissor como pelo receptor. Não há separação entre forma e conteúdo, mais do que estrutura, a língua deve ser compreendida como acontecimento. Além de acentuar a forma material (língua) como acontecimento do significante, a AD pressupõe um sujeito afetado pela história, portanto pela ideologia. Desse modo, compreender o discurso é compreender a relação da língua com a ideologia.

Ao colocar em debate essas questões, a AD se constitui na relação entre a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise. Pois,

[...] interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 1999, p.20).

De acordo com a AD, para compreender um discurso, é preciso um Dispositivo Analítico a ser utilizado pelo pesquisador ou por quem interpreta. Por isso, um mesmo discurso possibilita múltiplas interpretações. Não há uma verdade absoluta que esgote os sentidos de um discurso, mas há gestos de interpretação que possibilitam uma compreensão do texto – via de acesso ao discurso – a partir do dispositivo analítico escolhido por quem analisa. Assim, um mesmo objeto pode ser compreendido de múltiplas maneiras. Porém, isso não significa que o discurso possua qualquer sentido; dependendo apenas de quem o interpreta. Pois, se por um lado, a interpretação depende do sujeito que a pratica, por outro, depende também do Dispositivo Teórico, isto é, depende do modo como a AD se configura como método para a análise do discurso.

---

<sup>2</sup> AD, neste trabalho, sempre estará relacionada à Análise de Discurso francesa, inspirada em Michel Pêcheux. Para o aprofundamento desta questão, ver ORLANDI, 1999.



O Dispositivo Teórico é o responsável por elucidar os processos de significação do discurso. Dessa maneira, a pergunta que o analista se coloca não é “o que significa”, e sim “como significa”. Por isso, para entender o “sentido” de sexualidade na Orientação Sexual, por meio dos documentos oficiais da Reforma Educacional brasileira, é preciso entender “como” esse sentido foi construído. Ou seja, é preciso utilizar o Dispositivo Teórico da AD para compreender a construção desse sentido.

Eni Orlandi (1999) ressalta que apesar do Dispositivo Analítico estar presente no Dispositivo Teórico, o primeiro faz parte de um modo de interpretação individualizado, ou seja, depende da questão do analista a ser estudada, do material a ser analisado e o porquê da análise, bem como da área de conhecimento no qual o indivíduo que interpreta está inserido. O Dispositivo Teórico não; por ser método, sempre permanece o mesmo.

Para melhor entendimento dessas questões, é necessário discutir as particularidades de cada dispositivo, começando pelo entendimento do Dispositivo Teórico.

## **2.1 O DISPOSITIVO TEÓRICO: DESVENDANDO A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS**

Como já dito anteriormente, o discurso – que também pode ser compreendido por meio de um texto, uma frase – não é apenas uma transmissão de informação, decodificada a partir de um sistema lingüístico. São sentidos produzidos em condições determinadas. Os sentidos só podem ser apreendidos se o analista relacionar o discurso com suas condições de produção: com sua exterioridade.

As condições de produção do sentido englobam a exterioridade e o sujeito; a historicidade e a ideologia. Ou seja, englobam o contexto imediato em que foi produzido o discurso e, ao mesmo tempo, o seu contexto amplo. O contexto imediato corresponde às circunstâncias em que foi construído: se foi a partir de uma instituição ou não, se está relacionado a um episódio social específico, de que maneira este discurso foi transmitido (em um jornal, em uma faixa, em panfletos, em um documento oficial), se tem autoria ou não e quem se intitula como autor(es); enfim, as características presentes no momento de sua constituição. O contexto

amplo refere-se às condições sócio-históricas e ideológicas de produção; é a maneira como os elementos, que apareceram no contexto imediato, apresentam-se histórica e ideologicamente. Por exemplo, ao analisar o documento referente à Orientação Sexual (BRASIL, 1997b) – documento que faz parte da análise do objeto deste trabalho –, além de buscar apreender as condições imediatas de produção deste texto – texto produzido por uma instância do governo (Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Fundamental) –, é necessário levar em conta que este faz parte da última reformulação educacional ocorrida no país, em um Governo intitulado como Neoliberal<sup>3</sup>.

Produzido por uma necessidade emergente de combater o avanço de contaminação pelo vírus HIV (aumentando significativamente no país entre os jovens) e para combater o número crescente de gravidez na adolescência, a Orientação Sexual foi um “conteúdo” incluído no currículo educacional, como um de seus Temas Transversais<sup>4</sup>. Assim, torna-se necessário também entender as suas condições de produção, os processos históricos e ideológicos que se apresentam e como os elementos que compõem o contexto imediato se relacionam com esses processos.

As condições de produção de um discurso são produzidas por meio de três mecanismos, apontados pela AD (ORLANDI, 1999): as Relações de Força, as Relações de Sentido e a Antecipação.

O primeiro mecanismo – as Relações de Força – compreende o entendimento do lugar que o sujeito ocupa. Esse lugar também colabora na construção de um discurso, pois pode legitimá-lo ou desqualificá-lo: um mesmo discurso, a respeito da sexualidade, proferido por um médico e por um adolescente, vão constituir sentidos diferentes. O mesmo sujeito falando sobre a sexualidade, enquanto professor, para os seus alunos, é diferente de quando fala como pai para sua filha, em sua casa. Sendo assim, de acordo com Eni Orlandi, “como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são [as] Relações de Força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’” (1999, p.39-40). Já o segundo mecanismo – as Relações de Sentido – significa que não há como chegar à origem do discurso, nem como determinar seu

---

<sup>3</sup> A questão da reformulação das diretrizes educacionais ter ocorrido em um Governo Neo-Liberal será discutida no próximo capítulo.

<sup>4</sup> Mais especificamente para o Ensino Fundamental.

fim. Todo sentido faz parte de um diálogo contínuo entre discursos, não existindo discurso que não estabeleça relação com um outro. Por isso, para AD, o discurso é visto como algo em constante movimento; em contínuo processo.

O terceiro e último mecanismo – a Antecipação – diz respeito ao modo escolhido pelo interlocutor na construção de seu discurso. Esse modo é regulado pelo sujeito por meio de sua enunciação, de acordo com os objetivos a serem alcançados. Ou seja, o interlocutor, durante o processo de produção do discurso, busca antecipar a reação de seus receptores. É uma tentativa de regulamentar às respostas aos argumentos que possam surgir depois de sua comunicação. Dessa maneira, é importante, ao compreender um discurso, saber para quem ele está sendo dirigido.

Na realidade, além de levar em conta os contextos imediato e amplo na constituição de um discurso, o Dispositivo Teórico da AD engloba a memória relacionada ao discurso em questão, denominada de Interdiscurso. “Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 1999, p.31). Para a Análise de Discurso, o sentido não está no sujeito, não é ele quem o cria; é evocado de outros discursos. Por isso, o interdiscurso atravessa o que está sendo dito; atravessa porque se faz presente sem ser notado. Cria-se, assim, a ilusão de que o que se diz, naquele momento, nunca foi dito antes. Porém, é o interdiscurso que oferece os sentidos pré-construídos, os quais o sujeito utiliza para atingir seus objetivos na construção de um novo discurso.

Em contrapartida, o sentido presente no texto remete a todos os sentidos já construídos sobre um determinado assunto, uma palavra. Por exemplo, ao compreender o discurso presente na LDB (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes Básicas de Ensino, outro documento a ser analisado no presente trabalho –, além de ter que recorrer a textos já construídos sobre este assunto, o próprio discurso da LDB evoca sentidos já construídos sobre seus temas, que podem não estar explícitos no documento. A exemplo de outros sentidos sobre Educação, sobre o papel da escola na sociedade, sobre normas, entre outros. Dessa maneira, no discurso analisado, não precisa estar concretamente presente todas essas questões, mas, a maneira como ele foi construído permite com que elas possam ser apreendidas exatamente por conta dos vários interdiscursos que perpassam o discurso em questão.

Entender a “presença” dos inúmeros interdiscursos em um discurso é compreender porque, ao falar de sentido, a AD utiliza a expressão “Efeitos de Sentido” (POSSENTI, 2002). Os efeitos de sentidos de uma palavra, nada mais são do que todos os sentidos atribuídos a esta, em diferentes discursos; discursos estes construídos em diferentes momentos históricos. Assim, por mais que se tente compreender o sentido de sexualidade neste trabalho – e este sentido vai estar relacionado com o momento histórico atual e as necessidades do objeto aqui estudado – não se conseguiria apagar todos os outros sentidos existentes sobre este tema, formulados em outros discursos, em outros contextos e baseados em outras ideologias. E, mesmo que estes outros sentidos não apareçam aqui concretamente, eles serão evocados toda vez que a palavra sexualidade for utilizada, mais uma vez, por conta do interdiscurso.

O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. (ORLANDI, 1999, p.32).

Se o interdiscurso é tudo aquilo que já foi dito, mas encontra-se “esquecido”, o que está presente no texto é denominado de Intradiscurso. É o interdiscurso que torna possível a constituição do intradiscurso. Desse modo, o sentido do discurso só pode ser apreendido na medida em que o analista passa a observar a relação entre a memória (interdiscurso) e enunciação (intradiscurso).

Mas, como a AD explica a ilusão de que somos nós quem constrói os sentidos? Essa ilusão está relacionada com o inconsciente e com a ideologia. Como será visto posteriormente, pelo entendimento de Althusser (1996) sobre ideologia – entendimento incorporado pela AD –, é esta que determina e significa as relações entre o sujeito e a realidade, ou seja, é através da ideologia que o homem atribui significado para sua vida. Dessa maneira, apesar da ideologia possibilitar ao sujeito “construir”<sup>5</sup> os sentidos de seu discurso, este acredita ser o agente exclusivo desta construção, visto que a ideologia atua “no” e “pelo” indivíduo por meio de processos inconscientes.

---

<sup>5</sup> Construir aparece aqui destacado, pois, como veremos, é a ideologia quem possibilita os sentidos.

Mas, quais são os processos de esquecimento que possibilitam a utilização dos interdiscursos na construção do intradiscorso? Pêcheux apud Orlandi (1999) determina dois tipos: o esquecimento número um ou esquecimento ideológico e o esquecimento número dois ou esquecimento enunciativo<sup>6</sup>.

O esquecimento número um ou o esquecimento ideológico está relacionado com o modo que o inconsciente atua nos sujeitos com relação à ideologia. O sujeito acredita ser a origem do sentido, sem se dar conta de que na verdade este é pré-existente. Esse tipo de esquecimento, na Análise de Discurso, está relacionado com a questão da ideologia conforme discutida na teoria althusseriana (ALTHUSSER, 1996). Segundo essas discussões, pode-se inicialmente considerar que a constituição de sentidos, pelo sujeito, é determinada pela ideologia. Não há sujeito sem ideologia, muito menos efeitos de sentido.

Da mesma maneira que é possível a existência de múltiplos sentidos para uma mesma palavra, existem as famílias parafrásticas que são modos diferentes de formular a mesma enunciação. O esquecimento número dois ou esquecimento enunciativo está relacionado com estas famílias. Esquecer as famílias parafrásticas cria a ilusão, para o sujeito, que só existe a possibilidade que ele escolheu para estruturar sua enunciação. É o que Pêcheux apud Orlandi (1999) denomina de impressão referencial, ou seja, a ilusão de que há uma correspondência direta entre o pensamento materializado no discurso e a realidade, pois se acredita que exista apenas uma única maneira de enunciá-lo.

Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental que contêm o documento sobre a temática Orientação Sexual para este ciclo da Educação Básica (BRASIL, 1997b), como um conteúdo Transversal, define a sexualidade da seguinte maneira: “Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar **a sexualidade como algo inerente<sup>7</sup> à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano**” (p.73, Grifo Nosso). Definir a sexualidade desta maneira é uma possível enunciação, dentre outras, sobre a sexualidade, e não a única. Para ser feita essa construção enunciativa, os autores do documento “esqueceram” as outras maneiras possíveis para falar a mesma coisa, como por exemplo: tudo que for considerado patológico não é próprio da sexualidade.

---

<sup>6</sup> Pêcheux apresenta, em sua obra, primeiramente o esquecimento enunciativo (ou esquecimento número 2). No presente trabalho será visto primeiro o esquecimento número 1 ou ideológico, por ser considerado o principal e por este também conter o esquecimento número 2.

<sup>7</sup> Inerente, no Dicionário Michaelis, aparece como sinônimo de essencial, próprio, inseparável.

Ao mesmo tempo em que o processo parafrástico está relacionado com o esquecimento da enunciação, é também um mecanismo de estabilização dos sentidos. Por meio desse processo, todo dizer vem carregado de memória, o que possibilita diferentes maneiras de dizer o que já foi dito, ou seja, de manter o mesmo sentido. Ao contrário deste processo, temos a polissemia. Esta possibilita a ruptura com os sentidos já estabelecidos, pois consiste na possibilidade de vários sentidos para uma mesma palavra, por atuar no campo do equívoco. “E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e ao ser dito que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (ORLANDI, 1999, p.36). Sendo assim, pode-se considerar que a possibilidade de mudança – conseqüentemente do discurso e dos sentidos – encontra-se na tensão entre esses dois processos, afinal é no equívoco que há a possibilidade de emergir o novo. O interessante é que o novo surge da repetição; a polissemia só é possível pela existência da paráfrase. E a possibilidade de significar diferente existe porque pode ocorrer uma falha no sentido, em decorrência de sempre recorrer ao (já)-construído.

Todos os mecanismos que elucidamos até o momento fazem parte das condições de produção dos sentidos. Sendo que, os mecanismos de relações de força, de sentidos e a antecipação são responsáveis pela constituição dessas condições de produção, pois encontram, nas formações imaginárias, os modos de atuarem. Para Eni Orlandi, “[...] o imaginário faz necessariamente parte da linguagem” (1999, p.42). Isso porque, o sentido da linguagem é apreendido pelo sujeito por meio de imagens. E estas representam relações de poder que se estabeleceram mediante a maneira como as relações sociais foram se configurando na história política das sociedades. Por isso, ainda nas palavras da autora, a imagem “[...] se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições” (ORLANDI, 1999, p.42). Assim, não é o indivíduo concreto que confere poder a seu discurso, mas o lugar (construído simbolicamente pelo imaginário) que este ocupa dentro de suas relações sociais: no exemplo dado anteriormente, foi mostrado como o mesmo discurso, do mesmo sujeito, sendo exposto nos lugares de professor e pai, terá efeitos diferentes, dependendo, também, de para quem este discurso é dirigido.

Porém, para conhecermos o lugar de onde fala o sujeito, é necessário entender a relação entre posição ideológica e produção dos sentidos.

Entender isto, significa compreender a “Formação Discursiva” que está influenciando, diria delimitando, o sentido. Cabe ressaltar que Formação Discursiva é um construto teórico foucaultiano (FOUCAULT, 2004a), utilizado para explicar a manifestação do poder pelo discurso e a eficácia desta manifestação. A Análise do Discurso, ao buscar essa noção na obra de Foucault, procura compreender como o discurso, construído a partir de um lugar sócio-histórico, já é determinado no seu conteúdo, vocabulário, função; sendo tudo isso regulamentado pela ideologia<sup>8</sup>.

Sendo assim, percebe-se como o sentido não está na palavra, não está no sujeito, não está apenas no lugar social que este ocupa, mas, principalmente, nas formações discursivas, a partir das quais os discursos se originam. E, pelo fato de não existir formação discursiva sem ideologia, de acordo com a AD inspirada em Pêcheux (ORLANDI, 1999), concluí-se que os sentidos são ideologicamente determinados. Por isso, para entender como a AD utiliza a ideologia em seu Dispositivo Teórico, torna-se necessário discutir mais detalhadamente este conceito tão caro a Análise de Discurso.

Entre as correntes de pensamento, que tentam, cada uma ao seu modo, definir este conceito (EAGLETON, 1997), é possível identificar duas grandes linhas: uma que centra sua discussão ao redor de verdadeiro e falso pensamento – verdadeira e falsa cognição – para a qual a ideologia é um mecanismo de criação de ilusão, distorção e mistificação da realidade; e outra corrente que defende a ideologia como sendo um conjunto de idéias que representa o modo como o indivíduo se relaciona com sua vida social. Dentro de cada uma dessas linhas, encontramos várias teorias que se diferenciam em pontos muito específicos. Por isso, tentar abordar todas aqui seria um dificultador desnecessário para o presente estudo, tornando-o inclusive demasiadamente extenso<sup>9</sup>. Por conta disso, e pelo fato da AD trabalhar com o conceito de ideologia althusseriano, iremos nos deter mais especificamente na teoria deste autor e seu contraponto com a definição de ideologia marxista, por ter sido a teoria de Althusser uma (re)-leitura da teoria de Karl Marx.

---

<sup>8</sup> Vale ressaltar que Foucault não trabalha com o conceito de Ideologia. Em sua obra, o discurso significa por si mesmo. Essa relação entre Formação Discursiva e Ideologia é apontada pela AD francesa, inspirada em Pêcheux. Para aprofundamento dessa questão, ver: ORLANDI, 1999.

<sup>9</sup> Porém, se for de interesse do leitor a discussão sobre as várias vertentes do conceito Ideologia, ver: EAGLETON, 1997.

Para Marx e Engels, compreender a questão da ideologia só é possível a partir das condições materiais de existência. Ou seja, as idéias (ou os significados), as formas de pensamento e os valores formam-se a partir das atividades sociais dos indivíduos; são socialmente determinadas. Porém, de acordo com Marx apud Eagleton (1997), estas atividades reais, por serem contraditórias, geram também significados contraditórios a respeito das relações que os homens estabelecem com a realidade. Dessa maneira, muitas das condições sociais – que sempre são produzidas por homens – aparecem em sua consciência como possuidoras de existência independente dos indivíduos; como se fossem algo dado, imutável e sobrenatural. Há, assim, uma reificação dos fenômenos sociais e, conseqüentemente, um processo de alienação<sup>10</sup> dos indivíduos, pois os fenômenos sociais são classificados como coisas materiais e não são considerados produtos das atividades humanas. Desse modo, a existência de tais condições é tida como inevitável; é naturalizada. E são estas características que, para Marx e Engels, explicam todo o processo da ideologia.

A ideologia teria, portanto, o objetivo de “significar” a realidade de modo a camuflar as contradições presentes nas condições sociais, com o objetivo de não deixar perceptíveis as contradições e desigualdades sociais, bem como a exploração de uma classe por outra. Dessa maneira, como ressalta Eagleton (1997), a ideologia tira o foco da importância do trabalho, quando tenta dissociar as idéias da vida real, para ressaltar uma subjetividade metafísica que ofusca o cotidiano, elevando as explicações do mundo social a explicações abstratas. Em termos marxistas, a ideologia faz parte da superestrutura – juntamente com o político e o jurídico. Esta cumpre a função de legitimação e reprodução das relações sociais de exploração, através do processo de inversão e de mistificação das relações antagônicas de classes. Assim, a transformação social só é possível pela consciência de classe<sup>11</sup> e, portanto, através da luta pelo domínio do Estado, do poder jurídico, político e ideológico da sociedade (MARX, 1998).

Já para Louis Althusser (1996), a ideologia não é meramente mistificação e/ou ocultação, no sentido usado por Marx. A ideologia constitui

---

<sup>10</sup> Para o aprofundamento dos conceitos de Reificação e Alienação, na concepção da teoria marxista, ver: IANNI, 1979.

<sup>11</sup> Para Marx (1998), a consciência de classe só é possível pela organização do proletariado, enquanto uma classe política, convictos de que todos lutam pelas mesmas causas. Para um maior entendimento dessa questão, ver também: IANNI, 1979.



mecanismo necessário para que sujeitos assumam e exerçam papéis sociais. Desse modo, a ideologia deixa de ser um pano escuro que impede os indivíduos de enxergarem a realidade, para se tornar “[...] um veículo indispensável à produção de sujeitos humanos” (EAGLETON, 1997, p.134). Sendo, assim, a responsável pela construção da “subjetividade” humana. Deixa de ser um conjunto de idéias, para se tornar uma dimensão social sempre presente na vida do indivíduo, estabelecendo-se como necessária em qualquer tipo de sociedade. Por isso, para Althusser (1996), a ideologia não tem história, ou seja, é “oni-histórica<sup>12</sup>”, pois independentemente de seu conteúdo, a sua estrutura e seu modo de atuação permanecem os mesmos.

Althusser ressalta que a relação entre indivíduo e ideologia não se dá pela consciência (como no caso da de Marx, e por isso a necessidade de distorcer a verdade), mas sim pelas suas práticas sociais. Ou seja, pelas práticas materiais já existentes, as quais o indivíduo toma como sendo suas – por um processo inconsciente –, naturalizando-as. É por meio da vivência destas práticas pelos sujeitos que a ideologia se materializa. Por isso, para o autor, não há como conceber a existência de práticas sociais sem ideologia ou vice-versa. É esta que possibilita um significado para as práticas e empresta a imagem de um sujeito agente. Melhor dizendo, para Althusser, o indivíduo é interpelado como sujeito pela ideologia. Daí o uso por este autor do conceito de “sujeito assujeitado” de Lacan<sup>13</sup>.

Porém, para Althusser (1996), essa condição de assujeitamento não pode ser explicada, simplesmente, pelo não conhecimento da realidade por parte do sujeito. Para explicar isto, é necessário recorrer a Lacan (1996), quando, ao descrever a Fase do Espelho, explica que a criança, ao ver sua imagem refletida, não desconhece que esta seja sua ou acredita que seja apenas uma imagem qualquer. Para a criança, ela e a imagem que vê são a mesma coisa, e uma coisa só. Da mesma maneira que a ideologia e a realidade, para o sujeito, são uma coisa só. Por isso, esse sujeito se constitui pela ideologia ao mesmo tempo em que, através dela, tem acesso à realidade, visto que uma instância perpassa a outra a todo o momento. É por meio das práticas sociais que a ideologia se afirma como real; e é pela ideologia que a vivência do homem se torna real.

---

<sup>12</sup> Em espanhol, “omnihistórica”.

<sup>13</sup> Isto será visto posteriormente.

A ideologia é uma “representação” das relações imaginárias dos indivíduos com suas condições reais de existência. [...] na ideologia, os homens representam para si mesmos suas condições reais de existência sob forma imaginária. (ALTHUSSER, 1996, p.126).

Dessa maneira, a ideologia se constitui de modo a silenciar certas concepções e contradições que aparecem na realidade, permitindo que ela explique questões que por ventura surjam. “Sua estrutura fundamental, assim, é fechada, circular e autoconfirmadora [...]” (EAGLETON, 1997, p.125).

A ideologia “se” constrói colocando o homem em seu centro. Em contrapartida, o sujeito se sente como esse centro, naturalmente. Ou seja, o mundo representado na ideologia é um mundo construído pelo homem e em função deste<sup>14</sup>; por isto ela se configura, para cada indivíduo, como se estivesse falando exclusivamente para ele. Como diz Althusser (1996), é como se a ideologia chamasse o sujeito pelo nome, ou seja, ela interpela o indivíduo, e este, ao mesmo tempo, só se torna sujeito ao atender esse chamado. Caso contrário, o mundo seria um amontoado de signos sem significado, e o indivíduo seria algo sem ter, inclusive, certeza de sua existência. Assim, é na ideologia que o homem consegue representar “para si mesmo” a sua relação com as condições reais de existência; ressaltando que o indivíduo não representa as relações reais, mas sua “relação imaginária” com as condições de produção da sociedade.

A questão que se configura aqui é como a ideologia interpela o indivíduo em sujeito. Para Althusser (1996), por meio dos “Aparelhos Ideológicos de Estado” (AIEs)<sup>15</sup>. De acordo com Eagleton (1997), quando a ideologia “olha” para o homem e o “interpela”, ela o torna um sujeito individual. Isto ocorre, porque este sujeito passa a se sentir livre. Para Althusser, a liberdade nada mais é que a internalização da ideologia, que ele chama de **S**ujeito – com “s” maiúsculo. Esse processo de internalização faz com que as idéias desse **S**ujeito sejam vistas, pelos indivíduos, como sendo deles e, a partir daí, passam a acreditar que todas as suas ações são espontâneas e de acordo com as suas vontades. De acordo com este autor, são os Aparelhos Ideológicos de Estado os responsáveis por garantir essa internalização da ideologia.

---

<sup>14</sup> “Não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos” (ALTHUSSER, 1996, p.131).

<sup>15</sup> Os Aparelhos Ideológicos de Estado serão também denominados por AIEs; maneira esta utilizada por Althusser (1996).

Segundo essa linha de análise, os AIEs são instituições a serviço da ideologia dominante de uma sociedade, que possuem como principal objetivo transmiti-la, para garantir a reprodução das relações de produção existentes (ALTHUSSER, 1996). Os Aparelhos Ideológicos de Estado se utilizam do discurso e, em primeiro plano, da linguagem como o mecanismo que naturaliza a ideologia, garantindo a sua internalização. Mais do que isto, a ideologia existe “materialmente” no Aparelho Ideológico de Estado, isto porque se manifesta por meio de suas práticas e regras.

Os AIEs – família, sindicatos, escolas, partidos políticos – compõem o Aparelho de Estado, juntamente, com o Aparelho Repressivo de Estado (ou ARE) – composto pelo governo, ministérios, exército, polícia, tribunais, presídios, entre outros. O que difere estes dois tipos de Aparelho de Estado é que, enquanto o ARE funciona pela “repressão” física ou não-física (por meio de leis), os AIEs (por definição), utilizam-se prioritariamente da ideologia<sup>16</sup>, o que, por sinal, unifica os diferentes tipos deste Aparelho de Estado. Pois, apesar de sua diversidade e aparente contradição, a exemplo da Igreja e Mídia; ou da Escola e Partidos Políticos; apesar de suas diferenças e muitas vezes de suas origens – visto que podemos encontrar escolas públicas e privadas, ambas como AIEs – todas atuam sob a mesma ideologia, de modo a garantir a perpetuação do poder da classe dominante.

Remetendo-se a Teoria de Estado de Marx, Althusser argumenta que, se o poder estatal, pertencente à classe dominante, é o que controla o Aparelho (Repressivo) de Estado, ele também controla os Aparelhos Ideológicos de Estado, visto que acredita que nenhuma dominação se perpetua sem “[...] exercer sua hegemonia sobre e dentro dos Aparelhos Ideológicos de Estado” (1996, p.117). Dessa maneira, tanto o Aparelho Repressivo de Estado quanto os Aparelhos Ideológicos de Estado atuam na reprodução das relações de produção – que majoritariamente, no capitalismo, são relações de exploração. Porém, são os AIEs que atuam em maior escala nesse processo. Mas, só podem fazer isso porque o ARE garante, por meio de sua atuação, o funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

---

<sup>16</sup> Althusser (1996) ressalta que não existe um Aparelho de Estado totalmente repressivo nem totalmente ideológico, o que difere um tipo de Aparelho do outro é a maneira predominante pela qual ele passa a atuar sobre os indivíduos: se mais pela repressão ou mais pela ideologia.

Se, para a dominação de uma classe ser efetiva, não basta o poder estatal se manifestar pelo Aparelho Repressivo de Estado, tendo também que se fazer presente nos Aparelhos Ideológicos de Estado, quando há uma mudança no poder estatal, a investida da nova classe dominante não pode ser apenas contra o poder repressivo (ou seja, contra o ARE), mas também contra as instituições que formam os AIEs. Assim, ao falar da sociedade francesa (pós)-Revolução, Althusser (1996) explica que não seria suficiente, para garantir a hegemonia da classe burguesa, simplesmente enfraquecer o antigo Aparelho Repressivo de Estado. Por isso, a Igreja foi tão combatida. Pois, para o filósofo marxista, esta representava o AIE dominante na sociedade feudal.

Continuando, ainda, Althusser questiona qual seria o AIE dominante na sociedade capitalista. Para ele é o AIE escolar. Sendo assim, todos os AIEs funcionam na mesma direção, ou seja, no sentido de internalizar a ideologia dominante. Mas nenhum deles atua tão intensamente quanto a escola, pois a educação é tida como obrigatória e (pelo menos teoricamente) para todos. É necessário “moldar” o indivíduo, para que venha a se tornar um sujeito totalmente integrado na dinâmica capitalista. Daí a importância de analisar os documentos construídos pelo poder estatal, pois estes regulamentam e dão as diretrizes do sistema educacional de uma sociedade: o que a LDB (BRASIL, 1996), no caso do Brasil, está ressaltando como principal função da escola? Quais as características apontadas por este documento como sendo as principais na formação de cidadãos brasileiros? Quais os conhecimentos mais valorizados e com quais práticas sociais eles estão relacionados? Responder estas perguntas é entender como a ideologia dominante reproduz as relações de produção de nossa sociedade.

Para este autor, é a educação que vai garantir que todos os postos da produção sejam ocupados, pois, na medida em que o sujeito avança em seus estudos, vai sendo habilitado a trabalhar em uma determinada área de atuação: vai ser preparado para ser explorado ou vai aprender como explorar. Enfim,

É pelo aprendizado de saberes envolvidos no repisar maciço da ideologia da classe dominante que são, em grande parte, reproduzidas as **relações de reprodução** de uma formação social capitalista, isto é, as relações dos explorados com os exploradores e dos exploradores com os explorados. Naturalmente, os mecanismos que produzem esse resultado, vital para o regime capitalista, são encobertos por uma ideologia da escola, universalmente dominante: uma ideologia que representa a escola como um ambiente neutro, desprovido de ideologia (por ser ... laico), onde os professores, respeitadores da 'consciência' e da 'liberdade' das crianças que lhes são entregues (em plena confiança) pelos 'pais' [...], abrem para elas o caminho da liberdade, da moral e da responsabilidade de adultos, através de seu próprio exemplo, do saber, da literatura e de suas virtudes 'libertadoras'. (ALTHUSSER, 1996, p.122).

Entendida a definição de ideologia utilizada pela AD, podemos agora compreender como ela (re)-significa esse conceito, inserindo na sua discussão da linguagem.

Para a Análise de Discurso, o sentido só é possível pelo fato do homem interpretar sempre que entra em contato com um objeto simbólico. Essa necessidade de interpretação – ou seja, de atribuir significado – é o que comprova a atuação da ideologia na construção de sentido. A interpretação é entendida pelo homem como um mecanismo que encontra a verdade; é como se o sentido estivesse sempre lá, precisando, apenas, ser descoberto. Assim, “naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico com o simbólico” (ORLANDI, 1999, p.46). É esse processo de naturalização, que apresenta a linguagem como transparente e contínua por ocultar sua opacidade, suas contradições e sua descontinuidade, que constitui o trabalho da ideologia.

Como já dito anteriormente, a ideologia interpela o indivíduo em sujeito. Só quando este “atende” ao seu chamado é que passa a dar significado para as relações com suas condições materiais de existência. O discurso seria, para a ideologia, o meio de se “esconder”; o modo de assujeitar os indivíduos sem que estes percebam a sua presença. Por isso, Eni Orlandi (1999) chama a atenção para a necessidade de um método, como a AD, que compreenda o discurso como a materialização da ideologia. Pois, só assim, por meio da análise do discurso, pode-se detectar todos os mecanismos de sua formação. Lembrando que a não

percepção do processo de assujeitamento<sup>17</sup> só é possível pela internalização da ideologia e, por conta disso, pela ilusão de liberdade e de autonomia.

## **2.2 O DISPOSITIVO ANALÍTICO: O LUGAR DA INTERPRETAÇÃO**

Como visto anteriormente, o Dispositivo de Análise é construído por quem interpreta. Porém, de acordo com a AD (ORLANDI, 1999), não é construído de maneira aleatória. É necessário que o analista entenda esse dispositivo e, ao construí-lo, considere pontos essenciais que possibilitarão sua relação com o Dispositivo Teórico. Por isso, a proposta aqui é caracterizar esse dispositivo e, ao mesmo tempo, indicar como ele foi construído para a interpretação neste trabalho.

Se o Dispositivo Analítico determina o lugar da interpretação, também permite que a enunciação seja posta em relação com o interdiscurso, ou seja, que o dito se contraponha ao não-dito. Dessa maneira, o analista pode apreender as ligações do discurso analisado com outros discursos, quais identificações de sentidos entre eles e se há transferências de sentidos<sup>18</sup>.

O analista precisa lidar com dois tipos de interpretação: a interpretação já construída no discurso em análise e a interpretação do analista, que surge à medida que o pesquisador descreve a interpretação que se encontra no discurso. O Dispositivo de Análise precisa, então, possibilitar ao analista uma posição relativizadora entre a descrição e a sua interpretação. Portanto, ameniza o risco da ilusão de que a descrição é neutra, pois isto seria considerar que a verdade está no texto, precisando, apenas, o pesquisador ter disciplina e objetividade para expô-la. Entendido desse modo, não há neutralidade nesse processo: o analista também é interpelado por uma ideologia, também utiliza sentidos pré-construídos e fala por meio de uma formação discursiva, ocupando um lugar que legitima o seu dizer – o lugar da ciência. Dessa maneira, por meio do Dispositivo de Interpretação o leitor estará, a todo o momento, sendo situado no lugar onde o analista interpreta, para que torne o mais claro possível o movimento de interpretação que estará sendo

---

<sup>17</sup> A condição de assujeitamento implica o indivíduo subordinar-se a algo – no caso à ideologia - para poder vir a ser, ou seja, para tornar-se sujeito (ORLANDI, 1999).

<sup>18</sup> A transferência de sentidos ocorre quando uma mesma palavra possui significados diferentes, em diferentes discursos, por estes pertencerem a Formações Discursivas distintas (ORLANDI, 1999).

feito. Assim, o leitor será convidado a se colocar neste lugar, construído por quem se propõe a compreender um discurso.

O primeiro passo, para a construção do lugar de interpretação, é delimitar o *corpus*, ou seja, o objeto de análise (ORLANDI, 1999). Melhor dizendo, é a questão que moveu a pesquisa que organiza o lugar da interpretação. Isso porque, nenhum discurso possui uma exaustividade horizontal, ou seja, não possui começo nem fim. Só por meio da questão suscitada pelo analista que é possível um recorte, de tal modo que a exaustividade vertical possa ser alcançada. Sendo assim, é a exaustividade vertical que possibilita a compreensão do objeto de análise pois,

A exaustividade almejada – que chamamos vertical – deve ser considerada em relação aos objetos da análise e à sua temática. Essa exaustividade vertical, em profundidade, leva a consequências teóricas relevantes e não trata os “dados” como meras ilustrações. Trata de “fatos” da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade lingüístico-discursiva. (ORLANDI, 1999, p.63).

No caso do presente trabalho, a questão motivadora inicial da pesquisa foi: Por que, apesar de tanto investimento em informação sobre a sexualidade, em orientação sexual nas escolas e nos meios de comunicação, a contaminação pelo vírus HIV e a gravidez na adolescência continuam aumentando no Brasil? Pesquisas para melhorar a eficácia das orientações sexuais vêm sendo feitas desde a década de 1990. Mudanças de políticas públicas, como distribuição de preservativos e contraceptivos, também vêm ocorrendo. Porém, estas conquistas não impediram que a estimativa do IBGE em 2000 mostrasse que o número de portadores de HIV/AIDS aumentou nestes últimos anos, sendo que o aumento é mais acentuado em mulheres do que em homens e, o mais alarmante, o número de jovens entre 13 e 19 anos contaminados também vem crescendo. Como explicar este aumento, apesar de tantas iniciativas realizadas para informar estes jovens a como exercer sua sexualidade de maneira segura e responsável?

Esta questão inicial acabou por provocar outras questões: sabemos que o sexo não seguro entre adolescentes de classes menos favorecidas pode ser ainda explicado pela falta de conhecimento e que o desejo sexual, já tão estudado por Freud, cria no adolescente uma curiosidade que o leva, muitas vezes, a

satisfazê-la de forma impulsiva, o que poderia ser um reflexo da idade. Mas, será que o conteúdo passado nas orientações sexuais é suficiente para que o jovem viva sua sexualidade de maneira segura e consciente? E, principalmente, “qual o sentido de sexualidade que é veiculado na Orientação Sexual escolar?”

Para tentar responder essas questões, serão analisados os documentos oficiais que orientam como a temática sexualidade pode ser passada nas escolas: a Lei de Diretrizes e Bases – a LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs) do Ensino Médio (BRASIL, 2000b), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais (as DCNs), também do Ensino Médio (BRASIL, 2000a), o documento elaborado pelo MEC/SEF<sup>19</sup> sobre Orientação Sexual, enquanto tema transversal, para o Ensino Fundamental<sup>20</sup> (BRASIL, 1997b). Também será analisado o Projeto Político Pedagógico (LONDRINA, 2001) de uma escola pública da cidade Londrina<sup>21</sup> para, assim, compreender como este apreende o discurso estabelecido sobre a Orientação Sexual, bem como pretende que seja materializado em sala de aula<sup>22</sup>.

A escolha por escola pública justifica-se por ter sido – de acordo com a estimativa do IBGE de 2000 – nas camadas sociais mais baixas a maior incidência de contaminação pelo vírus HIV e os maiores índices de gravidez na adolescência. O outro aspecto relevante a ser considerado é que, cada vez mais, o jovem brasileiro tende a iniciar sua vida sexual antes dos 16 anos. Em 1998, a média de idade em que os adolescentes tinham sua primeira relação sexual era de 15 anos para os homens e 16 para as mulheres (BRASIL, 1999).

A opção em iniciar a análise por documentos oficiais deve-se ao fato de que, conforme o entendimento de Althusser (1996), é nestes que poderemos encontrar a maneira como o poder estatal constrói o conceito de sexualidade para, assim, tentar compreender o porquê das contradições e, quem sabe, o porquê desses documentos não atingirem seus objetivos. Além do mais, o discurso estará sendo analisado de um dos mais significativos Aparelhos Ideológicos de Estado: a Escola. O discurso da Escola é o de maior circulação pela sociedade. Abrange todas

---

<sup>19</sup> MEC: Ministério da Educação  
SEF: Secretaria de Educação Fundamental.

<sup>20</sup> Não existe um documento equivalente para o Ensino Médio.

<sup>21</sup> Por questões éticas, o nome da escola pública será resguardado, sendo identificada neste trabalho apenas como “Escola Pública da cidade de Londrina”.

<sup>22</sup> Além desses documentos, será descrito parte dos PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997a), para melhor compreensão de como se insere os Temas Transversais na escola.



as classes sociais e todos os indivíduos, pois ou já passaram por essa instituição, ou estão dentro dela, ou irão passar em algum momento. E mesmo aqueles que não têm acesso a ela, possuem acesso ao seu discurso, visto que este é largamente divulgado pelo Aparelho Ideológico de Estado midiático. Tornando-se, assim, um discurso hegemônico<sup>23</sup>.

Porém, pelas próprias características da vida sexual dos jovens, refletidas em pesquisas como a citada acima, que mostram que a proposta da Orientação Sexual nas escolas não conseguiu atingir seus objetivos – combater o avanço das Doenças Sexualmente Transmissíveis e do número de gravidez na adolescência –, podemos concluir que o assujeitamento não ocorre como proposto pelo conceito de ideologia althusseriano. Assim, mesmo utilizando essa concepção de ideologia, teremos que definir qual o conceito de sujeito será utilizado no presente trabalho para a compreensão do *corpus* de análise que, como já foi indicado, não será considerado como sendo o sujeito assujeitado lacaniano, em sua totalidade, e também definido na teoria de Althusser. Dessa forma, para construirmos o sentido do sujeito considerado aqui, é necessário começar por entender o sujeito de Lacan – retomando, assim, o modo como foi utilizado por Althusser e pela Análise de Discurso de Michel Pêcheux, as críticas a essa concepção e, por fim, o modo como este conceito será definido no presente trabalho e o porquê desse entendimento.

Lacan, baseado na Lingüística de Saussure, faz um retorno à teoria freudiana para entender o inconsciente – objeto da psicanálise –, a partir da linguagem (ALTHUSSER, 1980). Esta concepção parte de uma sinalização deixada por Freud, que estabelece que tudo depende da linguagem. Desta maneira, Lacan conclui que o inconsciente é estruturado como linguagem.

Em seus estudos, Freud (1996b) aponta para a existência de algo além da consciência, pois percebe que esta deixa lacunas que não podem ser explicadas por seus conteúdos<sup>24</sup>. Dessa maneira, a idéia de inconsciente torna-se necessária e irrefutável. Este autor, ao rebater a concepção da psicologia comportamental, evidencia que defender a consciência, como a detentora da

---

<sup>23</sup> Não se exclui, neste trabalho, a influência na construção do sentido de sexualidade de outras instâncias sociais como a família, a própria mídia, relações sociais de diferentes tipos etc, como mostrou Abramovay et al (2004). Porém, defende-se a importância da escola na formação desse sentido, mesmo que a sua atitude, frente à sexualidade de seus alunos, seja a de silêncio.

<sup>24</sup> Começou a desconfiar da existência do inconsciente por meio de seus estudos sobre a histeria. Para o aprofundamento desta questão, ver: FREUD, 1996b.

totalidade dos fenômenos mentais, é algo insustentável se forem observadas as suas lacunas, contradições e pensamentos que, muitas vezes, o indivíduo não reconhece como sendo seus.

Todos os processos mentais, em sua origem, são inconscientes, podendo vir a se tornarem conscientes ou não. Dessa maneira, não apenas os conteúdos reprimidos são os conteúdos do Sistema Inconsciente (Ics), mas toda representação das pulsões. Ou seja, toda idéia que se associa a uma pulsão<sup>25</sup>.

Os conteúdos inconscientes (os representantes das pulsões) são regidos pelos processos de condensação e deslocamento<sup>26</sup> (FREUD, 1996b). Estes são processos primários pertencentes ao Sistema Inconsciente (Ics). Para Freud, toda pulsão liga-se a uma idéia (representação), sendo descarregada por meio dos sentimentos. Dessa maneira, para se tornar consciente, a representação (não a pulsão) precisa passar pelo crivo da censura do Sistema Pré-consciente (Pcs). Essa censura deforma a representação por meio dos mecanismos secundários (pertencentes aos Sistemas Pré-Consciente – Pcs – e Consciente – Cs)<sup>27</sup>. O conteúdo que não passar por esta etapa volta ao Ics como conteúdo reprimido. Sendo assim, a repressão consiste na separação entre idéia e sentimento e na associação deste último a uma outra idéia substitutiva, que possa estar na consciência sem causar conflito ao indivíduo.

Mas o Ics não deixa de influenciar os sistemas Pcs e Cs, da mesma forma que é influenciado por estes. É possível ter acesso ao Ics por meio dos sonhos e dos sintomas neuróticos (FREUD, 1996b). O trabalho psicanalítico consiste em detectar essa influência do Ics no Cs por meio dos derivados do Ics, que nada mais são que os sintomas, a contradição, as descargas afetivas. Sendo que, essa busca só é possível pelo discurso do paciente, pois é neste que se evidenciam estas contradições, as lacunas, o relato destes sintomas e das descargas afetivas.

---

<sup>25</sup> De acordo com Laplanche e Pontalis, a pulsão “[...] consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo”. (2001, p.394).

<sup>26</sup> Processo de Condensação consiste em várias idéias estarem contidas em uma mesma representação. Este processo é necessário para o “trabalho do sonho”. Já o processo de deslocamento consiste na energia de investimento de uma representação se desligar desta e, por uma cadeia associativa, se ligar a outra representação. E este processo está presente na formação dos sintomas neuróticos (LAPLANCHE & PONTALIS, 2001).

<sup>27</sup> O Processo Secundário possui como sua principal função inibir o processo primário. Pois, enquanto neste a energia psíquica é livre, o que possibilita, nas palavras de Laplanche, “[...] um incessante deslizar de sentido” (Ibid., p.372), no processo secundário, a energia psíquica passa a ser controlada. Enquanto o processo primário não se preocupa em dar sentido às representações, o processo secundário busca exatamente isto: dar ordem ao caos. Como exemplos deste processo, temos: o pensamento da vigília, a atenção, o juízo, o raciocínio e a ação controlada.

Baseado na concepção freudiana, que o recalcado é a representação e não o sentimento ou a descarga, Lacan apud Fink (1998) define o inconsciente como sendo “linguagem”. Sendo assim, para este autor, o que é recalcado é o “representante da representação” – o significante para a Lingüística.

[...] quando o recalque ocorre, uma palavra, ou alguma parte de uma palavra, ‘cai em baixo’, metaforicamente falando. Nesse processo, a palavra não se torna inacessível ao consciente e pode ser, de fato, uma palavra que uma pessoa usa perfeitamente bem na sua conversação cotidiana. Mas pelo simples fato de ter sido recalçada, aquela palavra, ou alguma parte dela, começa a exercer um novo papel. Ela estabelece relações com outros elementos recalcados, desenvolvendo um conjunto complexo de ligações com eles. (FINK, 1998, p.25).

Se, para Lacan, o lcs é estruturado como linguagem, ocorrem com os seus elementos os mesmos tipos de relações que percebemos no interior de uma língua, ou seja, obedecem a um conjunto de regras específicas que possibilitam as transformações ainda no inconsciente.

[...] o inconsciente nada mais é do que uma ‘cadeia’ de significantes de acordo com regras muito precisas sobre as quais o eu ou self não possui qualquer tipo de controle. Mais do que ser o lugar privilegiado da subjetividade, o inconsciente [...] é em si Outro, estranho, inassimilável”. (FINK, 1998, p.26).

Enquanto para Freud o desejo está ligado a uma representação, não existindo sem esta, para Lacan, não há desejo sem linguagem. O desejo inconsciente é, para este, um desejo do Outro, não reconhecido como seu pelo indivíduo. O inconsciente é a linguagem do Outro, pois, ao nascer, o indivíduo passa a ter uma linguagem materna que estabelece, para ele, um lugar de existência pré-determinado. Dessa maneira, a linguagem materna é introjetada (aqui o termo não significa tornar-se “do” indivíduo, mas ser colocada “para” dentro), passando a ser um corpo estranho que o sujeito não reconhece como seu.

Sendo o inconsciente estruturado enquanto linguagem, Lacan descreve dois de seus mecanismos, a metáfora (relacionada com a condensação) e a metonímia (relacionada com o deslocamento freudiano). Para este autor, o

inconsciente é o lugar do Real, ou seja, daquilo que antecede o sentido, que antecede a socialização: o significante. “O real é, por exemplo, o corpo da criança ‘antes’ do domínio da ordem simbólica, antes de controlar o esfíncter e aprender os costumes do mundo” (FINK, 1998, p.43).

[...] O real de Lacan é sem zonas, subdivisões, altos e baixos localizados ou lacunas e totalidades: o real é um tipo de tecido inteiro, indiferenciado [...]. A divisão do real em zonas separadas, características distintas e estruturadas contratantes é o resultado da ordem simbólica, que de certa forma, corta a fachada plana do real, criando divisões, lacunas e entidades distintas e elimina o real, isto é, puxa ou suga para dentro dos símbolos usados para descrevê-lo, e desse modo o aniquila. (FINK, 1998, p.44-45).

“Ao neutralizar o real, o simbólico cria a ‘realidade’, a realidade entendida como aquilo que é nomeado pela linguagem e pode, portanto, ser pensado e falado” (FINK, 1998, p.44). Essa realidade é construída por meio de uma linguagem já existente: por uma linguagem do Outro. Assim, como a pulsão freudiana, o Real passa a existir quando expresso em palavras, tornando-se, como já foi dito, em realidade. O Real é aquilo que ainda não foi simbolizado. E esta simbolização, quando ocorre, já está dada pelo discurso do Outro.

Sendo assim, o sujeito lacaniano, é o sujeito assujeitado pelo Outro (LACAN, 1996). Para este autor, a fase no desenvolvimento infantil, responsável pela formação desse sujeito, é a conhecida Fase do Espelho ou Especular (Ibid.). Quando a criança, ao ver sua imagem refletida, se identifica com esta, assume para si – inconscientemente – todos os significados já construídos para ela. Isto ocorre desde o momento em que os pais têm o conhecimento da gestação dessa criança, pois já se cria um lugar para ser ocupado por ela. Ao nascer, a única “escolha” desta é assumí-lo. Dessa maneira, a imagem no espelho passa a coincidir com a imagem do papel ou do lugar a ser ocupado pela criança. Todas as identificações posteriores deste indivíduo vão estar sendo reguladas por esta primeira identificação. Por isso, Lacan denomina esta fase de “matriz simbólica” do sujeito. Assim, o inconsciente desse indivíduo é estruturado pelo Outro, e não por seus próprios desejos – sendo estes, inclusive, uma ameaça. O estágio do espelho, portanto, vem estabelecer o significado da relação entre o sujeito e a sua realidade, antes mesmo da criança ter

atingido um estágio de maturação que pudesse, por ela mesma, propiciar esse significado.

É nesse momento que faz todo o saber humano pender decisivamente para a mediatização pelo desejo do outro, constituir seus objetos numa equivalência abstrata pela concorrência de outrem, e que faz do **Eu** esse aparelho para o qual qualquer impulso dos instintos será um perigo, ainda que corresponda a uma maturação natural – passando desde então a própria normalização dessa maturação depender, no homem, de uma intermediação cultural, tal como se vê, no que tange ao objeto sexual, no complexo de Édipo. (LACAN, 1996, p.101).

Possenti (2002), lingüista que trabalha com Análise de Discurso, diz não concordar com essa concepção de sujeito assujeitado, apesar de também considerar ingênua a idéia de sujeito livre. Para este autor, o discurso é um trabalho desenvolvido entre interlocutores<sup>28</sup>, por isto define o sujeito como um sujeito ativo. Sujeitos “[...] que sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo. Nada é estanque, nem totalmente estruturado” (Ibid., p.91). Assim, em seu trabalho,

[...] a noção de sujeito tem [...] um lugar importante, mas recusa as concepções mais em moda, as que consideram o sujeito como assujeitado. Por outro lado, não postula um sujeito comparável ao **cogito** [...]. Nem tanto ao mar, nem tanto à terra [...]. Aludindo ao discurso da psicanálise e da ideologia sobre esta questão, poder-se-ia [...] dizer que os defensores de que a idéia de sujeito é uma ilusão têm a ilusão de produzir um discurso sem sujeito. (POSSENTI, 1993, p.2, grifo original).

Para este autor, seu trabalho de analista de discurso está mais inserido na AD francesa de Michel Pêcheux do que nas outras correntes de Análise de Discurso, como a alemã, a inglesa ou a americana, porém não deixa de fazer críticas contundentes a esta teoria, além da crítica ao sujeito assujeitado.

---

<sup>28</sup> Possenti considera o discurso como algo produzido entre interlocutores, pois ambos produzem sentidos por meio da construção de enunciações. Não há um receptor, no sentido passivo, que recebe uma mensagem formada por um conjunto de signos estanques, mas produtores de sentidos. Para o aprofundamento desta questão, ver POSSENTI, 2002.

De acordo com Possenti (2002), um dos problemas da AD<sup>29</sup> é a oposição que esta faz entre o discurso e a gramática, ou entre o discurso e outra área do conhecimento lingüístico. Possenti propõe que, ao mesmo tempo em que todas as instâncias da Lingüística deveriam levar em conta o discurso, a AD não poderia ignorar as outras áreas de estudo da linguagem, ou seja, não poderia ignorar que qualquer discurso também se constitui por regras lingüísticas (POSSENTI, 1993).

Uma outra crítica de Possenti à AD, é a utilização de uma teoria da ideologia compreendida no materialismo histórico. Isto, para o autor, restringe a análise a um *corpus* específico que seria o discurso político. Como lingüista, Possenti questiona como seria uma análise, utilizando-se desta concepção de ideologia, para interpretar um discurso simples de uma criança referindo-se a hora de seu recreio na escola. Como seria possível relacionar este discurso a uma concepção ideológica? Alude que a única saída para a utilização da AD, indiscriminadamente, seria a de igualar os conceitos de ideologia e representação. E isto, por si só, esvaziaria o conceito de ideologia de seu papel explicativo. Por isso, Possenti considera que utilizar este conceito, como um dos fundamentos da Análise de Discurso, é improdutivo sendo que, para ele, este só deveria ser requisitado quando o discurso o exigisse. Quando a Lingüística não conseguisse entender todos os seus aspectos.

Parece que vale a pena servir-se produtivamente do conceito de ideologia em relação à linguagem, reservando-o para a análise de discursos em que o papel da ideologia é relevante para explicar fatos que não são de todo e qualquer discurso. Caso contrário, é exatamente a mesma coisa lançar mão dele e não utilizá-lo de forma alguma. (POSSENTI, 1993, p.27-8).

Além de considerar improdutivo a necessidade de uma visão histórica materialista, em que se baseia a concepção de ideologia, Possenti chama a atenção para o fato de que a AD lida com os mecanismos sintáticos e os processos de enunciação como se fossem processos que apenas coexistissem, sem estabelecerem relações mútuas. Sendo que, para o autor, os processos sintáticos só poderiam ser vistos como resultado dos processos de enunciação.

---

<sup>29</sup> E sua crítica é focada na AD de Michel Pêcheux.

Uma última crítica de Possenti a AD francesa, é o fato desta considerar apenas o campo semântico como determinado pelo processo histórico. De acordo com o autor, não há como não considerar que a sintaxe também não sofra a mesma determinação. Nesta crítica fica claro o porquê de, em seu trabalho, o sujeito ser ativo. Pois, se para a AD o sentido é determinado historicamente pelo discurso, para Possenti, a linguagem é determinada historicamente pelo trabalho e atividade dos sujeitos na construção de enunciados, que, para o autor, se evidencia no estilo literário.

É verdade que por teoria histórica dos processos semânticos Pêcheux entende uma teoria que recuse uma semântica lógica e universal (isto é, independente das condições históricas de produção). Mas, por que não exigir estas mesmas características históricas para toda a língua? A sintaxe também pode ser vista como submetida a tais determinações (ou, pelo menos, condicionamentos) históricas. (POSSENTI, 1993, p.29).

Porém, apesar de considerar os aspectos históricos e as condições de produção essenciais para entender este discurso, Possenti (1993) considera que, mais que o conteúdo, a forma do texto deflagra os sentidos; o que denomina de “materialidade lingüística do discurso”. Aqui, é importante ressaltar a discussão sobre o que este autor considera como a forma do discurso. Para ele, o estilo é considerado a “[...] relação genética entre forma e conteúdo” (POSSENTI, 1993, p.116). Como já foi sinalizado, é na escolha do estilo literário que o sujeito age.

**Forma** será entendida na sua oposição tradicional a **conteúdo**, sendo conteúdo qualquer efeito de sentido que a forma, utilizada contextualmente, é capaz de produzir. (POSSENTI, 1993, p.117).

Na citação acima, vê-se uma inversão na relação forma e conteúdo como produtores de sentido com relação a AD de Pêcheux. Enquanto, para Possenti, é a forma que produz o sentido, para a AD, a forma sem um sentido

construído historicamente é apenas algo incompreensível. Podendo até ser dito que algo só passa a existir quando a sua forma ganha um significado<sup>30</sup>.

Segundo Possenti (1993), dentre os vários exemplos de forma do discurso, a mais importante a ser ressaltada é a estruturação sintática. Esta estruturação corresponde à maneira de disposição concreta da sentença, pois é esta disposição que garante sentido. Ainda de acordo com esse autor, o que é dito só pode ser dito de uma maneira, qualquer modificação na disposição acarreta em modificação do sentido. Por este motivo, critica a AD de não levar em conta a sintaxe, pois esta adota como um de seus procedimentos a mudança desta disposição, de modo a buscar sentidos não perceptíveis em um primeiro momento. Essa colocação de Possenti pode implicar na suposição de existência de uma transparência na linguagem, pois se o sentido do discurso só pode ser perceptível devido a sua disposição sintática é como se o sujeito, que a constrói, pudesse abarcar todos os seus processos mentais na sua consciência, (re)-estabelecendo assim, o sujeito cartesiano – o sujeito da racionalidade. Como o próprio autor diz “nem tanto ao mar, nem tanto a terra [...]” (1993, p.2).

Ao considerar a ação do sujeito pela escolha do estilo literário, estabelece-se um problema. Pois, se analisar um discurso por meio desta escolha é possível no discurso do cotidiano, no discurso livre de imposições e regras, como, então, seria a análise de documentos oficiais, documentos construídos pelo Estado, por meio do estilo literário? Parece, neste caso, ser mais coerente, ao invés de estilo literário, investigar a Formação Discursiva<sup>31</sup> presentes nos documentos oficiais.

Mesmo optando por este último caminho, parece que o problema inicial da discussão se instaura novamente: o sujeito continua sem ação. Visto que, para a AD, não existe Formação Discursiva sem o assujeitamento à ideologia. Retomando Possenti, ele nos indica uma saída, quando questiona se a descoberta do inconsciente por Freud “[...] exclui radicalmente qualquer manobra consciente dos sujeitos” (POSSENTI, 2002, p.94). Assim, para tentar responder este questionamento parece ser necessário voltar à psicanálise, buscando uma visão que concilie inconsciente e a ação do sujeito. Para tanto, veremos como o pediatra e

---

<sup>30</sup> Da mesma forma para Freud (1996b) a pulsão só existe se representada e para Lacan (1996) o desejo só existe se significado.

<sup>31</sup> Tema discutido posteriormente.



psiquiatra infantil D. W. Winnicott relacionou estas duas instâncias, utilizando-se dos princípios psicanalíticos.

Ainda como estudante de medicina, por volta de 1919, Winnicott leu um artigo do pastor suíço Oskar Pfister que falava sobre Freud. Isso permitiu com que ele entrasse em contato com uma nova perspectiva de doença psíquica, com seus distúrbios somáticos e sob um ponto de vista exclusivamente psicológico. Essa descoberta mudou sua maneira de entender o diagnóstico clínico. Transformando-o, assim, em uma pesquisa que englobava as condições orgânicas sem, no entanto, estarem separadas dos aspectos psicológicos dos pacientes (MELLO FILHO, 2001).

Em 1927, iniciou sua formação em psicanálise na Sociedade Britânica Psicanalítica. Já neste período, começou a utilizar em suas consultas pediátricas manejos que possibilitaram a sua compreensão acerca da importância da relação mãe/bebê, tão caro em sua obra, como a técnica do jogo da espátula<sup>32</sup>. Winnicott também foi de grande importância para a Pediatria, pois, quando iniciou seus trabalhos junto às crianças, esta modalidade médica ainda não era um campo de atuação reconhecido na Medicina. Porém, como já destacado, desde cedo, deparou-se com questões que englobava a eficácia da pediatria para os males apresentados pelas crianças (MELLO FILHO, 2001). Pôde perceber que muitas doenças eram melhores compreendidas tanto pela psicanálise como pela psiquiatria. Assim, Winnicott teve a possibilidade de modificar gradativamente sua área de atuação da pediatria organicista para a psiquiatria infantil baseada na psicanálise. Por isso, apesar da medicina ter sido uma grande influência em seu pensamento, nunca negada pelo próprio Winnicott, para ele, separar o físico do psíquico (soma da psique) era uma maneira artificial de enxergar o ser humano. Estar vivo transcende o bom funcionamento orgânico. Por isso, sua obra é vista como um ponto de partida para um novo entendimento da relação psique/soma. Além disso, pela constatação da importância da relação mãe/bebê, pôde dar um lugar de destaque, em sua obra, para o ambiente familiar e para a cultura (WINNICOTT, D., 2000).

Por volta de 1930, Winnicott, foi nomeado psiquiatra consultor do “Plano de Evacuação Governamental na Inglaterra” (WINNICOTT, C., & SHEPERD,

---

<sup>32</sup> O jogo da Espátula consistia em deixar uma espátula de exame sobre a mesa, de modo que o bebê pudesse alcançá-la. O objetivo era ver como o bebê se comportava em relação ao seu desejo de pegar a espátula, e como administrava isso em relação a sua mãe. A reação da mãe também era de extrema importância, pois ela poderia, ao perceber a vontade do bebê, encorajá-lo a pegar a espátula, coibir seu desejo, etc. Sobre esta técnica, ver: WINNICOTT, 2000.

1994). Essa experiência permitiu observar de perto e em grande escala os efeitos da separação e da perda em crianças e adolescentes. Em sua obra, essa experiência permitiu a construção de uma teoria sobre delinqüência e distúrbios de caráter, que pertenciam ao processo que ele denominou de “tendência anti-social” (WINNICOTT, D., 1999). A partir daí, também foi possível a Winnicott avaliar o valor de fatores ambientais no desenvolvimento emocional, ou seja, de averiguar a importância do ambiente na etiologia dos transtornos psíquicos. Desprendia-se, assim, da explicação de que a delinqüência era o resultado da culpa pela ambivalência inconsciente entre o amor e o ódio – o que consistia em uma explicação exclusivamente intrapsíquica –, e partia para uma explicação onde a origem também se encontrava no ambiente.

Cabe ressaltar, que a leitura winnicottiana do ser humano está intimamente ligada com aspectos da personalidade do próprio autor (WINNICOTT, C. & SHEPERD, 1994). Este valorizava as idiosincrasias humanas, a independência de pensamento e julgamento (exemplificado em sua renúncia por fundar uma escola psicanalítica winnicottiana), ou seja, ele valorizava a possibilidade de sempre construir o novo a partir do pré-existente.

Para este autor, o indivíduo só pode ser visto como um ser “bio-psico-social” desde o seu nascimento (WINNICOTT, D., 2000). Por isso, mesmo a criança com saúde orgânica, não é necessariamente um indivíduo saudável, pois possui a difícil tarefa de viver em um mundo repleto de outros seres humanos.

A concepção de saúde para Winnicott está muito mais relacionada com a maneira do indivíduo estar no mundo do que com seu organismo, visto que, para este psicanalista, o indivíduo só existe na relação com o social. Sendo assim, estar saudável depende da maneira como esta relação se estabelece. Esta relação indivíduo/mundo acontece em um espaço que Winnicott chamou de “Espaço Potencial” (WINNICOTT, D., 1975). É denominado assim, porque é o lugar da relação entre as potencialidades do sujeito com o que o ambiente tem para lhe oferecer.

Segundo este autor, no início da vida, a criança não consegue distinguir exterior de interior, por isso o ambiente não é visto simplesmente como uma influência externa, mas faz parte da construção do sujeito (WINNICOTT, D., 2000). É na relação entre mundo interno e externo que a criança vai desenvolver suas potencialidades. Para Winnicott, apesar da criança passar a distinguir esses

dois mundos – conforme seu processo de amadurecimento –, este processo de desenvolvimento, no espaço potencial, nunca cessa; é um espaço necessário no decorrer da vida humana. Por meio de sua utilização, as mudanças se tornam possíveis. Além do mais, é neste espaço que o indivíduo poderá ou se “assujeitar” às exigências externas, tendo um comportamento de reação a este mundo – instalando-se assim o Falso-Self –, ou poderá utilizar o que o ambiente lhe oferece de maneira singular, por meio de um gesto espontâneo (que para Winnicott é a criatividade). Dessa maneira, o indivíduo não reage ao mundo, mas se relaciona com ele, por meio de seu Verdadeiro-Self.

Para Winnicott, a criança (que se tornará um adulto, porém já sujeito desde seu nascimento) pode tornar-se completamente “assujeitada”<sup>33</sup> ao social, se não desenvolver suas potencialidades e agir apenas respondendo ao que o ambiente a sua volta lhe requisita. O autor dá o exemplo de um bebê que possui uma mãe com depressão e que não conseguiria lidar com um sujeito singular (WINNICOTT, D., 2000). Por “sobrevivência”, o bebê assume um comportamento que melhor se adapte ao estado emocional de sua mãe. Assim, em resposta a esta condição, por meio do seu Falso-Self, ignora suas necessidades e desejos para assujeitar-se às necessidades desta mãe. O processo é inconsciente, pois, como foi dito anteriormente, no início de sua vida, o indivíduo considera o mundo como sendo uma extensão de si, dessa maneira, voltar o seu ego para atender as necessidades externas é visto como ir ao encontro de suas próprias necessidades. Por isso a denominação Falso-Self, porque o investimento energético não é revertido para suprir as necessidades da criança, mas para adaptá-la as necessidades do ambiente.

Em contrapartida, se ao invés do ambiente exigir do bebê esta adaptação, propiciar-lhe um ambiente estável, onde ele possa experimentar, neste mundo, suas potencialidades, este sujeito poderá viver de maneira criativa a sua relação com o mundo externo. Porém, por considerar o social, Winnicott (2000) não acredita que o sujeito possa viver de forma singular, independente das condições sociais em que vive – pois isto acarretaria em um quadro psicótico. Por isto, para ele, criatividade (WINNICOTT, D., 1975) não é inventar o que nunca foi visto, é

---

<sup>33</sup> Vale ressaltar que Winnicott não utiliza o termo sujeito assujeitado. A inserção deste conceito, na explicação acima, é uma tentativa nossa de estabelecer um paralelo entre a psicanálise winnicottiana e a teoria sobre ideologia, escolhida para o presente trabalho.

relacionar-se com o que está dado socialmente sem esquivar-se dos conflitos, do risco de assujeitamento; sem esquivar-se do outro, mas sempre vivenciando o mundo de sua maneira.

Mas este seria o sujeito ideal. Aquele que sempre faz as suas escolhas. O que é impossível a todo o momento, por conta desse sujeito sempre viver entre outros sujeitos. Por isso, Winnicott acredita na existência de um espaço potencial, como sendo o lugar em que o sujeito “pode” vir a ser (1975).

Ao olhar para o *corpus* de análise do presente trabalho, não é possível ignorar certas evidências e ao mesmo tempo certas questões sobre o conceito de sujeito. Ao analisar os documentos oficiais, é necessário perceber como o poder estatal atua na construção desse sujeito. O objetivo é o de assujeitamento, configurando a escola como um Aparelho Ideológico de Estado no sentido clássico althusseriano? Pode-se considerar a existência de uma tentativa em garantir que cada indivíduo ocupe seu lugar no processo de reprodução das condições de produção quando a LDB, por exemplo, determina que o objetivo da escola é o de formar cidadãos que respeitem a ordem social vigente; cidadãos que possam ingressar no mercado de trabalho, correspondendo às necessidades deste?

Porém, como explicar o aumento de contaminação pelo vírus HIV, se o que é passado na Orientação Sexual é o comportamento de prevenção, através da instalação do “medo” das DSTs e, especialmente do HIV/AIDS? Será que esse aumento de contaminação indicaria, tal como considera Althusser, a presença de “maus sujeitos<sup>34</sup>”? Serão estes os sujeitos ativos, um sujeito que poderia exercer plenamente sua capacidade de escolha? Dessa maneira, recorrer à teoria winnicottiana, é dar uma possibilidade de se pensar um sujeito que age singularmente, mas sem perder de vista que o ambiente (o contexto sócio-econômico e cultural) atua sobre ele a todo o momento. É não recair no individualismo, nem no sujeito cartesiano, pois a ação do sujeito só é possível nesse lugar onde mundo intrapsíquico e social são um só. Dessa maneira, o sujeito, quando age, utiliza as condições que lhes são oferecidas; condições estas determinadas pela realidade sócio-econômica em que vive.

Esta discussão da possibilidade da ação do sujeito relaciona-se com o que Michel Pêcheux (1996) considera quando analisa que dentro dos Aparelhos

---

<sup>34</sup> Para Althusser (1996), o mau sujeito é aquele que consegue sair do controle da Ideologia. Para este autor, a ciência está fora desse controle, mas o mau sujeito não está inserido nela.

Ideológicos de Estado (no caso a Escola) ocorrem, de maneira concomitante, a reprodução das condições materiais de produção e a sua transformação. Assim, como para Althusser (1996), é dentro dos AIEs que ocorrem as lutas de classe.

Por conta dos AIEs conterem as contradições da própria sociedade, não se expressa nele a ideologia dominante “pura”. Esta precisa negociar a todo o momento com outras ideologias, que também se expressam por outras práticas. Por ter que lidar com estas contradições, o AIE não pode ser visto como a manifestação ou o símbolo da dominação ideológica – como se esta não possuísse falhas – mas como o lugar e meio que esta dominação tenta se realizar (PÊCHEUX, 1996).

Resumindo: a objetividade material da instância ideológica se caracteriza pela estrutura de desigualdade – subordinação de ‘todo complexo que está no domínio’ das formações ideológicas de uma dada formação social, uma estrutura que expressa a contradição reprodução/transformação que constitui a luta de classes. (PÊCHEUX, 1996, p.146).

Assim, o presente trabalho busca compreender a maneira como a reprodução das condições materiais de produção “quer” se estabelecer, sem ignorar as contradições e as transformações que ocorrem dentro do AIE Escolar, utilizando-se da teoria althusseriana dos Aparelhos Ideológicos de Estado, sem configurar como única possibilidade o sujeito assujeitado. Pois, esta análise não visa o esgotamento explicativo de uma única teoria, tão pouco visa trazer à tona uma suposta verdade. O objetivo é possibilitar uma nova discussão a respeito da construção de um sentido de sexualidade, das contradições que emergem ao redor desse tema, partindo do discurso dos documentos analisados aqui. Essa nova discussão só é possível se o pesquisador for capaz de também deixar que o objeto de pesquisa “fale”. Afinal, é ele que, ao se mostrar primeiro, determina as questões a serem analisadas. Por isso, aceitar uma única possibilidade de entendimento é calar o *corpus* de análise. É ignorar os aspectos que não coincidem com o construto teórico a ser empregado. É tornar a discussão rasa e improdutiva. É reproduzir uma teoria, sem permitir que o objeto a questione.

Para tanto, torna-se imprescindível recorrer às discussões sobre Formações Discursivas, para melhor compreender os sentidos de sexualidade

construídos pela Orientação Sexual, elaborada pelo MEC/SEF (BRASIL, 1997b) no contexto da Reforma Educacional Brasileira.

### **2.3 FORMAÇÃO DISCURSIVA: O SABER E O PODER**

Para a AD, as Formações Discursivas podem ser compreendidas como relações entre posição ideológica e produção dos sentidos. Caracterizam-se “[...] em regiões historicamente determinadas de relações de força e de sentidos [...]” (ORLANDI, 2002, p.20) com isto, percebe-se que, para a AD francesa inspirada em Michel Pêcheux, os sentidos não estão determinados por uma posição que eventualmente possam ocupar – em um sistema lingüístico, por exemplo – mas, são construídos por meio dessas relações.

As Formações Discursivas, ainda na perspectiva da Análise de Discurso (ORLANDI, 2002), passam a ser “locais” onde sujeitos e sentidos são constituídos mutuamente. Esta constituição de sentidos e sujeitos só é possível pelo trabalho da ideologia que, por sua vez, se apóia no já-dito, ou seja, no interdiscurso. Porém, o já-dito não é utilizado pelos diferentes sujeitos de maneira igual. As Formações Discursivas dividem o interdiscurso em regiões que passam a caracterizar as diferenças ideológicas, as posições sociais, os sentidos diversos, sendo acessíveis de maneira desigual para locutores diferentes, na medida em que essas regiões passam a determinar quais sujeitos podem “transitar” por elas e de que maneira.

Por isso, esse conceito ser tão caro a AD, pois é só por meio da Formação Discursiva que o sujeito consegue dar sentido ao seu discurso e, conseqüentemente, à sua relação com as condições reais de existência, ou seja, à ideologia. Porém, como já visto, esse conceito por ser um construto teórico foucaultiano, resulta em algumas dificuldades em se trabalhar com a questão da ideologia:

A primeira é que, queira-se ou não, ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade. [...]. Segundo inconveniente: refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito. Enfim, a ideologia está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infra-estrutura ou determinação econômica, material, etc. Por estas três razões creio que é uma noção que não deve ser utilizada sem precauções. (FOUCAULT, 2004b, p.07)

No lugar do conceito de ideologia, Foucault (2004b) trabalha com a concepção de “Regime de Verdade”, pois não considera a verdade como algo que está a espera de ser descoberto, mas que é construído por meio de discursos coercitivos, produzindo normas e diferenciando o verdadeiro do falso, dentro de uma sociedade. Assim, a verdade só existe enquanto relacionada ao poder<sup>35</sup>. Além disso, são esses discursos, aceitos como verdadeiros, que vão determinar quais procedimentos são eficazes para o “descobrimento” da verdade e quais instâncias são autorizadas a realizar essa tarefa. No caso da nossa sociedade, a ciência é vista como o maior representante de produção de verdades, sendo impossível de se questionar o discurso científico por outra instância que não seja a própria ciência. Além do mais, a verdade está sempre relacionada a questões econômicas e políticas, pois, nas próprias palavras de Foucault, há uma necessidade da “[...] verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político [...]” (2004b, p.13). Essa verdade também se torna um produto de consumo, pois passa a ser difundido pelos grandes meios de circulação, como a mídia e a escola. Essa difusão é feita por meio de um controle que “[...] não é exclusivo, mas dominante de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidades, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’)” (Ibid., p.13).

Desse modo, por ser objeto de debate político e de confronto social, instaura-se uma luta pela verdade. Não em sua defesa, mas para garantir o poder a que ela se associa. Como, para Foucault (2004b), a verdade é construída, conseguir estabelecer um discurso como verdadeiro é possuir um poder social que permite instaurar verdades. Sendo assim, a luta que se trava ao redor da verdade é a luta para manter ou modificar o lugar do poder.

---

<sup>35</sup> Para Foucault, a verdade “[...] não existe fora do poder ou sem poder [...]” (2004b, p.12).

Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”; entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. (FOUCAULT, 2004b, p.13).

A “verdade”, para Foucault (2004b), configura-se em “saber”, que produz e é produzido pelo “poder”. Dessa maneira, o discurso passa a ser o mecanismo pelo qual o poder se exerce concretamente sob a forma de um saber. Por isso, é tão importante entender as peculiaridades do discurso em sua obra.

Para este autor (FOUCAULT, 2004a), estudar o discurso não significa entendê-lo sob a ótica da tradição, ou seja, entender os discursos sobre um mesmo tema em uma cadeia sucessiva, estabelecida por uma ordem temporal. Mas, é possível destacar pontos de identidade ou de analogia entre esses discursos. A concepção de tradição instaura a idéia de origem, de algo que possa ser encontrado se a cadeia de discursos for percorrida de trás para frente. Além do mais, para Foucault, essa concepção faz com que o novo, quando aparece, seja atribuído à capacidade do indivíduo em ultrapassar a tradição, configurando-lhe, assim, todo o mérito.

O discurso também não é visto por meio das noções de desenvolvimento e evolução. Esse entendimento agrupa discursos dispersos, tentando relacioná-los “[...] a um único e mesmo princípio organizador [...]” (FOUCAULT, 2004a, p.24). As modificações que surgem não são mais atribuídas ao indivíduo, mas a uma ordem natural de adaptação. Dessa maneira, desde sua origem, um princípio de coerência já é instaurado, sendo necessário apenas o entendimento da relação necessidade de adaptação/modificações.

Para Foucault, o discurso também não pode ser entendido por meio das noções de mentalidade ou espírito de uma época. Noções que estabelecem entre fenômenos ocorridos, em um mesmo período, uma coerência de sentidos e ligações simbólicas ou “[...] fazem surgir, como princípio de unidade e de explicação, a soberania de uma consciência coletiva”. (FOUCAULT, 2004a, p.24).

Se, para este autor, a origem do discurso e o seu entendimento não podem ser explicados tão facilmente pelas noções de tradição, evolução e



mentalidade de uma época, também é precipitado considerar que a sua origem seja secreta, portanto, impossível de ser detectada. Pois, também não vê plausibilidade em considerar que “[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito, e que este já-dito não seria simplesmente uma frase pronunciada, um texto já escrito, mas um ‘jamais-dito’ [...]” (FOUCAULT, 2004a, p.28). Dessa maneira, todas as possibilidades do dizer se encontrariam numa espécie de silêncio, onde o discurso seria sua manifestação após um processo repressivo.

Assim, para Foucault,

É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença de origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2004b, p.24).

Quando se questiona – mesmo que temporariamente – essas maneiras de entender o discurso, surge uma imensidão de enunciados sobre todo tipo de acontecimento, expressos de diferentes maneiras – falados ou escritos – e com suas especificidades. “Aparece, assim, o projeto de uma ‘descrição dos acontecimentos discursivos’ como horizonte para a busca das unidades que aí se formam” (FOUCAULT, 2004a, p.30). Enquanto o acontecimento discursivo, em si, traz à tona a questão de sob quais regras os discursos foram formulados, descrever o acontecimento discursivo é buscar o porquê de um determinado discurso, e não outro, surgir em uma determinada situação.

Assim, para Foucault, analisar um discurso é entendê-lo na singularidade da situação que emerge; é “[...] determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui” (FOUCAULT, 2004a, p.31). Porém, a tentativa não é isolar o discurso nele mesmo, mas se livrar de concepções pré-construídas para deixar emergir as relações que o discurso suscita.

Se a intenção de Foucault não é a de isolar os discursos, estes são sempre inseridos em um campo de conhecimento: o discurso sobre a loucura pode ser facilmente classificado como o discurso pertencente à Psiquiatria, o discurso sobre as leis, pertencente à área de Direito, assim por diante. Mas como essa classificação é feita? Como se estabeleceu que determinados discursos inserem-se em uma determinada área de conhecimento? Por que falamos de um mesmo objeto? Por possuírem uma mesma forma, ou mesmo estilo? Por possuírem um mesmo sistema de conceitos? Ou por que se identificam ao abordarem o mesmo tema?

Em sua obra “A Arqueologia do Saber”, Foucault (2004a) mostra como as questões levantadas acima não garantem a unidade dos discursos, pois é possível encontrar enunciados sobre a loucura que pertençam tanto ao campo da psiquiatria como ao da poesia, ou seja, discursos diferentes sobre o mesmo objeto. Ou discursos de um mesmo estilo que não tratem de um mesmo assunto, não pertencendo, assim, ao mesmo campo de conhecimento. Da mesma maneira, diferentes áreas do conhecimento podem utilizar, em seu discurso, um mesmo sistema de conceitos. Por fim, um mesmo tema, dependendo da área, poderá ser tratado a partir de visões diferentes. A sexualidade, por exemplo, foco do presente trabalho, é tratada diferentemente pelo discurso médico e pelo discurso religioso.

Mas, como encontrar a singularidade entre discursos pela ótica foucaultiana?

De modo paradoxal, definir um conjunto de enunciados no que eles têm de individual constituiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outras palavras, formular sua lei de repartição. (FOUCAULT, 2004a, p.37).

Ao invés de buscar a coerência entre enunciados, seria analisada a maneira como eles emergem, em que situação e como se dá sua dispersão. Buscar, não a similaridade, mas o que separa um enunciado do outro, o que torna um discurso incompatível a outro. Assim, Foucault (2004a) busca estabelecer os “sistemas de dispersão”.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* [...]. Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva. (FOUCAULT, 2004a, p.43).

Para este autor, a Formação Discursiva pode ser definida quando as “relações discursivas” se mantêm as mesmas, podendo seu objeto sofrer ou não modificações. Essas relações, como o autor ressalta, não são relações lexicais, nem relações externas ao discurso, mas se localizam em sua fronteira. São relações que estabelecem o que pode ser dito ou não sobre o objeto, como pode ser dito, analisado, classificado. São estas relações que caracterizam o discurso como uma prática.

Sendo assim, a Formação Discursiva não é caracterizada pelo objeto de que fala, mas pela forma como constrói seu objeto. Ou seja, pelas relações discursivas “(...) estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização (...)” (FOUCAULT, 2004a, p.50), que não permitem que qualquer coisa seja dita a qualquer momento e de qualquer maneira.

A unidade discursiva para Foucault está no conjunto de regras que “regem” determinados discursos. Essas regras, como já dito, não possuem relação com regras sintáticas ou com o campo semântico, mas com o conjunto de relações “(...) entre as superfícies em que [os objetos<sup>36</sup>] podem aparecer, em que podem ser delimitados, analisados e especificados” (FOUCAULT, 2004a, p.52-3).

Não é só a formação do objeto que caracteriza a Formação Discursiva, mas também as modalidades enunciativas. E estas estão relacionadas com o sujeito que fala em cada campo de conhecimento (por exemplo, é o médico quem discursa no campo da medicina). Para Foucault (2004a), o sujeito é o sujeito que discursa não por sua subjetividade, mas por uma rede de relações

---

<sup>36</sup> Inserção nossa.

estabelecidas entre o espaço físico no qual se dá o discurso, com as técnicas e os códigos de cada área do saber, com o conhecimento já adquirido e as observações a serem realizadas, com o papel social que cada sujeito, de uma determinada Formação Discursiva, executa e o status que essa posição acarreta ao sujeito (por, exemplo, o status do médico ou do professor em uma sociedade).

Pode-se dizer que esse relacionamento de elementos diferentes [...] é efetuado pelo discurso [...]: é ele, enquanto prática, que instaura entre eles todos um sistema de relações que não é “realmente” dado nem construído *a priori*; e se tem uma unidade, se as unidades de enunciação que utiliza, ou às quais dá lugar, não são simplesmente justapostas por uma série de contingências históricas, é porque emprega, de forma constante, esse feixe de relações. (FOUCAULT, 2004a, p.60).

Dessa maneira, se as modalidades enunciativas para Foucault estão relacionadas com o sujeito, não é por este possuir uma capacidade de expressão individual, através da qual exerceria sua racionalidade e colocaria em evidência sua singularidade, mas por estabelecer regularidades em diferentes “[...] posições de subjetividade” (2004a, p.61). Dessa forma,

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (FOUCAULT, 2004a, p.61).

A Formação Discursiva é a dispersão do sujeito e a sua descontinuidade em relação a si mesmo, pois este sujeito pode ocupar várias Formações Discursivas que estarão relacionadas a diferentes manifestações de poder. Por exemplo, o professor em sala de aula, ao proferir um discurso sobre educação sexual, insere-se em uma Formação Discursiva naquele momento – utilizando, assim, em seu discurso o que as relações discursivas permitem que apareça. Além do mais, o seu discurso possui o status que sua Formação Discursiva permite *a priori*. Sendo assim, a maneira como os alunos (que são seus ouvintes) se colocam diante do discurso de seu professor depende das relações discursivas que

fazem parte das Formações Discursivas as quais pertencem tanto o professor quanto os alunos. Portanto, ao mesmo tempo em que produzem saber, definem socialmente relações de poder.

O uso desse construto teórico pela AD é polêmico, pois, como foi visto, Foucault acentua a situação que o discurso emerge, além de não relacioná-lo com a ideologia. Porém, ao buscar as relações do discurso com outras instâncias que se relacionam com este, ao meu ver, valoriza o aspecto histórico-social. Busca, como também o faz a AD de Michel Pêcheux, a ruptura, a dispersão, o equívoco.

Assim, para a AD, “a Formação Discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 1999, p.43). Essa concepção permite compreender porque um discurso possui um determinado sentido e não outro. Além do mais, permite compreender porque palavras iguais, em discursos diferentes, podem surgir com sentidos diferentes.

Por isso, ao compreender o *corpus* de análise do presente trabalho, é importante levar em conta a Formação Discursiva – ou as Formações Discursivas – na qual os discursos dos documentos da Reforma Educacional Brasileira e da escola estão inseridos. Assim, entender as relações discursivas, os lugares enquanto lugar de status, conseqüentemente, de poder, é tentar analisar também os lugares de produção de sentidos. Enfim, é compreender a construção de sentidos sobre a sexualidade presente no documento sobre Orientação Sexual, elaborado pelo MEC/SEF, através dessas diferentes relações, pois, é por meio do uso deste construto teórico que é possível sair do sentido literal, para tentar compreender os deslizamentos de sentidos “provocados” tanto pela ideologia, como pelo saber, enquanto manifestação de poder. Mais ainda, é “escutar” as formas de silêncio que se instalam e que também produzem sentidos outros, a seguir discutidos.

## 2.4 O SILÊNCIO: O SENTIDO NO NÃO-DITO

É impossível abordar o tema sexualidade, em qualquer uma de suas instâncias, sem se deparar com aquilo que não foi dito sobre. Sem se deparar com o que é silenciado e com os efeitos de sentidos produzidos pelo silenciamento.

Esta concepção do silêncio, como possuidor de sentido, se contrapõe com o que é usualmente conhecido como sendo o silêncio: a falta, o nada. Isto porque, o silêncio, por não poder ser observado, não corresponde ao que a tradição racionalista de ciência determina como o que tem sentido: o que é transparente, objetivo; o que é claro, distinto (ORLANDI, 2002).

Sendo o silêncio sinônimo de nada, “[...] um homem em silêncio é um homem sem sentido” (Ibid., p.37). Assim, cria-se a necessidade compulsória de emitir sons que preencham o “vazio” do silêncio. Este “espaço”, que na visão da autora, não é transparente, não é organizado – espaço que agrega o múltiplo –, precisa ser ordenado, classificado, restrito pela palavra. Por isso, produzir linguagens, produzir discursos, para se manter a “ilusão de controle pelo que aparece [...]” (ORLANDI, 2002, p.38).

A fala divide o silêncio. Organiza-o. O silêncio é disperso, e a fala é voltada para a unicidade e as entidades discretas. Formas. Segmentos visíveis e funcionais que tornam a significação *calculável*. (ORLANDI, 2002, p.34).

Para a autora, o silêncio é fundante; é o material primeiro que significa. A palavra, quando surge, já é um movimento que se desdobra do silêncio. Assim, o silêncio vem antes, a linguagem já é uma tentativa de organizá-lo; de tornar o múltiplo em uno, pela necessidade do homem de interpretar o mundo a sua volta. Emerge, assim, a relação do homem com o simbólico; uma relação intrínseca que precisa se manifestar de maneira verbal ou visível. Pois é isto que torna um homem semelhante a outro; é isso que os identifica em sua humanidade.

O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo, de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas. (ORLANDI, 2002, p.34).

De acordo com Orlandi, o silêncio “atua na passagem (des-vão) entre pensamento-palavra-e-coisa” (2002, p.39). Dessa maneira, não é possível capturá-lo, e sim tentar compreendê-lo pela historicidade do discurso e pelos processos de construção dos seus efeitos de sentidos (condições de produção do texto, o interdiscurso, ideologia, formação discursiva)<sup>37</sup>. Não é possível observá-lo diretamente, mas entrar em contato com as pistas e os traços que ele deixa nos textos.

Compreender o silêncio não é, pois, atribuir-lhe um sentido metafórico em sua relação ao dizer (“traduzir” o silêncio em palavras) mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Conhecer seus modos de significar. (ORLANDI, 2002, p.52).

Para a autora, é possível distinguir dois tipos de silêncio: o silêncio fundante e a política do silêncio. O primeiro tipo de silêncio, o silêncio fundante ou fundador, está na base de toda significação. O movimento de dar significado as coisas do mundo parte sempre dele. Dessa maneira, o silêncio deixa de ser o nada, o vazio, para se tornar o todo da significação.

A hipótese de que partimos é que o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como o espaço “diferencial” da significação: “lugar” que permite a linguagem significar. (ORLANDI, 2002, p.70).

O segundo tipo de silêncio, a política do silêncio, estabelece uma relação entre o dito e o não-dito, possível pelo contexto sócio-histórico. Diferente do que acontece no silêncio fundador – em que a relação não se dá entre o falado e o calado, não há nenhum tipo de corte que o perpassa, visto que, é o todo que

---

<sup>37</sup> Não confundir silêncio com implícito. O implícito, de acordo com Eni Orlandi, é um subproduto do trabalho do silêncio. É a parte visível da relação entre silêncio e linguagem. Para aprofundamento dessa questão, ver: ORLANDI, 2002.

significa – a política do silêncio caracteriza-se pelo fato de que, ao ser dito algo, necessariamente outros dizeres são calados, quase que apagados. Lembrando que a escolha do que é dito depende das condições de produção.

A política do silêncio possui duas formas de manifestação: o silêncio constitutivo e o silêncio local. O silêncio constitutivo está relacionado com o silêncio fundador, pois se estabelece no momento da significação, quando ao dizer algo “[...] se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma ‘outra’ formação discursiva, uma ‘outra’ região de sentidos” (ORLANDI, 2002, p.76). Dessa maneira, é o silêncio que determina os limites das Formações Discursivas e, conseqüentemente, do dizer.

Já o silêncio local, é o interdito explícito do dizer, como é o caso da censura: uma imposição contextualizada ao calar. Porém, por ser imposto, o silêncio local não é sempre eficiente, produzindo outras formas de dizer o proibido, sem que seja percebido. Como por exemplo, para evitar a referência direta ao homossexualismo, usar a expressão “toda forma de amor”.

Por tudo isso que já foi discutido, ao trazer para a discussão do presente trabalho a questão do silêncio, instaura-se a busca por perceber o jogo de significação que o silêncio implica. É tentar ir além da literalidade e considerar que os efeitos de sentidos não foram construídos continuamente, mas em diferentes direções e de diferentes maneiras, sendo o silêncio, inclusive, uma delas.

Por fim, as categorias da Análise de Discurso abordadas aqui, são as categorias utilizadas para a compreensão do *corpus* de análise do presente trabalho. Como já foi dito, o objetivo desse estudo é buscar compreender a construção do sentido de sexualidade presente no documento sobre Orientação Sexual construído pelo MEC/SEF no contexto da Reforma Educacional Brasileira. Para tanto, serão analisados o próprio documento sobre Orientação Sexual, os PCNs e as DCNs do Ensino Médio, parte dos PCNs do Ensino Fundamental, bem como a LDB e o Projeto Político Pedagógico de uma escola pública da cidade de Londrina.

Como início dessa análise, no próximo capítulo, será abordado, primeiro, as condições sócio-históricas em que a Reforma Educacional ocorreu, visto que, é a condição sócio-histórica na qual foi produzido o documento sobre Orientação Sexual, e, conseqüentemente, será analisada a Ideologia que perpassa o discurso dos documentos oficiais, que compõem as diretrizes para a nova educação brasileira.



## CAPÍTULO II

Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça. Deve ser encarada, conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, “*entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras*”. (BRASIL, 2000b, p.13).

### 3 A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA: AS CRISES ECONÔMICAS MUNDIAIS, A POLÍTICA NEO-LIBERAL E O NOVO MODELO PARA A EDUCAÇÃO.

Como visto anteriormente, para a compreensão da construção do sentido de sexualidade pela Orientação Sexual na Reforma Educacional Brasileira, serão analisados os documentos oficiais elaborados pelo MEC (Ministério da Educação): a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) do Ensino Médio<sup>38</sup>, o documento sobre Orientação Sexual – parte constitutiva dos PCNs do Ensino Fundamental, pois não existe documento referente para o Ensino Médio – e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública de Londrina<sup>39</sup>. É importante ressaltar, mais uma vez, que o documento de maior relevância para o presente trabalho é o documento sobre a Orientação Sexual, visto que o objetivo da análise é tentar compreender a construção de sentidos da sexualidade que emergem deste documento, no contexto das novas diretrizes para a educação brasileira.

Utilizar um documento do Ensino Fundamental, como a principal parte do *corpus* de análise neste trabalho, justifica-se, pois, apesar da pesquisa se inserir no contexto de Ensino Médio, a LDB (BRASIL, 1996) propõe a continuidade no aprendizado do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, estando, as duas etapas do ciclo educacional, ligadas uma a outra. Além do mais, não há documento similar para o Ensino Médio, sendo este o único documento, elaborado pelo MEC, a servir de fonte para os professores dessa etapa de ensino. Outro fator relevante é que esta etapa comporta indivíduos que estão em fase de iniciação sexual – como mostra a pesquisa sobre o comportamento sexual, realizada pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 1999), já citada no capítulo I –, o que seria um indicador importante para um maior desenvolvimento dessa temática no Ensino Médio do que no Fundamental.

---

<sup>38</sup> As definições e funções de cada documento serão definidas posteriormente.

<sup>39</sup> O Projeto Político Pedagógico de uma escola é formulado a partir da LDB e das DCNs. Essa questão será discutida posteriormente.

A Reforma Educacional Brasileira possui como ponto de referência legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei Darcy Ribeiro, aprovada em 20 de dezembro de 1996 – passando a ser conhecida oficialmente como Lei Ordinária 9.394/96. De acordo com a LDB, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, Artigo 1º). Dessa maneira, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Ibid., Artigo 1º).

Essas características indicam uma tendência mundial de reformulação educacional, impulsionadas por modificações econômicas desde a década de 1970, que se tornaram mais perceptíveis a partir da década de 1990, visto que alteraram, de maneira mais significativa, as relações econômicas do sistema capitalista. Dessa maneira, para entendermos as condições sócio-históricas e ideológicas em que foram estabelecidas a Reforma do Ensino no Brasil, torna-se necessário uma reflexão sobre as transformações econômicas, ocorridas desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Questão importante para o presente trabalho, pois a Reforma Educacional Brasileira é o contexto sócio-histórico em que foi formulada a proposta de Orientação Sexual para o Ensino Básico<sup>40</sup>.

### **3.1 AS CRISES ECONÔMICAS MUNDIAIS E AS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS**

Com o término da Segunda Guerra Mundial, toda a Europa encontrava-se devastada física e economicamente, enquanto os Estados Unidos (EUA), que haviam enriquecido com o próprio advento da guerra, estabelecia-se como o país possuidor do maior volume de capital para investimentos. Assim, as outras economias passaram a depender dos recursos fornecidos por este país, o que lhe atribuiu o direito de exercer uma influência na economia mundial, mesmo que indiretamente.

---

<sup>40</sup> De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), o Ensino Básico é composto pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

Para a reconstrução da economia europeia pós-Segunda Guerra e para “garantir a paz” (MAIA, 2004), em 1944, foi realizada a Conferência de Bretton Woods, na qual foi aprovada a tese de Harry White<sup>41</sup>. Esta estabelecia como metas: “auxiliar a reconstrução das economias devastadas pela guerra” (Ibid., p.100), a volta ao padrão-ouro<sup>42</sup>, estabelecer paridades monetárias estáveis e eliminar os controles cambiais. Para alcançar tais objetivos, tornou-se necessária a criação de dois Órgãos Internacionais: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

O BIRD foi fundado em 1944 e passou a ser conhecido como Banco Mundial. Como já dito, este banco foi criado com o intuito de auxiliar a economia europeia. Porém, após este objetivo ser alcançado, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento passou a auxiliar os países menos desenvolvidos. Sendo que, a partir da década de 1980, seu objetivo, junto a estes, era o de “resolver” o problema da dívida externa e auxiliá-los em sua modernização<sup>43</sup>.

Para recorrer aos benefícios oferecidos pelo Banco Mundial, um país precisava primeiro adquirir ações do BIRD e estar associado ao Fundo Monetário Internacional, o controverso FMI. Essa associação consistia em adquirir quotas deste fundo, sendo 25% em ouro ou moeda forte (dólar) e 75% em moeda do país associado. O número de quotas, que cada Estado podia adquirir, dependeria de alguns índices econômicos, como a renda nacional<sup>44</sup>.

Dessa maneira, é possível concluir que o único país pós-guerra, em condições de “auxiliar” os Órgãos Internacionais, era o próprio Estados Unidos. Ou seja, o maior volume de capital utilizado para financiar os investimentos foi proveniente daquele país. Assim, é possível concluir que a dívida contraída junto a

---

<sup>41</sup> Além da proposta de Harry White, foi apresentada a proposta de Keynes que defendia a criação de uma espécie de banco central internacional, o *Internacional Clearing Union*, no qual as reservas dos países associados seriam depositadas para serem compulsoriamente convertidas na moeda que seria criada por este Órgão, denominada de *Bancor*. Para aprofundamento desta discussão, ver: MAIA, 2004.

<sup>42</sup> De acordo com Maia, o padrão-ouro caracteriza-se como um modelo de Paridade Monetária, ou seja, o valor estabelecido a uma moeda quando comparado ao valor do ouro. “Por exemplo, a unidade de moeda do país A [...] equivale a dois gramas de ouro, a unidade do país B [...] equivale a uma grama de ouro” (2004, p.282).

<sup>43</sup> Com a criação de outros órgãos internacionais, todos subordinados ao BIRD, foi estabelecido o Grupo Banco Mundial, que passou a ser formado pelo BIRD, pela Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), pela Corporação Financeira Internacional (CFI), pela Agência Multilateral de Garantia ao Investimento (Miga) e pelo Centro Internacional para a Solução de Disputas sobre Investimentos (Icsid). Ver: MAIA, 2004.

<sup>44</sup> Estes são, ainda hoje, os pré-requisitos para a associação de um país junto ao FMI. Para maior aprofundamento desta discussão, ver: MAIA, 2004.

estes órgãos era, na realidade, uma dívida contraída junto aos EUA. Por isso, seu poder também se estabelecer de maneira indireta<sup>45</sup>.

[Os Mercados Internacionais]<sup>46</sup> são criados geopoliticamente. E isso foi particularmente válido depois da Segunda Guerra Mundial, quando foi criado um “sistema norte-americano” cujas instituições estabilizaram o mundo avançando ao custo provável do desenvolvimento do terceiro mundo. (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996, p.260).

A partir da compreensão da relação entre os países com o BIRD e o FMI, é possível entender como a economia caracterizou-se após 1944, e como (e porque) as crises econômicas afetaram todo o mundo: pelo advento da internacionalização econômica.

Desde a década de 1950, os Estados Unidos vinham apresentando déficits em seus balanços de pagamentos. Junto a isto, sustentar a guerra contra o Vietnã – ocorrida entre o período de 1964 a 1975 –, exigia grandes sacrifícios da economia americana. Assim, investir em sua moeda tornou-se mais arriscado, pois, além dos fatores citados, a partir de 1970, a Europa passou a atrair o capital que antes era investido nos EUA, por apresentar taxas de juros mais altas.

Diante disso, os mercados mundiais acreditavam que seria iminente a desvalorização do dólar. Assim, os portadores de dólar procuravam os bancos centrais da Europa para trocá-los por divisas européias [...]. Ocorre que, por força das normas estabelecidas em Bretton Woods, os bancos centrais eram obrigados a sustentar as paridades fixas. Conseqüentemente, eles efetuaram essas trocas para manter a estabilidade do dólar. (MAIA, 2004, p.110).

Entretanto, os bancos centrais não conseguiram sustentar esta situação por muito tempo. Além do mais, a Alemanha e a Holanda romperam com o acordo estabelecido em 1944, permitindo que suas moedas flutuassem livremente, pois não aceitariam viver o problema da inflação para que ela pudesse ser controlada nos Estados Unidos.

---

<sup>45</sup> “Até o final do ano fiscal de 2000, o Brasil já havia recebido US\$ 28,7 bilhões do BIRD, que correspondia a 256 projetos” (MAIA, 2004, p.102).

<sup>46</sup> Inserção nossa.

Como medida contra a crise que enfrentavam em 1971, os EUA estipularam uma taxa de 10% sobre toda importação e passaram a não converter o dólar em ouro. Essas medidas visavam diminuir o déficit de seu balanço de pagamentos<sup>47</sup> (MAIA, 2004). Com isso, estabeleceu-se uma crise econômica mundial, visto que o EUA já era, nessa época, grande importador dos produtos europeus que, ao perderem grande parcela de seu maior mercado consumidor, passaram a comprar menos matéria-prima dos países mais pobres.

Na tentativa de controlar a crise monetária mundial, em 18 de dezembro de 1971, foi estabelecido novo acordo, conhecido como Acordo Smithsonian – por ter sido estabelecido no Smithsonian Institute em Washington. Este novo acordo tentava restabelecer, de forma mais flexível, o acordo de Bretton Woods. Porém, não conseguindo alcançar suas metas, em 1973, ocorreu uma nova crise econômica mundial, com nova desvalorização do dólar e uma forte instabilidade cambial. Neste mesmo ano, o preço do barril de petróleo sofreu uma forte elevação, o que obrigou os países desenvolvidos a restringir ainda mais suas importações. Isto gerou inflação e desemprego generalizados e uma alta elevação das taxas de juros<sup>48</sup>.

Além da crise do sistema capitalista, o outro sistema econômico e político vigente neste período – o Socialismo Real, representado mais fortemente pela União Soviética (URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas)<sup>49</sup> –, também entrou em crise a partir da década de 1950, após a morte de Stalin (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996).

A Rússia, antes da revolução, era um país essencialmente agrário, com a maior parte de sua população composta por camponeses, enquanto uma pequena parcela era composta de trabalhadores industriais. Com a I Guerra Mundial e por ter vivido um longo período de guerras civis, encontrava-se arrasada política e economicamente.

Após a Revolução Russa, o objetivo do Estado era reconstruir sua economia por meio da industrialização. Porém, por ser uma revolução socialista,

---

<sup>47</sup> O Balanço de Pagamentos consiste no registro, na forma de um balancete, de todas as transações efetuadas entre um país e outro, no período de um ano. Para o aprofundamento desta questão, ver: MAIA, 2004.

<sup>48</sup> Em 1979, ocorreu a segunda crise do petróleo acarretando nas mesmas conseqüências. Mas sendo importante destacar que, em 1979, o Brasil conseguiu aumentar a sua produção de Petróleo (MAIA, 2004).

<sup>49</sup> A Revolução Russa ocorreu em outubro de 1917, tendo como principal força de frente o Partido Bolchevique, apoiado por Lênin e Trotsky. Para o maior aprofundamento desta questão, ver: OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996.

fundamentada nos ideais marxistas, isso aconteceria nos moldes de uma economia planejada, centralizada (característica da economia de comando) e baseada na propriedade pública. A economia obedecia a um planejamento que visava atender as necessidades de um período – como, por exemplo, estipular que o valor da maquinaria agrícola seria menor que o seu valor de custo, em um momento em que a URSS precisava estimular a agricultura (PINHO, 1981). Dessa forma, as principais questões que se faziam presentes nos debates da época eram: como seria possível, uma economia nesses moldes, funcionar na prática? Como seria possível estabelecer relações de mercado se a regulamentação de preços não obedecia nem a lógica do valor de produção?

Com o alto desenvolvimento da industrialização na União Soviética, durante a década de 1930, essas questões deixaram de ocupar a pauta das preocupações, por haver a impressão de que a economia socialista era viável. Além do mais, neste mesmo momento, os países que compunham o bloco capitalista passavam por um período de grande recessão econômica (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996).

Dessa maneira, o bloco formado pela URSS continuava a acentuar a idéia de que o regime socialista excluía as relações de mercado. Assim, continuava a exercer a economia (ou planejamento) de comando, modelo inquestionável até a morte de Stalin. Porém, a partir da década de 1950, por haver uma insatisfação generalizada com os resultados apresentados por esse modelo, os países da URSS passaram a elaborar reformas econômicas, diferentes entre si, mas todas apresentando um objetivo em comum: aumentar o papel do mercado na economia nacional.

[...] a tendência a mudanças na direção do mercado persistiu, sob a clara pressão de uma progressiva deterioração do desempenho econômico, a qual atingiu proporções de crise na maioria dos países comunistas na década de 80. (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996, p.703).

Sendo assim, a década de 1970 caracterizou-se pelos dois grandes modelos econômicos do mundo – o Capitalista, com os Estados Unidos como seu representante máximo, e o Socialismo – estarem, simultaneamente, em crise (BRUNO, 2001). Porém, a crise no oriente socialista só foi aceita, como fato, pelo

ocidente capitalista, quando este, já reestruturado após as crises de 1971/1973, pôde configurar-se como a única maneira possível e sustentável de organização econômica.

De acordo com Bruno, “[...] a década de 1970 suscitou, ainda, algo sem precedentes na história do capitalismo do século XX: uma remodelação geral, ainda que tateante, das suas instituições” (2001, p.3). Pois, ao apresentar-se como a primeira crise econômica mundial, resultou em uma reestruturação do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, das suas relações econômicas e sociais.

Mais especificamente no Brasil, a crise econômica dos anos de 1970 teve seu efeito associado aos resultados negativos das políticas econômicas brasileiras, adotadas por diferentes governos militares (NOGUEIRA, 2001). Como resultado dessa conjuntura, no começo dos anos de 1980, havia uma alta desvalorização econômica interna e uma alta internacionalização e dependência econômica junto às organizações mundiais. Essa internacionalização e dependência culminaram na crise da dívida externa, explicada, pelos economistas, pela grande facilidade em adquirir dinheiro das organizações internacionais e pela crença de que essa dívida poderia ser paga, pois o governo brasileiro, bem como dos outros países em desenvolvimento, não contava com a alta de juros americana; o que tornou a dívida externa impraticável. Por tudo isso, o Regime Militar, ainda no começo da década de 1980, foi perdendo força, o que encaminhou o Brasil para uma abertura política.

Nessa conjuntura nacional de crise econômica e política, o FMI teve as condições objetivas para propor, como saída da crise, que o Brasil implementasse um rigoroso Plano de Estabilização e, posteriormente, de forma conjunta com o Banco Mundial, mediante aos empréstimos de ajustes setoriais, promovesse uma nova estruturação produtiva do país para a sua inserção na reestruturação internacional, que já estava em curso desde os anos 70. (NOGUEIRA, 2001, p.25).

Enquanto processos resultantes desta reorganização capitalista, podem ser observados uma “reorganização produtiva” e uma “remodelação das estruturas de poder”, o que, por sua vez, alteraram a divisão internacional de trabalho e as trocas internacionais (BRUNO, 2001). Essas mudanças vêm ocorrendo gradativamente desde a década de 1970, tornando-se mais acentuadas e



perceptíveis a partir da década de 1990. Assim, foi mediante esse quadro de profundas transformações que os sistemas educacionais, dos países integrados a essa nova ordem econômica, foram reestruturados.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio (BRASIL, 2000b), a Reforma Educacional no Brasil fez-se necessária devido a mudanças na área do conhecimento, por conseqüência, a mudanças nos modos de produção e, portanto, nas relações sociais.

Os processos produtivos dizem respeito a todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como àqueles processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional. (BRASIL, 2000a, p.73).

De acordo com a Reforma Educacional Brasileira, essas mudanças foram influenciadas por dois fatores, sendo o primeiro deles o fator econômico – conseqüência da “revolução informática”.

[...] o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir da década de 1980, se acentuam no País (BRASIL, 2000b, p.5).

Assim, ainda de acordo com os PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000b), a “revolução informática” provocou mudanças na área do conhecimento, visto que a informática se tornou o centro da produção do saber e dos processos de desenvolvimento na sociedade atual. Dessa forma, a LDB (BRASIL, 1996) viria atender às novas necessidades que, na década de 1990, se tornaram obstáculos a serem enfrentados e que as antigas diretrizes educacionais não conseguiam mais suprir.

Porém, de acordo com BRUNO (2001), o novo modo de produção surgiu como resultado de uma nova dinâmica entre os processos econômicos capitalistas, não como conseqüência da revolução tecnológica – sendo esta uma conseqüência da nova dinâmica da economia mundial. Ou seja, o poder econômico deixou de ser de um Estado e passou a ser das grandes corporações econômicas;

dos grandes grupos que passaram a atuar em diferentes países pelo fato da desregulamentação da economia e da internacionalização dos sistemas financeiros<sup>50</sup> – devido à quebra dos acordos econômicos e da maior atuação do Grupo Banco Mundial, conseqüentemente do FMI.

Anteriormente, a divisão do comércio mundial separava os países industrializados (ou desenvolvidos) dos países não-industrializados (ou subdesenvolvidos), que, ou estavam iniciando seu processo de industrialização, ou eram estritamente agrários. Assim, os países de Primeiro Mundo, por possuírem uma economia mais dinâmica, produziam e exportavam seus produtos, enquanto os países subdesenvolvidos forneciam a matéria-prima necessária para as indústrias dos países desenvolvidos.

Isso configurava uma clara divisão de trabalho entre esses dois conjuntos de países [...]: os países desenvolvidos recorriam predominantemente à exploração de trabalho complexo e os países subdesenvolvidos, predominantemente, à exploração de trabalho simples. (BRUNO, 2001, p.5).

Desse modo, nas décadas de 1960 e 1970, foi adotado, no Brasil, um modelo educacional que possuía como objetivo a formação de indivíduos especialistas para trabalhar com a maquinaria ou estar à frente do processo de produção. Isso porque, a fase de desenvolvimento industrial, em que o país se encontrava, exigia uma “profissionalização compulsória”. A educação era vista como o meio do indivíduo adequar a sua atuação profissional às exigências do mercado de trabalho. “Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização [...]” (BRASIL, 2000b, p.11).

Atualmente, a divisão internacional do trabalho não se configura mais dessa maneira. A partir da década de 1980, pode-se observar um “desmembramento das cadeias de produção”: o processo que antes se concentrava em apenas um local, sob a responsabilidade de uma única empresa, hoje, está dividido espacialmente. Com a desregulamentação da economia e a internacionalização dos sistemas financeiros, as indústrias que antes tinham sede

---

<sup>50</sup> Características, estas, do Regime Liberal que será discutido posteriormente.

em um único país – o de sua origem –, agora, possuem filiais espalhadas pelo mundo. Isto porque, precisaram buscar melhores condições econômicas para o escoamento de sua produção<sup>51</sup>.

Quando os Estados Unidos, por exemplo, aumentaram sua taxa de juros sobre os produtos importados, a única alternativa de uma empresa automobilística, de um país europeu, para não perder esse mercado consumidor, foi instalar uma fábrica em solo americano, pois os seus produtos deixariam de ser importados, tornando-se nacionais. Além do mais, houve o ganho pela diminuição de gastos com transportes e com o preço da mão-de-obra, no caso da instalação de uma empresa multinacional<sup>52</sup> em países subdesenvolvidos, como o Brasil.

Outra modificação pode ser observada pela tendência de terceirização de algumas etapas do processo de produção. A mesma empresa automobilística não precisa mais investir em todo o processo para a fabricação de seu produto final, no caso, o carro. Ela pode terceirizar algumas etapas, diminuindo o volume de investimentos na produção. Por exemplo, não há mais investimentos em pesquisas para o produto que se torna terceirizado, pois esta responsabilidade passa a ser da empresa contratada.

Assim, não há mais especializações em setores, no caso da divisão entre países de alta tecnologia e países fornecedores de matéria-prima, pois se tornou necessária a integração em cadeias produtivas “[...] tendo como critério, o grau de complexidade e os custos de produção que apresentam” (BRUNO, 2001, p.7). Porém, essa divisão acarretou numa maior negociação entre os países ricos e um maior isolamento dos países pobres. Visto que, a produção, por meio desse novo modelo, necessita de investimentos altos em tecnologia, de mão-de-obra que possua uma qualificação mais complexa e de uma infra-estrutura apropriada.

Isso altera as relações comerciais entre as nações desenvolvidas, aumentando a sua integração e secundarizando a importância do comércio com as economias onde predomina o trabalho simples, ainda que industrializadas, e conferindo uma outra dinâmica ao mercado mundial. (BRUNO, 2001, p.6)

---

<sup>51</sup> Para maior aprofundamento desta questão, ver: BAUMAN, 1998. Este autor denomina as mudanças ocorridas na divisão internacional do trabalho como a passagem da “Modernidade Sólida” para a “Modernidade Líquida”.

<sup>52</sup> Com o advento da modificação da dinâmica econômica, pela modificação na divisão internacional do trabalho, as multinacionais passaram a ser chamadas de transnacionais. Para o aprofundamento dessa questão, ver: MAIA, 2004.

Com base nessas discussões, ao analisar a justificativa para a Reforma da Educação, presente nos documentos oficiais, percebe-se uma inversão dos fatos, pois o que é conseqüência da nova dinâmica capitalista – o avanço da tecnologia – foi mostrado como a causa das modificações econômicas, conseqüentemente, do modo de produção. Assim, instala-se um silêncio em torno de todas as conseqüências que as crises econômicas provocaram, ou seja, a nova divisão internacional de trabalho e a necessidade de altos investimentos em tecnologia. Pois, a maneira como foi explicitada a relação entre economia e escola, nos PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000b), provoca um deslizamento de sentido, ao configurar que, afinal, o Brasil conseguiu enxergar as prioridades do mundo moderno, visto que sua proposta de sistema educacional estaria acompanhando as mesmas orientações presentes nos países desenvolvidos. Porém, o que fica escondido, calado, é que as diretrizes para a educação no Brasil não acompanharam simplesmente uma tendência mundial, mas foi o resultado da necessidade do Brasil assumir o seu papel na nova dinâmica capitalista.

Afinal, hoje, o caráter competitivo de uma empresa estabelece-se por sua capacidade em saber aproveitar as vantagens que cada região oferece para a implementação de uma de suas filiais (BRUNO, 2001). Desse modo, os países pobres ou menos desenvolvidos passam a atrair as grandes indústrias, por oferecerem mão-de-obra barata, baixos impostos, legislações ambientais menos rígidas, entre outras questões. E a educação permite que os países menos desenvolvidos preparem sua mão-de-obra para poder oferecê-la, por preços mais acessíveis, às empresa transnacionais.

Essa grande mobilidade de capital tem permitido às grandes empresas driblarem as medidas protecionistas impostas pelos governos dos diferentes países. Ao mesmo tempo, permiti-lhes esquivar-se de normas econômicas, sociais em que podem transferir seletivamente suas atividades para onde as condições tributárias e de financiamento são mais favoráveis, as normas ambientais mais liberais e os custos sociais e trabalhistas menores. Isto as torna independente da política governamental ou monetária de seus próprios países de origem. (BRUNO, 201, p.10).

Porém, seria incorreto afirmar que as modificações nas diretrizes educacionais no Brasil ocorreram influenciadas, apenas, pelas modificações

econômicas citadas acima. Pois, desde a década de 1980, associações acadêmicas, movimentos de estudantes e movimentos populares mobilizavam-se em defesa da escola pública, acarretando modificações nas políticas públicas e, inclusive, na inserção de valores, defendidos por estes movimentos, na Constituição Federal, promulgada em 1988 (NOGUEIRA, 2001).

Por isso, identificar apenas as mudanças econômicas, citadas anteriormente, não alcança o objetivo do presente estudo, se também não forem identificadas as modificações no âmbito da política. Pois, como veremos posteriormente, estas últimas – como conseqüências das transformações das relações econômicas – tornaram indispensáveis as mudanças educacionais ocorridas nos países subdesenvolvidos, quando o objetivo do FMI passou a ser o de propagar a democratização nestes países que eram, até então, governados por regimes ditatoriais (BRUNO, 2001).

Dessa maneira, é precisa retomar Marx (MARX & ENGELS, 1998), quando acentua que cada modificação nas relações econômicas implica em modificações no âmbito da política. Isto porque, é a política – junto com o campo do jurídico (ambos, fazendo parte da superestrutura) – que garante a legitimação e a reprodução das relações sociais de exploração<sup>53</sup>. Dessa maneira, manter as mudanças ocorridas nas relações econômicas só é possível se houver um novo sistema político que garanta essa manutenção. Sendo importante lembrar o papel da ideologia nesse processo, pois ao atuar no campo da superestrutura constitui em importante mecanismo que, reproduzido nos Aparelhos de Estado – Ideológicos e Repressivos –, tenta garantir que os sujeitos assumam e exerçam seus papéis na dinâmica social (ALTHUSSER, 1996).

De acordo com Bruno, o Estado pode ser definido “[...] como o conjunto de todas as formas organizadas e, portanto, institucionalizadas do poder das classes capitalistas” (2001, p.11). Sendo que, este poder, além de ser exercido sobre a classe trabalhadora, também precisa regulamentar as relações no interior da classe dominante. Ou seja, ao mesmo tempo em que a ação política precisa estabelecer a maneira como ocorrem as relações entre classes – de modo a legitimar a exploração de uma classe sobre a outra e evitar os conflitos que possam advir dessa relação –, precisa regulamentar as relações sociais entre os próprios

---

<sup>53</sup> Esta questão foi discutida no capítulo I do presente trabalho, p.19-20.

capitalistas, estabelecendo limites nas disputas pela apropriação da mais valia, ao garantir que as atividades desse grupo se efetuem de maneira coordenada, pois passam a obedecer a uma lógica de conjunto. Assim, criam-se duas vertentes de atuação do poder político: uma que se estabelece a partir do aparelho de Estado Nacional e outra a partir dos aparelhos de poder das empresas.

Esses diferentes aparelhos de poder atuaram sempre de forma articulada e complementar, embora a amplitude da ação de cada um deles tenha variado nos diferentes momentos e situações históricas. (BRUNO, 2001, p.12).

Compreender o conceito de Estado, em última análise, é poder apreender a supremacia de uma classe social sobre as demais, em um determinado momento histórico. É estabelecer, por meio das mudanças no modo de atuação do Estado, as diferenças entre os regimes políticos que vão surgindo no decorrer da história. E, indo ao encontro do objetivo da discussão deste tópico, é conseguir destacar “[...] o tipo de vínculo entre Estado e economia e as relações entre Estado e classes sociais [...]” (TOLEDO, 2002, p.72).

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o Estado Nacional se caracterizava como a principal vertente de poder político. Dessa maneira, coordenava as relações econômicas, o conflito entre classes, as disputas no interior da classe dominante e as prioridades de investimentos. Garantia, assim, as condições materiais, sociais e políticas para a reprodução das relações capitalistas. Neste período, os direitos políticos – do voto e da elegibilidade – só eram permitidos aos que pertencessem à classe dominante.

Porém, de maneira gradativa, o Estado Nacional foi admitindo a participação popular (TOLEDO, 2002). À medida que isto acontecia, era possível perceber uma separação entre os órgãos eleitos e as administrações, secretarias e comissões técnicas que, por gerenciarem os interesses econômicos, adquiriram uma autonomia cada vez maior do Estado. Isso ocorreu graças a um processo de diminuição da força do Estado Nacional na economia, visto que, passou a obedecer a lógica da privatização, da livre concorrência, da iniciativa individual e da desregulamentação do mercado. Sendo que, restaram, ao Estado, as atividades de preservação da justiça, a defesa nacional e a complementação da iniciativa privada

em ramos da economia, quando estes, por algum motivo, viessem a se tornar desinteressantes para a iniciativa privada. Características, todas estas, de uma Política Liberal<sup>54</sup> (MAIA, 2004).

O Estado Liberal caracteriza-se, principalmente, pela separação entre estado e economia e pela tentativa de reduzir a política à chamada sociedade política, isto é, por tentar despolarizar as relações econômicas e sociais. (TOLEDO, 2002, p.72)

O Estado Liberal, por tentar (des)-politizar as relações sociais, nega a divisão da sociedade em classes sociais, apesar de saber de sua existência desde o século XIX. Para este regime, a sociedade é considerada como a somatória de ações individuais, que em sua totalidade são sempre ações racionais, ou seja, ações vinculadas aos seus meios e aos seus fins numa relação de causalidade. Essa concepção baseia-se no entendimento de que o comportamento humano obedece às mesmas leis universais da ciência naturalista. Dessa maneira, o homem teria um comportamento previsível e imutável. Assim, a teoria liberal acredita que a ação individualista, ou egoísta, acabaria por gerar o bem estar da sociedade. Pois, o homem, ao fazer suas escolhas visando somente a si, acaba por realizar ações que beneficiam a todos. Desse modo, como o homem seria proprietário de si mesmo e de suas capacidades, “[...] a sociedade seria um conjunto de relações individuais entre proprietários” (TOLEDO, 2002, p.73). Assim, a política teria como única função regulamentar a propriedade privada. Essa visão, como consequência, torna ilícito qualquer mobilização das classes operárias, e pressupõe que o equilíbrio econômico seria alcançado de forma espontânea, pois estaria sendo regulado pelo mercado; pelas atitudes individuais.

A decadência do Liberalismo aconteceu por não conseguir sustentar o crescimento econômico sem passar por grandes crises. Isso acarretou em uma grande desigualdade política e social, culminando em grandes conflitos entre as classes operária e burguesa. Sendo este o cenário em que surgiram as ideologias socialistas, bem como, os seus partidos e as suas revoluções.

---

<sup>54</sup> O maior representante do liberalismo foi Adam Smith, em seu livro “A Riqueza das Nações”. Para maior aprofundamento desta questão, ver MAIA, 2004.

A decadência do liberalismo foi resultado não do triunfo teórico de um paradigma alternativo, mas das lutas sociais e políticas do século XIX e princípios do XX: o auge do movimento socialista e a decadência do assistencialismo cristão. (TOLEDO, 2002, p.75).

As impossibilidades do Liberalismo, a nível econômico e político, acarretaram em modificações, originando o Estado Social ou Estado do Bem-Estar Social. Este surgiu nos anos de 1920 e se manteve até a década de 1970. Vale ressaltar, como foi visto anteriormente, que a década de 1970 caracterizou-se pela crise econômica que acabou por modificar as estruturas do sistema capitalista.

Como características principais, o Estado Social apresenta a politização das relações sociais e econômicas. Isto porque, o Estado passa a intervir na economia, já que a idéia de progresso passa a se relacionar com a idéia de planejamento político, e não mais com a espontaneidade, como no caso do Estado Liberal. Assim, a sociedade não é mais uma somatória de atitudes individuais, mas composta por classes sociais que precisam fazer pactos corporativos para decidirem como se dará o crescimento econômico de maneira sustentável. Visto que, a demanda da classe operária gera conflitos, rompendo o equilíbrio antes estabelecido. Desse modo, o Estado Social passa a ser um investidor da economia, ao mesmo tempo em que passa a ser o seu regulador, bem como o regulador dos conflitos sociais, pois visa “[...] conciliar crescimento econômico com legitimidade da ordem social” (TOLEDO, 2002, p.75).

Porém,

O Estado social capitalista, que se impôs em todo o mundo e dominou durante uns quarenta anos, permitiu, nesse lapso de tempo, altas taxas de crescimento, ordem social e uma alternativa aos triunfantes socialismos reais. Mas a crise chegou, e o Estado social decompôs-se desde os anos 70, tendendo a ser subvertido pelo neoliberalismo, numa transição que ainda não acabou. (TOLEDO, 2002, p.76).

A partir dessa crise, a Política Liberal e a Política Social passaram por algumas modificações, o que originou um novo regime denominado de Neoliberal ou Novo Liberalismo. Além das características do Sistema Liberal, o Neoliberalismo possui como principais características: o governo “[...] assumir alguns



gastos sociais (seguro-desemprego, aposentadorias, assistência-médica, educação) e também criar barreiras alfandegárias para evitar que os produtos estrangeiros, apoiados em *dumping*<sup>55</sup>, prejudiquem a economia do país” (MAIA, 2004, p.130). Características, estas últimas, semelhantes às do Estado Social.

Nesse conjunto de princípios assimilados do setor privado, temos o eixo da reforma administrativa do Estado e da Educação no Brasil, e é a partir daí que devemos procurar entendê-la. (BRUNO, 2001, p.17).

Assim, como um desdobramento das mudanças em nível de Estado, ocorreram mudanças no sistema de ensino dos países subdesenvolvidos. Isso porque, a educação passou a ser vista como a principal causadora de não-desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se configurou como o principal fator do desenvolvimento de um país (BRUNO, 2001). Dessa maneira, todos os objetivos que a educação visa alcançar estão permeados pela questão do novo processo produtivo: a formação do sujeito, o conceito de cidadania, o novo papel da escola. Porém, não seria possível entender essa relação se, antes, não for compreendida a ideologia que perpassa o discurso da Reforma Educacional, ou seja, a ideologia desse novo regime político: o Regime Neo-liberal.

### **3.2 A IDEOLOGIA NEO-LIBERAL E A REFORMA DA EDUCAÇÃO**

Como foi dito anteriormente, as modificações econômicas sempre estão acompanhadas de modificações políticas. Desse modo, a crise econômica, que transforma as relações capitalistas, provoca o surgimento de um novo conjunto de idéias que passou a compor as teses Neo-liberais (HIDALGO, 2001).

De acordo com Feijóo (2002), o termo Neo-liberal apóia-se em uma ideologia – ou em uma filosofia econômica – na qual o mercado possui um lugar de destaque. “No plano estritamente ideológico, defende-se que o mercado (ou, para

---

<sup>55</sup> O *dumping* consiste em uma empresa importar seu produto por preço que esteja abaixo do custo de produção. Para maior detalhamento deste tema, ver: MAIA, 2004.

ser mais preciso, a lei de valor) assegura um aproveitamento **pleno e eficiente dos recursos econômicos**” (p.12, grifo original). Do mesmo modo que propicia um crescimento produtivo acelerado, estabilidade econômica e distribuição de renda justa, desde que o mercado esteja livre do controle e da interferência estatal.

Importante já ressaltar que a noção de distribuição de renda justa não está relacionada à noção de igualdade – a igualdade de todos os sujeitos perante o Estado –, mas ao fato do valor da remuneração condizer com o grau de produtividade de cada indivíduo. Mas essa questão será discutida, em mais profundidade, no final desse tópico.

A ideologia Neo-liberal apóia-se na tese de que a crise econômica é um resultado da incapacidade do Estado e do setor público enquanto gestores sociais. Assim, o setor privado e as relações de mercado seriam os modelos a serem seguidos, pois “[...] são considerados como instâncias de eficiência, qualidade e equidade” (HIDALGO, 2001, p.169). Dessa maneira, desenvolve-se a concepção do “Estado Mínimo”. Esta defende que, o que era considerado direitos sociais, portanto sendo obrigação do Estado fornecê-los – as necessidades básicas –, deixa de sê-lo, sendo preciso que o indivíduo vá buscar a sua satisfação no mercado.

Para Hidalgo (2001), essa modificação é um resultado direto dos processos de globalização e internacionalização (ocorrido como resultado das crises econômicas citadas anteriormente), que criam a necessidade dos países em se inserirem na nova dinâmica do mercado mundial, através da descentralização das políticas públicas. Ou seja, cabe ao Estado o papel de coordenador dessas políticas e à comunidade local, a sua execução.

Na Reforma Educacional Brasileira, esta questão é claramente configurada quando o seu principal documento – a LDB (BRASIL, 1996) – estipula que são as escolas, juntamente com sua comunidade, as responsáveis por colocarem em prática o novo modelo de educação. Assim, ao Estado coube a tarefa de produzir as novas diretrizes educacionais, estipular suas características e objetivos e fiscalizar se suas determinações estão sendo cumpridas. Mas, de acordo com a LDB, é a comunidade local a responsável pelo cumprimento ou não de tais deliberações.

Além de dividir o currículo escolar em duas partes – a denominada Base Nacional Comum e outra, considerada como a parte Diversificada do currículo de cada escola –, a Reforma da Educação inseriu os Temas Transversais no

currículo escolar, com o objetivo de desenvolver o conceito de cidadania de maneira mais sistemática. Os Temas Transversais vão compor um conjunto de questões consideradas relevantes para a sociedade atual: a ética, o meio ambiente, a pluralidade cultural, a saúde e a orientação sexual (BRASIL, 1997a). Porém, para a implementação desse novo rearranjo curricular, o Estado transfere a sua responsabilidade para a sociedade. Para tanto, a escola e a comunidade devem se basear na LDB, nos DCNs e PCNs para a formulação de seu Projeto Político Pedagógico, de modo a contemplar as determinações presentes nesses documentos<sup>56</sup>.

A LDB (BRASIL, 1996) é a lei da Reforma Educacional, ou seja, por determinar o papel, princípios e finalidades da Educação no Brasil, é o documento que obrigatoriamente deve ser cumprido. As DCNs (BRASIL, 2000a) são orientações às escolas de como organizarem seus currículos de forma a cumprir as exigências da LDB. Já os PCNs (BRASIL, 2000b, 1997a, 1997b), são um conjunto de documentos organizados pelo Ministério da Educação, com o objetivo de difundir os principais pontos da Reforma Educacional. Estes últimos abordam, primeiramente, os motivos da Reforma Curricular Nacional pela ótica do MEC e, em seguida, apresentam na íntegra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Desse modo, o Estado “cumprir” seu papel ao elaborar tais documentos, isentando-se da responsabilidade do que possa vir a dar errado ou, simplesmente, não ser cumprido. A comunidade passa a ser a responsável pelos erros e desacertos, que podem vir a acontecer como o resultado da “incapacidade” em exercer, na prática, o que está dito lá, no caso em pauta, o que está dito sobre Orientação Sexual. Porém, a questão que se configura é se o que está dito possui meios de ser colocado em prática.

Apesar disso, a Reforma da Educação apresenta determinações que parecem estar contra ou pelo menos em desacordo com o neoliberalismo como, por exemplo, configurar a educação como um direito social. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio passam a ser o conjunto da Educação Básica. Isto significa que, cursar todos esses níveis de ensino é um direito de todo cidadão brasileiro. Em outras palavras, todo cidadão brasileiro

---

<sup>56</sup> Essas questões serão retomadas no capítulo IV.

possui o direito de receber gratuitamente a formação referente ao Ensino Básico<sup>57</sup>, atitude, esta, do Estado do Bem-Estar Social, e não de um Estado Neo-liberal.

Art.4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

[...]

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

[...]

Art.5º. Segundo Parágrafo. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, [...], contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

(BRASIL, 1996)

Porém, o que parece ser um paradoxo nada mais é do que uma adequação da ideologia Neo-liberal à realidade Latino Americana, como será visto posteriormente.

De acordo com Toledo (2002), a ideologia Neo-liberal possui quatro vertentes: a Escola de Chicago, a Escola austríaca, a Escola virginiana do *public choise* e a Escola anarco-capitalista<sup>58</sup>. Cada uma dessas escolas possui uma perspectiva singular do que vêm a ser o neoliberalismo. Porém, a sua materialização acaba por não coincidir completamente com nenhuma das teorias desenvolvidas por essas escolas. Assim,

No emaranhado de posições teóricas, ontológicas e valorativas dos neoliberais atuais, os Estados capitalistas, pós-Estados sociais, têm traçados políticas econômicas formando novos blocos de forças e difundindo uma cultura e um sentido comum que retoma aspectos parciais de diversos neoliberalismos teóricos, mas que nunca são a aplicação rigorosa de nenhum deles. (TOLEDO, 2002, p.79).

---

<sup>57</sup> De acordo com a Ementa Constitucional nº 14/96. Antes da Reforma de 1996, o Ensino Médio era obrigatório, como determina a Constituição de 1988. Em 1996, uma Ementa Constitucional retirou a obrigatoriedade do Ensino Médio, porém determinou que era um dever do Estado oferecê-lo gratuitamente para quem quisesse cursá-lo. A LDB ressalta que, ao ser considerado como etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio progressivamente voltaria a ser considerado obrigatório. Porém esta, não é mais uma determinação Constitucional, e sim de caráter de norma legal.

<sup>58</sup> Para um maior aprofundamento desta questão, ver: TOLEDO, 2002.

Apesar das diferenças encontradas na aplicação dos princípios do neoliberalismo em diferentes Estados, é possível definir algumas características precisas, no âmbito da economia, da política e da ideologia, presentes em todos eles. A primeira delas seria a “Superioridade do Livre Mercado”. De acordo com Marcelo Carcanholo (2002), a década de 1990 representou um novo cenário para a economia mundial, devido ao processo de internacionalização do capital, iniciado na década de 1970, como visto anteriormente. Este processo é o que, hoje, denomina-se de globalização.

A globalização é caracterizada, entre outras coisas, pela intensificação das relações entre os setores produtivos, de diferentes países, e pelos fluxos internacionais comerciais e financeiros. Mais do que nunca, o mercado precisa estar livre de regulamentações estatais para que se consolide uma desobstrução do comércio e a entrada de capitais nos diferentes países. Essas condições fazem parte das diretrizes políticas “[...] que podem garantir a inserção das diferentes nações no novo contexto de globalização” (CARCANHOLO, M., 2002, p.17).

Ideologicamente, o neoliberalismo passa a ser visto como a única opção viável para que os países consigam sua inserção na nova dinâmica do mercado mundial. Essa questão torna-se de fundamental importância no momento em que o fenômeno globalização passa a ser visto como a consequência natural de um mundo moderno<sup>59</sup>, portanto, como um fenômeno irreversível. Por sua naturalização e irreversibilidade, só os países que consigam se abrir para tal mudança, estarão caminhando na direção certa da história.

Muito se fala da ascensão e hegemonia do neoliberalismo em escala mundial. Ele é apresentado como a única forma de interpretação do mundo capaz de dar conta desta nova fase da sociedade, normalmente chamada de globalização. Tratar-se-ia de um pensamento único; aqueles que ousassem dele discordar não passariam de “dinossauros” temerosos dos novos tempos [...]. (CARCANHOLO, M., 2002, p.15).

Outra característica do neoliberalismo seria o que Toledo (2002) chamou de “Individualismo Metodológico”. Este seria semelhante à noção de

---

<sup>59</sup> Para o aprofundamento desta discussão, ver: CARCANHOLO, M., 2002.

individualismo do Liberalismo Clássico, porém, o Estado agora teria que intervir de modo a regulamentar os limites das ações guiadas por interesses próprios. Visto que, no Liberalismo Clássico, as atitudes individuais egoístas – que, em um primeiro momento, acabariam por beneficiar toda a sociedade – acarretaram em grande desigualdade social, miséria, violência e em altas taxas de desemprego. Assim, o neoliberalismo, ao “permitir” que o Estado “intervenha” para estabelecer os limites das ações individualistas, tenta ultrapassar os erros encontrados no capitalismo primitivo (CARCANHOLO, R., 2002).

Este mesmo autor (2002) ressalta que, quando o neoliberalismo é visto como o responsável pelo aumento da miséria, violência e desemprego, seus defensores argumentam que, na verdade, o Estado ainda não superou as mazelas do capitalismo primitivo, pois, por ainda não ter conseguido superar o atraso, não permitiu o desenvolvimento do mercado. Assim, a resistência e oposição às exigências da globalização é o que resulta em atraso e não-desenvolvimento de um Estado. Por meio desse tipo de argumentação, a ideologia Neo-liberal vai se protegendo das críticas. Este fenômeno foi denominado pelo autor de “Síndrome da Imunidade Auto-adquirida”.

Destaca-se que a idéia neoliberal é a de que a globalização, ao permitir, especialmente para o Terceiro Mundo, a superação da fase mais selvagem do capitalismo e ao tornar possível o progresso e o desenvolvimento, tornaria obsoleta a crítica humanista de Marx aos rigores do capital [...]. (CARCANHOLO, R. 2002, p.80-1)

A terceira característica encontrada nos Estados Neo-liberais seria o modo como se estabelecem as noções de liberdade e igualdade (TOLEDO, 2002). O conceito de liberdade está relacionado com a noção de controle do próprio destino, ou seja, ideologicamente, o indivíduo percebe-se como detentor de todas as possibilidades, dependendo somente da sua vontade e capacidade para alcançar aquilo que almeja. Por outro lado, este indivíduo pode agir livre da coerção externa, devendo “obedecer” apenas os limites estabelecidos pelo Estado, portanto devendo “temer” unicamente as Leis.

Em contrapartida, o termo igualdade possui um sentido pejorativo. Se todos são tratados de maneira igual, os improdutivos vão ser beneficiados do mesmo modo que os produtivos. Assim, “[...] a desigualdade no mercado seria

necessária para que pudesse funcionar a liberdade e a iniciativa otimizadora. A desigualdade estaria relacionada com a inovação” (TOLEDO, 2002, p.80). Em suas discussões, o autor ressalta que, por conta da crítica a igualdade, é permitido fazer uma aproximação do neoliberalismo com o autoritarismo político – principalmente nos países não-desenvolvidos ou em desenvolvimento<sup>60</sup>. Pois, por privilegiar a liberdade de mercado e conseqüentemente a liberdade individual, essa teoria desprivilegia a democracia, visto que, esta, estabelece-se enquanto igualdade política para todos. Para os Neo-liberais, esse tipo de igualdade permite um outro campo de atuação para os não-produtivos: as decisões políticas.

Com relação às políticas sociais, a ideologia Neo-liberal não considera responsabilidade do Estado garantir um Estado de Bem-Estar Social, sendo responsabilidade da família, da comunidade e dos serviços privados prover e fornecer as condições básicas de existência. Dessa maneira, a intervenção do Estado, nesse âmbito, restringe-se a “[...] garantir um mínimo para aliviar a pobreza e produzir serviços que os privados não podem ou não querem produzir [...]” (LAURELL, 2002, p.163). Os programas públicos – que só são acessíveis a quem comprovar estado de miséria – são de caráter beneficente ou assistencialista, pois, dessa maneira, não há risco de que tais benefícios gerem direitos.

No âmbito cultural, o neoliberalismo define-se por sua simplicidade, pois tenta estabelecer-se enquanto senso-comum, por meio de uma teoria simplificadora, que transforma o Estado em o grande causador da crise econômica, na figura que cobra altos impostos, por conta da previdência social, e que possui uma burocracia ineficiente. Ao mesmo tempo em que torna o Estado Mínimo e a privatização as únicas saídas possíveis (TOLEDO, 2002).

Apesar de todas estas características definirem o que se denomina Estados Neo-liberais, o neoliberalismo, enquanto sua aplicação, ocorre de maneira discrepante com relação à sua ideologia. Na prática, torna-se de extrema dificuldade o Estado abandonar as instituições sociais básicas, pois, de acordo com Laurell (2002), são questões de grande peso eleitoral, principalmente, na América Latina. Desse modo, apesar de, pelo menos nos últimos 19 anos (desde o final da década de 1980), os países latinos apresentarem tentativas Neo-liberais em seus governos,

---

<sup>60</sup> De acordo com alguns estudiosos sobre este assunto (ver: TOLEDO, 2002; FEIJÓO, 2002 e LAURELL, 2002), nos países de Primeiro Mundo a população é mais crítica a estas concepções, defendendo a democracia e a justiça social. O mesmo não acontece nos países mais pobres, sendo, aparentemente, a subjugação à ideologia mais fácil.

cada um deles desenvolveu, e ainda vem desenvolvendo, caminhos diferentes e singulares, devido às suas próprias condições políticas e históricas. Além do mais, o projeto Neo-liberal para América Latina possui diferenças importantes quando comparados com projetos Neo-liberais de Estados mais desenvolvidos.

Os fatos mostram que aqui estão sendo aplicadas políticas mais ortodoxas, ao mesmo tempo em que se instrumentalizam não somente os postulados de política econômica, mas também, e mais radicalmente, os de política social. Assim, a retratação do Estado e a cessão de espaços ao capital privado ocorre tanto na esfera econômica como na do bem-estar social. (LAURELL, 2002, p.166).

Na América Latina, ainda de acordo com Laurell (2002), a partir da década de 1990, pôde-se constatar um aumento do desemprego e do subemprego, como um dos reflexos do empobrecimento da classe trabalhadora e da incorporação de outros grupos nas classes que vêm empobrecendo, configurando a situação de pobreza ou extrema pobreza. Em termos de medidas de Governo, percebe-se uma diminuição dos gastos em investimentos dos serviços sociais públicos e arrochos salariais. Essas medidas tornam-se necessárias por gerarem confiança nos investidores e por ampliarem as taxas de lucro.

Em resumo, o neoliberalismo possui quatro estratégias centrais para a sua implementação: corte de gastos públicos, privatizações, centralização dos gastos públicos em programas seletivos contra a pobreza e descentralização política e econômica, sendo a privatização a mola propulsora das demais estratégias. Porém, na América Latina, a privatização tem que ocorrer de maneira gradual, de modo a não aumentar ainda mais a pobreza e garantir que sejam gerados uma administração e serviços rentáveis (LAURELL, 2002). Para que isso ocorra, em primeiro lugar, o serviço público deve ser visto como de má qualidade, insuficiente e, concomitantemente, deve haver uma demanda que absorva a prestação do serviço a ser privatizado. Assim, o corte de gastos públicos auxilia a deteriorização do serviço fornecido pelas instituições estatais, de modo a desprestigiá-las mediante a opinião pública, ao mesmo tempo em que cria a demanda para o setor privado.

Desse modo, pode-se entender porque um Estado dito Neo-liberal “ainda” vê a educação como uma necessidade básica, devendo ser fornecida gratuitamente para todos os brasileiros pelo Estado e, na mesma medida, não



investe nesse setor para melhorar a qualidade de ensino no país. Logo, não há contradição nesse fato, o que há é mais uma adequação das políticas sociais brasileiras à implementação da política social Neo-liberal, de acordo com as necessidades de um país latino-americano.

Mas, para que um Estado consiga concretizar as quatro estratégias que viabilize a política econômica Neo-liberal, é preciso que suas manobras sejam legitimadas. Como vimos no capítulo anterior, de acordo com Althusser (1996), é a ideologia a responsável por essa legitimação, de modo a garantir que os sujeitos exerçam os seus novos papéis sociais, naturalmente. Ainda de acordo com o mesmo autor, a relação ideologia/indivíduo acontece por meio de práticas sociais já existentes, pois o indivíduo passa a ter, como sua, a concepção de mundo presente na ideologia dominante. Mas, para que isso aconteça, a ideologia precisa interpelar o indivíduo em sujeito, por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado, sendo, considerado por Althusser, a escola o principal dos AIEs.

Assim, além de entendermos a maneira como a Reforma Educacional vê a escola perante o Estado e compreendermos o que essa visão significa em termos Neo-liberais, é igualmente importante compreender como essa ideologia se materializa nos documentos oficiais da Reforma da Educação Brasileira. Ou seja, como as suas principais características ideológicas estão representadas no novo modelo de escola no Brasil. Vale ressaltar que, como os documentos oficiais da Reforma Educacional visam dar sentido e fazer ser aceito um novo modelo econômico e social, essas características não aparecem de forma transparente. Desse modo, o discurso se apresenta de tal maneira que possa ser interpretado como moderno e atendendo as necessidades dos cidadãos e da sociedade. Assim, a LDB, os DCNs e os PCNs exploraram de maneira mais acentuada o conceito de indivíduo que, como veremos, possibilita legitimar muitos aspectos da política econômica Neo-liberal.

De acordo com os PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000b), a educação brasileira está diante de um novo paradigma no qual as competências para o indivíduo, a ser formado na escola, está cada vez mais próximo das competências exigidas do trabalhador para se inserido no processo produtivo.

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. (BRASIL, 2000b, p.11).

Isso porque, a Reforma da Educação entende a sociedade brasileira atual como sendo uma sociedade tecnológica, na qual o indivíduo, para ocupar um lugar na produção, precisa ter condições de desenvolvimento cognitivo, social e cultural que lhe permita acompanhar as constantes mudanças geradas pelo avanço da tecnologia. Assim, considera que o acúmulo de conhecimento foi trocado pela aquisição de conhecimentos básicos, que seriam ferramentas para possibilitar a constante busca por novos saberes, em prol de uma boa adaptação às inovações que se tornam cada dia mais freqüentes.

Uma nova concepção curricular para o Ensino Médio [...] deve expressar a contemporaneidade e, considerando a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção, ter a ousadia de se mostrar prospectiva. (BRASIL, 2000b, p.12).

Por todas essas novas exigências, a educação muda de papel, deixa de ser meramente uma formadora de profissionais, para influenciar na construção de subjetividades; na formação de indivíduos que possam exercer sua cidadania, com influência no processo de desenvolvimento social. Sendo assim, a “educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural [...]” (BRASIL, 2000b, p.14). De acordo com Althusser (1996), a ideologia forma subjetividades quando interpela o indivíduo em sujeito. É difícil aqui não concordar com este autor, quando o principal Aparelho Ideológico de Estado, a escola, se coloca também nessa posição, principalmente por suas diretrizes se basearem na ideologia do Governo que executa a Reforma Educacional<sup>61</sup>.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), o novo currículo do Ensino Médio deve organizar seus conteúdos e suas estratégias para colocá-los em prática, de tal maneira que o indivíduo se torne capaz de exercer atividades em três domínios da vida humana: na vida em sociedade, na atividade produtiva e nas percepções individuais. Conseguir atuar nessas três áreas é conseguir integrar-se

---

<sup>61</sup> A discussão sobre o sujeito será aprofundada no capítulo IV.

“[...] no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva” (BRASIL, 2000b, p.15). Para atingir esses objetivos, a UNESCO<sup>62</sup> aponta quatro eixos que devem estruturar a proposta educacional atual: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

O primeiro eixo – aprender a conhecer – enfatiza a importância de uma educação ampla (geral), que permita compreender o mundo em sua complexidade. Isto permitirá ao indivíduo desenvolver-se em suas relações pessoais e profissionais. O segundo eixo – aprender a fazer – estabelece-se como o desenvolvimento de habilidades, ao relacionar o conteúdo com a prática. Cria-se, assim, a possibilidade de emergir novas aptidões, visto que é estimulado o enfrentamento de situações novas que possam vir a surgir. Já o terceiro eixo – aprender a viver –,

Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis (BRASIL, 2000b, p.16).

Por fim, o quarto eixo – aprender a ser – visa o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa. Busca estimular o pensamento crítico e individual. O objetivo é ensinar o aluno a fazer suas próprias escolhas, pois a escola estaria propiciando o exercício do livre pensar.

Assim, os documentos do MEC constroem o sentido de sujeito como sendo indivíduos livres e críticos, por isso, capazes de fazerem suas próprias escolhas. Afinal, a proposta é que a escola ofereça ferramentas a todos para que possam – se assim quiserem – constituírem uma vida prazerosa e responsável. Assim, reafirmam a concepção Neo-liberal de responsabilidade centrada no indivíduo e descentralizada estatalmente. Esta forma de conceber o indivíduo também está presente nas diretrizes para a Orientação Sexual (BRASIL, 1997b), pois também parte do pressuposto que a escola oferece todas as informações necessárias para que cada um faça suas próprias escolhas, livremente, e de maneira responsável. Porém, da mesma maneira que o Estado se isenta da culpa – utilizando-se da ideologia Neo-liberal –, passando-a para a comunidade local, por

---

<sup>62</sup> In: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2000.

não conseguir transformar em prática as novas diretrizes para a educação, isenta-se da culpa pela crescente contaminação pelo vírus HIV e pelo aumento do número de gravidez na adolescência.

A idéia de que um Estado coordenador, e que faz a sua parte, transfere ao indivíduo a responsabilidade das escolhas. Mas será o problema uma questão de escolhas individuais? O Estado não estaria, dessa maneira, reforçando a idéia de que não adianta investir mais nas campanhas de prevenção, pois o problema está no modo como as informações vêm sendo utilizadas, fruto de escolhas pessoais? Assim, quando entramos em contato com dados que indicam que uma grande porcentagem dos jovens ainda não usa camisinha ou tem vergonha de solicitar o uso a seus parceiros, imediatamente, a idéia que prevalece é a de indivíduos irresponsáveis, pois sabem dos perigos desse comportamento. Desse modo, a grande questão que se impõe, para a reflexão, é se o jovem realmente tem conhecimento dos riscos a que está se submetendo com este tipo de comportamento, como as informações chegam até ele e como são trabalhadas em seu cotidiano.

A noção de individualidade, além de permitir articular as estratégias Neo-liberais, de modo natural, é o que faz com que essa teoria seja defendida fortemente, pois traz consigo a noção de liberdade. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2002), muitos vêem o neoliberalismo como uma continuidade pela luta da defesa da liberdade individual que, desde maio de 1968<sup>63</sup>, passou a ser a bandeira de todos os partidos políticos. Como já dito anteriormente, a liberdade, nessa concepção, não se relaciona com a democracia, mas com o mercado. Pois a democracia pode, por uma decisão tomada pela maioria, interferir nos direitos individuais. Desse modo, a noção de liberdade, transmitida pela escola, é centrada no indivíduo, pois é sempre guiada por sua vontade.

[...] o neoliberalismo, para boa parte das novas gerações, aparece como o arauto de um movimento de aspiração à revalorização do indivíduo, idéia que, de certo modo, parece encontrar eco crescente nas mais diversas localidades do mundo atual. (GHIRALDELLI JR, 2002, p.12-3)

---

<sup>63</sup> Maio de 1968 é conhecido como um marco das Revoltas Estudantis, de Negros e Trabalhadores, ocorridas entre o período de 1965 e 1970. Foram movimentos organizados, basicamente, para efetivação dos Direitos Humanos, declarados pela ONU. Para o maior aprofundamento desta questão, ver: OUTHWAITE, & BOTTOMORE, 1996.

Arendt (2003, 2004) possui uma concepção de liberdade diferente dessa teoria. Para a autora, a liberdade não está relacionada com o indivíduo, e sim com o coletivo; com o poder estar junto dos demais em um espaço que permita que todos possam se fazer entender, por suas palavras e ações. Esse espaço, denominado de Espaço Público, caracteriza-se por ser o espaço da política. Desse modo, contrariamente ao pensamento Neo-liberal, Hannah Arendt credita à política a única maneira do homem ser livre, visto que, a razão da política é a liberdade, e a liberdade só pode ser vivida pela ação. A liberdade, enquanto sentido da política, é a ação, não a vontade (que precede a ação) nem a busca por um fim previsível, que vem depois da ação. A liberdade está na ação, nem antes nem depois. Além do mais, a autora não considera possível que o homem exerça sua liberdade sem que ela seja vivida socialmente, pois não pode estar associada com a satisfação de necessidades particulares, nem mesmo com a preocupação pela auto-preservação. A liberdade só é possível quando é guiada para solucionar os problemas da sociedade, quando homens diferentes, agindo na política, buscam medidas que possam solucionar questões que afligem a todos. Desse modo, na concepção arendtiana de liberdade, o mercado não seria o “ente” a ser favorecido pelas decisões humanas, mas os homens que se utilizam dele.

A liberdade necessita, além da mera liberação, da companhia de outros homens que estivessem no mesmo estado, e também de espaço público comum para encontrá-los – num mundo politicamente organizado, em outras palavras, no qual cada homem livre poderia inserir-se por palavras e feitos. (ARENDR, 2003, p.194).

Esse contraponto se fez necessário para que comecemos a pensar em alternativas possíveis para a compreensão de indivíduo, logo para o entendimento de como podemos executar o nosso papel na sociedade.

Até aqui, nos detemos mais no contexto da Reforma Educacional, porém, não podemos perder de vista o objetivo do presente trabalho. Para tanto, também se faz necessário compreender as necessidades específicas que transformaram o tema Orientação Sexual em um dos Temas Transversais na escola.

Ter como objeto de estudo a Orientação Sexual na escola, é conciliar aspectos da educação e os motivos de se inserir esse tema no âmbito educacional. Dessa maneira, apenas olhar para o documento sobre Orientação

Sexual não abarcaria toda a complexidade de se falar sobre sexualidade dentro da escola. Neste lugar, a forma como se aborda este tema não está apenas guiada pelos aspectos referentes às dificuldades de se falar sobre sexo – os tabus, comportamentos dos alunos, por exemplo –, mas também pela maneira como as diretrizes curriculares permitem que isso seja feito. Como já observado, a construção das novas diretrizes curriculares faz parte de um contexto sócio-histórico que está diretamente relacionado com o novo lugar da educação na sociedade.

Entretanto, deve-se considerar que a temática Orientação Sexual, na atualidade, está muito mais fortemente relacionada, em nosso imaginário, com a necessidade de prevenir doenças, principalmente à contaminação do HIV/AIDS. Por isso, também se torna necessário à compreensão do porque se tornou tão urgente falar sobre a sexualidade nas escolas, acompanhando a mesma tendência no contexto da sociedade.

### **CAPÍTULO III**

[...] não referir uma história da sexualidade à instância do sexo; mostrar, porém, como o “sexo” se encontra na dependência histórica da sexualidade. Não situar o sexo do lado do real e a sexualidade do lado das idéias confusas e ilusões; a sexualidade é uma figura histórica muito real, e foi ela que suscitou, como elemento especulativo necessário ao seu funcionamento, a noção de sexo. (FOUCAULT, 2003, p.147).

#### 4 A URGÊNCIA DE SE FALAR SOBRE A SEXUALIDADE

Como ponto de partida para a compreensão da necessidade atual de introduzir a Orientação Sexual como um Tema Transversal, no conteúdo escolar do Ensino Fundamental e Médio, é preciso, primeiro, compreender a temática sexualidade na escola, relacionada ao significado de infância presente na sociedade atual. O conceito de infância vai assumir diferentes significados de acordo com o momento histórico analisado. Para Camargo e Ribeiro (1999), as maneiras como os discursos se estruturam, para se falar sobre a criança, refletem como esta é vista e tratada em uma determinada sociedade. Porém, ao analisar a questão da infância, em diferentes momentos da história, é possível encontrar uma temática recorrente, qual seja: a opressão, principalmente no que diz respeito à temática sexualidade.

A criança foi concebida e tratada de diferentes maneiras em diferentes momentos e lugares da história da humanidade; serão tantas infâncias quantas forem as idéias, as práticas, os discursos que se organizam em torno da criança e sobre ela. (CAMARGO & RIBEIRO, 1999, p.17)

Mais especificamente no Brasil, essa opressão tem sua origem no período colonial (século XVI até o início do século XIX), tendo como núcleo central a família. A estrutura patriarcal impunha, aos filhos, total submissão à figura paterna. A mãe tinha o papel de educar as crianças para servirem aos desígnios de seu pai e não, como será visto posteriormente, para servirem à sociedade. Aos filhos, restava o silêncio e, conseqüentemente, a não contestação, visto que, a única maneira de relacionamento com os pais era o de obediência absoluta (CAMARGO & RIBEIRO, 1999).

De acordo com Freyre (2003a), já no início da colonização, a aliança entre homem e mulher – brancos e índios (posteriormente entre brancos e negros)<sup>64</sup> –, estabeleceu-se no Brasil enquanto uma relação entre “superiores” e “inferiores”. Ou seja, caracterizou-se como uma dominação e uma utilização da raça dita inferior,

---

<sup>64</sup> Em sua obra, Gilberto Freyre (2003a) relata a necessidade que se fez, no início da colonização, da aliança do homem branco com o ameríndio, pois, pelo fato do elemento colonizador ser pouco numeroso e pela escassez de mulheres brancas na nova colônia, o estrangeiro precisou do homem índio, para a sua subsistência e exploração do lugar não conhecido, e da mulher índia para a exploração sexual e formação da família.



mulher e índia, pela superior, homem e branco: subjugação do mais fraco pelo mais forte. Desse modo, a aliança do homem branco com a indígena originou o que foi a base central da colonização e da economia brasileira: a família, fundada sob o regime patriarcal. Como já dito, estabelecendo-se sob o comando de um único chefe detentor de todo o poder: o pai.

A mulher indígena foi a responsável por muitas das características da cultura brasileira. De acordo com este autor, o povo europeu, que se instalou no Brasil, absorveu muitos valores e experiências do povo dito “primitivo”, principalmente, pela influência da mulher nativa. Foi a mãe índia quem ficou responsável pela educação dos seus filhos com o homem branco, transmitiu seus hábitos de higiene, sua alimentação, introduziu utensílios domésticos na cozinha brasileira, usou ervas como medicamentos, etc. Enfim, continuou a exercer, na casa-grande, o papel que exercia em sua tribo, mesmo tendo que se adaptar a cultura européia. Segundo Freyre (2003a), a mulher indígena exerceu papel fundamental na estruturação e formação da família brasileira, tanto no aspecto cultural e material – introduzindo, na nova cultura, utensílios e comportamentos seus – como, no aspecto de contingente humano, pois, foi por meio dela que o colonizador europeu começou a povoar as suas terras: com os filhos fruto dessa união.

[...] a mulher gentia (...) não só a base física da família brasileira, aquela em que se apoiou, robustecendo-se e multiplicando-se, a energia de reduzido número de povoadores europeus, mais valioso elemento de cultura, pelo menos material, na formação brasileira. (FREYRE, 2003a, p.162).

A mulher gentia, depois de transformada em esposa e cristã, não estranhou o fato do novo marido manter relações sexuais com outras mulheres, pois, em sua cultura ameríndia, tal comportamento era comum e aceito. Assim, o português encontrou campo propício para sua tendência à poligamia – tendência adquirida pelo contato com a cultura moura – e para “[...] servir a poderosas razões de Estado no sentido de rápido povoamento mestiço da nova terra”. (FREYRE, 2003a, p.161). O autor ainda ressalta que, por todas essas condições encontradas no Brasil pelos colonizadores, a sociedade brasileira experimentou “[...]quase uma intoxicação sexual” (Ibid., p.161).

Dessa maneira, para Freyre (2003a), a moral sexual do início da colonização acabou por influenciar, inclusive, a própria moral católica. Pois, a Igreja, com o intuito de converter o maior contingente possível de índios, acabou por tolerar alguns aspectos da cultura nativa, ao mesmo tempo em que se estabelecia à sombra do senhor de engenho, por não encontrar no Brasil as mesmas bases de poder que possuía em Portugal.

Com o regime escravocrata, a unidade principal da sociedade brasileira, a família, foi ainda mais fortificada. A presença do escravo, como força de trabalho freqüente e estável, desenvolveu nos senhores de engenho um parasitismo social em relação ao sistema escravocrata e das outras camadas da sociedade em relação à casa-grande, como os cléricos que serviam passivamente os senhores de terras. Assim, o senhor de engenho, o patriarca, concentrou em sua figura todo o poder da colônia: era o dono das terras, dos escravos, da esposa e dos filhos.

Freyre (2003b) ainda ressalta que o sistema escravocrata acarretou no que denominou de “extrema especialização ou diferenciação dos sexos”. Ou seja, o homem tornou a mulher o mais diferente possível de si ao criar dicotomias como, sexo forte/sexo frágil, sexo nobre/sexo belo. Essa distância propiciou o que autor chamou de “padrão duplo de moralidade”, pois ao homem foi dada toda liberdade sexual e à mulher o seu interdito, sendo o sexo, para esta, uma obrigação diante dos caprichos de seu marido e com único fim de procriação.

Conforme essas análises e lembrando as discussões de Foucault (2004b), como visto no primeiro capítulo do presente trabalho, pode-se entender que as relações de poder produzem saber, sendo que o poder não pode ser apenas visto por seu componente repressivo – simbolizado, nas sociedades atuais, pelo poder jurídico, e materializado pela execução das leis. É necessário analisar o poder por sua positividade, ou seja, por aquilo que ele produz. Para este autor, o saber (produzido pelo poder) produz “Regimes de Verdade”, por meio de mecanismos específicos, que utilizam o discurso como seu maior meio de propagação.

Desse modo, o poder, observado em sua positividade, alcança todas as instâncias sociais, inclusive o cotidiano e os espaços privados. Todo o indivíduo passa a ser efeito do poder, enquanto submetido ao seu controle, ao mesmo tempo em que se configura em um centro irradiador, visto que, por meio de seus discursos e práticas, acaba por propagá-lo. Assim, o poder se caracteriza como “[...] algo que é

produzido, que circula e funciona em cadeia, através de práticas e efeitos reais” (ALMEIDA, 1993, p.8).

Com base nessas concepções da teoria de Foucault, Almeida (1993) sugere que a família poderia ser considerada como um dos níveis moleculares de poder. Enquanto uma instância do cotidiano, subjugada pelo exercício do poder da sociedade mais ampla, constitui-se em centro propagador de um discurso e de um “Regime de Verdade”. Além do mais, seria responsável por originar outros tipos de relações de poder, afinal se estabelece por meio de relações dinâmicas. Desse modo, a família se caracterizaria em um espaço de confronto de forças, produção e circulação de verdades, construindo, desse modo, um “campo normativo”, por instaurar valores morais e criar mecanismos de dominação e sujeição.

Poderíamos, portanto, considerar a família patriarcal brasileira como um dos campos normativos da sexualidade de seus membros, caracterizado por profundas contradições e antagonismos, originados pela força do exercício do poder patriarcal. Assim, um campo de moralidade que pode ter enraizado tabus, medos e interditos, presentes, até hoje, na construção do sentido de sexualidade na sociedade brasileira.

De acordo com Camargo e Ribeiro (1999), no período colonial, a criança era vinculada ao sentido de incapacidade. Ou seja, a excessiva importância dada à figura paterna, ao patrimônio e à religião transformou a criança em algo caricaturado pela figura de um anjo, portanto incapaz de exercer algum papel social. Somente a partir do século XIX, por meio do desenvolvimento de novos campos de saber, como a biologia e as ciências humanas, a criança passou a ser vista como um indivíduo, inclusive, passível de sofrer intervenções baseadas nos novos conhecimentos científicos. Segundo esses autores, foi a teoria da evolução de Charles Darwin, o ponto de partida para que essas ciências tomassem o homem como objeto de estudo.

A partir das investigações realizadas, a criança, assim como o ser humano de modo geral, tornou-se objeto de intervenções submetidas apenas às leis biológicas. (CAMARGO & RIBEIRO, 1999, p.21).

Foucault (2003) ressalta que, já no século XVIII, houve uma mudança de visão das políticas públicas, que deixaram de focalizar apenas o

indivíduo para conhecer as características da população. Dessa maneira, foram realizadas pesquisas com o objetivo de mapear o comportamento, inclusive sexual, dos grupos e populações. Dados como: natalidade, fecundidade, expectativa de vida, entre outros, passaram a ser focos de análises e estudos, para fundamentar o controle e intervenções do Estado sobre hábitos e comportamentos não aceitos.

Já no século XIX, os resultados de pesquisas possibilitaram um levantamento de características que seriam próprias da infância. Porém, essa primeira visão da criança, como um indivíduo singular, entendia suas particularidades exclusivamente pela ótica das ciências naturais, desconsiderando, assim, as influências sociais no desenvolvimento infantil. Por meio de uma visão puramente biológica do homem, a tentativa de controle social (século XVIII) foi reforçada pelas descobertas do meio científico, que passaram a ser vistas como “verdades” incontestáveis (CAMARGO & RIBEIRO, 1999).

Assim, a estrutura familiar sofreu profundas transformações, surgindo novas maneiras de “educar” a criança. A mãe passou a ser a responsável por ditar, em casa, as normas estabelecidas pelas Políticas Higienistas. O pai deixou de ser o déspota, para se tornar o provedor material, e a mãe passou a ser a supervisora que controlava seus filhos por meio da disciplina. Neste período, a família ganhou um aliado, a escola, que também passou a ser responsável pela formação da criança e por seus eventuais fracassos na vida adulta. Assim, “a medicina higienista dava assistência permanente à família e à escola para que as atividades e as relações, aí presentes, não se tornassem geradoras de desajustes” (CAMARGO & RIBEIRO, 1999, p.22).

O combate aos desajustes visava a proteção do desenvolvimento infantil, com o objetivo de gerar adultos de corpos rijos e disciplinados, para atender as novas exigências da sociedade, não mais da família. De acordo com os autores citados acima, a escola ditava as normas de saúde e equilíbrio e se caracterizava como um lugar de manipulação política e econômica, a fim de manter a legitimidade da classe dominante, ou seja, da burguesia. O que se aproxima da concepção althusseriana (1996), que estabelece a escola como um Aparelho Ideológico de Estado que, por meio da ideologia dominante, “transforma” indivíduos em sujeitos adequados aos seus papéis sociais.

Importante ressaltar que a principal preocupação da Política Higienista era garantir a repressão sexual, visto que, o controle do sexo,

conseqüentemente, o controle do corpo, sempre foi sinônimo do controle da população. Por conseqüência, o que não era aceito pela ideologia higienista, passou a ser visto como, no mínimo, um perigo à saúde. O que antes era dividido entre moral e imoral passou a ser classificado como normal ou patológico.

No Brasil, nas últimas décadas do século XIX, o espaço familiar e a escola se transformaram em ambientes de formação dos filhos por meio da educação de seus corpos e, principalmente, de uma educação do sexo, que passava pelo não-dito, pelo falar o mínimo possível e pelo controle do que era falado, de quem falava e onde se falava. (CAMARGO & RIBEIRO, 1999, p.24).

A partir dessas mudanças, ao ato sexual, foram agregados vários outros sentidos além da procriação, como o matrimônio, pois o ato sexual simbolizaria o amor que une duas pessoas. Assim, o que era visto como normal na Idade Média – a prostituição, as relações extraconjugais ou pré-matrimoniais –, passou a ser considerado como manifestações sexuais ilícitas (CAMARGO & RIBEIRO, 1999). Conseqüentemente, essa nova concepção, fruto de uma “pedagogia higienizada”, formou sujeitos centrados no seu próprio corpo – vivenciando o conflito entre a busca do prazer e a dor pelo sentimento de culpa -, preconceituosos, dotados de uma visão burguesa e certos de que os princípios de uma educação que controla o corpo e o sexo constituía um meio para o progresso do país (COSTA apud CAMARGO & RIBEIRO, 1999).

De acordo com Camargo e Ribeiro (1999) e Foucault (2003), até o século XVIII, a sexualidade infantil era vista como natural, desse modo, não sendo tomada como objeto de estudo. Somente a partir do século XIX, a sexualidade infantil passou a ser estudada pela ciência, porém enquanto uma manifestação patológica. Para Chauí (1991), o conceito de repressão sexual, portanto o seu estudo, também data deste século. Assim, o que se observou foi uma associação paulatina do conceito de sexualidade aos significados de vergonha, proibido, patologia; sentidos repressivos que culminam no trancamento da sexualidade no âmbito privado, sendo a família o núcleo dessa repressão.

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro da casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõem-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. (FOUCAULT, 2003, p.9-10).

Em 1905, Freud (1996a), ao publicar “Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade”, garantiu a condição de normalidade à sexualidade infantil, considerando inclusive que patológico era a sua repressão. A sexualidade passou, então, a ser vista como parte do desenvolvimento humano, sendo a manifestação de seus aspectos, em uma determinada fase da infância, considerada como sinônimo de um desenvolvimento infantil saudável.

Desse modo, a psicanálise propiciou uma nova demanda de pesquisas para as áreas de biologia, psicologia e pedagogia, conferindo, a estes campos de saber, possibilidades de formulação de novas concepções sobre a infância, que circulam na sociedade até os dias atuais. Porém, se antes o adulto era quem definia os desejos sexuais infantis – como inexistentes –, agora os controla, por meio de uma educação baseada no planejamento do ambiente escolar. Assim, “o poder do adulto [...] continua sendo inscrito no corpo das crianças, mudando apenas a sua forma e os mecanismos por ele acionados” (CAMARGO & RIBEIRO, 1999, p.27). A repressão foi substituída pela busca da eficácia pedagógica, que tem como objetivo transformar crianças em adultos que possam exercer sua sexualidade de maneira responsável e segura.

#### **4.1 A SEXUALIDADE E A ESCOLA.**

Muitas são as controvérsias que envolvem a relação escola/sexualidade. Isso porque, ao procurar entender os processos da repressão sexual, é possível perceber como diferentes instituições vêm colaborando para a sua maior eficácia e, no decorrer da história, a escola aparece como uma das mais

atuantes – juntamente com a família –, no processo de controle e disciplina dos corpos.

O conceito de sexualidade só foi articulado quando o ato sexual passou a se vincular com outros significados, além da função reprodutiva. Chauí (1991) ressalta que o estudo sobre repressão sexual (datada pela autora como tendo início no século XIX) permitiu que o sexo deixasse de ser relacionado apenas às funções biológicas, para se associar às noções de prazer e desejo. Assim, além de ser analisado em seu aspecto orgânico – aparelho reprodutor – também passou a ser compreendido por seus aspectos psíquicos e por suas funções simbólicas e imaginárias. A partir disso, o termo sexualidade passou a abranger toda a complexidade da vida sexual.

Para Abramovay et al (2004), o conceito de sexualidade está vinculado à concepção de individualidade, presente na sociedade capitalista moderna. Como foi visto no capítulo anterior, a individualidade vem a ser um dos pilares da dinâmica econômica capitalista, pois, de acordo com essa ideologia, é a ação individual que permite o desenvolvimento econômico de um país, por meio das relações de mercado, originadas nas escolhas dos indivíduos. Assim, a sexualidade passa a ser associada ao âmbito social, sendo preciso, desse modo, “controlar” a sua manifestação, mas de uma maneira que esta pareça estar sendo guiada pelas escolhas dos sujeitos.

A ciência, a partir do século XIX, foi um grande aliado para tirar de cena o conceito de repressão, ao estabelecer proibições fundamentadas em “verdades” científicas. A repressão sexual, que era um interdito pela força ou pela não-permissão de falar sobre, aparentou ter sido “burlada” quando se instaurou um discurso amplo sobre a sexualidade. Pois, a simples proposta de falar sobre esta temática faz com que o discurso já se caracterize como transgressor à norma ou, ainda, como libertador. Porém, esse discurso nunca foi livre, esteve sempre embasado em saberes – “regimes de verdade” – que, por não apresentarem a sua natureza política em sua superfície, naturalizam-se (FOUCAULT, 2003).

[...] se a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade, só se pode liberar a um preço considerável: seria necessário nada menos que uma transgressão das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia de mecanismos do poder; pois a menor eclosão da verdade é condicionada politicamente. Portanto, não se pode esperar tais efeitos de uma simples prática médica nem de um discurso teórico, por mais rigoroso que seja. (FOUCAULT, 2003, p.11).

A questão torna-se ainda mais complexa quando, a partir da década de 1960, a sexualidade passa a ser relacionada diretamente com a liberdade individual, o direito à saúde e com a construção da cidadania (ABRAMOVAY et al, 2004). Desse modo, hoje, ao analisar a temática Orientação Sexual, não cabe mais uma discussão simples em termos apenas de repressão ou de discursos normatizadores. É preciso tentar ir além, tentar entender essa temática em toda a sua complexidade, buscando seus paradoxos: buscando a possibilidade de falar sobre a sexualidade como orientação, ao mesmo tempo em que se tenta não estabelecer discursos coercitivos ou “naturalizadores” de normas. Por isso, antes de analisarmos o documento sobre Orientação Sexual (BRASIL, 1997b), é preciso chamar à discussão o papel da relação escola/sexualidade e compreender os motivos que fizeram esse tema ser transformado em um dos Temas Transversais da escola brasileira, para, a partir daí, juntamente com o que já foi discutido nesse trabalho, tentar compreender a construção da proposta de Orientação Sexual, na Reforma Educacional, e qual sentido de sexualidade possível a partir deste documento. Se é que foi possível estabelecer algum.

A relação sexualidade/escola é polêmica, pois, de acordo com Abramovay et al, esta questão coloca em jogo a “[...] multiplicidade de visões, crenças e valores dos diversos atores (alunos, pais, professores e diretores, entre outros), assim como os tabus e interditos [...]” (2004, p.33), que foram estabelecidos socialmente. Além do mais, instaurou-se um debate sobre se de fato a escola seria o lugar apropriado para desenvolver essa temática como um de seus conteúdos. Alguns pais associam o falar sobre a sexualidade com um incentivo à iniciação da vida sexual de seus filhos. Mas, apesar disso, a maioria aponta a escola como o lugar ideal para desenvolver a discussão ao redor dessa temática<sup>65</sup>. No meio

---

<sup>65</sup> Para aprofundamento dessa questão, ver: ABRAMOVAY et al, 2004.



acadêmico, a discussão gira ao redor de duas concepções básicas: falar sobre sexualidade, por um lado, ultrapassa a sua repressão e, por outro lado, instaura um discurso normatizador, que naturalizaria as noções de normal e patológico, ou de certo e errado.

Para abordar a sexualidade, é preciso que haja um espaço que propicie, ao indivíduo, entrar em contato com seus sentimentos e desejos, ao mesmo tempo em que possa entender que vive em uma sociedade e que precisa buscar o exercício e satisfação de suas vontades, respeitando os direitos dos outros, ou seja, conhecer, para poder estabelecer, quais são os seus limites dentro de uma convivência social. Mas, como estabelecer esse espaço de modo a não caracterizar a escola como uma instituição disciplinadora? De modo que a preocupação em “[...] ministrar conhecimentos especializados e ensinar para a vida em coletividade” (ABRAMOVAY et al, 2004, p.33-4) não se torne o foco exclusivo da Orientação Sexual?

Historicamente, a Orientação Sexual na escola sempre se mostrou embasada em duas temáticas predominantes: a prevenção de doenças e de gravidez indesejável – ou pelo indivíduo ou pela sociedade – e, conseqüentemente, o controle do comportamento sexual dos jovens. Assim, foram sendo criados tabus, ao mesmo tempo em que se estabeleciam interditos, como o combate à masturbação no século XVIII e as proibições para combater as doenças venéreas, no século XIX. No Brasil, como já discutido, o maior regulador da sexualidade foram as Políticas Higienistas que, além de combater os comportamentos citados acima, visavam educar a mulher para ser boa mãe e esposa.

A partir de 1920, com o surgimento dos movimentos feministas, passa-se a defender um novo modelo de Orientação Sexual nas escolas, visando proteção à infância e à maternidade. Na década de 1960, juntam-se aos movimentos feministas, os movimentos gays e lésbicos, que passam a relacionar a sexualidade com a saúde, a construção de cidadania e o exercício de direitos. Porém, estas conquistas, mesmo quando concretizadas, tiveram que lutar contra preconceitos e valores enraizados na cultura brasileira, possibilitando, inclusive, que a mídia agisse contra os direitos defendidos pelos grupos sociais citados (ABRAMOVAY et al, 2004).

Mesmo assim, na década de 1960, foi possível ver algumas escolas incorporarem, em seus currículos, a Orientação Sexual. Porém, só foi na década de

1970 que o debate se tornou mais intenso, possibilitando os primeiros projetos legislativos em prol da Orientação Sexual nas escolas. Nos anos de 1980, surge no cenário mundial, aquilo que se tornaria uma das maiores preocupações da sociedade atual: a AIDS<sup>66</sup>. Assim, no início da década de 1990, com o intuito de combater o rápido avanço do vírus HIV e o grande número de gravidez na adolescência, abordar a temática sexualidade nas escolas passou a ser uma necessidade urgente. Desse modo, a Reforma Educacional Brasileira assume o tema Orientação Sexual como um de seus Temas Transversais, por considerar que as questões que envolvem a sexualidade não são apenas individuais mas, sobretudo, sociais. Afinal essa temática relaciona-se com o aumento do índice de gravidez na adolescência, com o avanço da AIDS, com o abuso sexual, com a prostituição infantil e com a desvalorização da mulher na sociedade.

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes. (BRASIL, 1997b, p.73).

O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se [...] com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes. A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz. (BRASIL, 1997b, p.78).

O trabalho de Orientação Escolar também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas. (BRASIL, 1997b, p.79).

Cortez e Souza apud ABRAMOVAY et al (2004), ressaltam que a escola ainda está impregnada do discurso científico, o que Foucault (2003) denominou de “scientia sexualis”. Um discurso que, ao tentar classificar e especificar

---

<sup>66</sup> AIDS ou SIDA (mais especificamente para o Brasil) significa “Síndrome da Imuno-Deficiência Adquirida”. “É um conjunto de sintomas ligados à perda das defesas do organismo. A AIDS é causada pelo vírus HIV (Vírus da Imuno-Deficiência Humana), que ataca os mecanismos de defesa do corpo humano” (BRASIL, 1997b, p.77).

todas as características da sexualidade, acaba ocultando o sexo por inserir, disfarçadamente, em seu discurso as proibições e o medo.

Assim, percebe-se que o sentido de sexualidade ainda está relacionado, na sociedade brasileira, com o “combate” a questões indesejáveis socialmente. Questões reais, que precisam ser enfrentadas, mas que norteiam a sexualidade pelos significados de medo (da doença), de proibido (gravidez na adolescência) e de ilícito (abuso sexual). O sexo se transforma em interdito, pois expõe sempre o indivíduo a riscos.

Além disso, no documento sobre a Orientação Sexual analisado neste trabalho (BRASIL, 1997b), surge um discurso pela obrigação do prazer. Paradoxalmente, o que é natural da sexualidade, o prazer, passa a ser algo a ser “conquistado”, quase algo que não faz parte da sexualidade; quase sendo algo externo.

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. (BRASIL, 1997b, p.81).

Foucault (2003) contrapõe a “scientia sexualis”, ao que ele denominou de “ars erotica”. Na “ars erotica”, “[...] a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência [...]” (p.57). A verdade sobre o sexo é possível pelo que é intrínseco à sexualidade (o prazer), e não por suas proibições, interditos, doenças ou perversões – maneira como a “scientia sexualis” produz a sua verdade sobre o sexo. Assim, para a “ars erotica”, não é preciso buscar o prazer, pois ele está lá naturalmente; a busca é por conhecê-lo por ele mesmo, enquanto tal.

Para o autor, nas sociedades ocidentais, a única maneira permitida de se falar sobre sexo é a por meio de uma “scientia sexualis”; ciência esta com sua origem precisa na Idade Média. Pois, em 1215, por meio do Concílio de Latrão, a confissão tornou-se um dos mecanismos mais poderosos de controle, passando a ser vinculado ao sacramento de penitência. Para Foucault (2003), isso acabou por transformar a confissão no maior mecanismo de produção de verdades, pois, a partir desse ato, estabelecia-se o certo e punia-se o errado.

A confissão também se estabeleceu em outros campos de saber além da religião. Passou a fazer parte da medicina, da pedagogia, do sistema jurídico. Tornou-se necessária nas relações pessoais – familiares e amorosas –, caracterizou-se, assim, como um aliado dos procedimentos científicos, na busca do estabelecimento de regimes de verdade.

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

Para Foucault (2003), durante os últimos séculos, a verdade sobre o sexo se estabeleceu pela forma do discurso confesso, sendo que a educação sexual só se torna possível nos moldes de transmissão dos princípios gerais e nos ensinamentos sobre prevenção e prudência do comportamento sexual.

Porém, como já foi dito, não é suficiente argumentar que a Orientação Sexual proposta pela Reforma Educacional (BRASIL, 1997b) sugere simplesmente uma continuidade a “scientia sexualis”, tão estudada por Foucault (2003), desqualificando por completo essa tentativa, inclusive, por justificar a sua própria elaboração como uma tentativa de combater o avanço do vírus HIV e do alto índice de gravidez na adolescência. Seria uma atitude ingênua e irresponsável, pois assim estaríamos ignorando a realidade: a contaminação pelo vírus HIV e o aumento do número de gravidez na adolescência são dados reais e, portanto, precisam ser combatidos; sendo a implementação da Orientação Sexual, como um dos Temas Transversais na escola, uma das maneiras de alcançar tal objetivo.

De acordo com Teixeira et al (2006)<sup>67</sup>, no ano de 1980, no Brasil, foi registrado o primeiro caso de AIDS, sendo que em dezembro de 2003, já tinham sido notificados 348.431 novos casos. No ano de 2005, o Brasil apresentou uma taxa de 18,4 casos em cada grupo de 100 mil habitantes; isto significa 32.526 casos novos de AIDS por ano. No ano de 1993, a incidência era de 12,1 casos por 100 mil habitantes e, em 1998, passou para 19,5, mantendo-se mais ou menos estável

---

<sup>67</sup> Estudo realizado para o Programa Nacional de DST e AIDS da Secretária de Vigilância em Saúde, órgão vinculado ao Ministério da Saúde e a UNESCO.

desde então. Em termos de grupos atingidos, o estudo estimou que, em 2000, cerca de 600.000 indivíduos de 15 a 49 anos estavam infectados pelo vírus HIV, sendo na Região Sudeste o maior número de casos encontrados, apesar do número de casos novos se manterem estáveis durante os anos.

Os primeiros grupos a apresentarem índices de contaminação foram os homossexuais e bissexuais (do sexo masculino), os hemofílicos e os usuários de drogas injetáveis. Desse modo, entre os anos de 1980 a 1992, o índice de contaminação por transfusões de sangue era de 2,0%, dos casos de contaminação heterossexual era de 18,94% e o percentual de contaminação pelo uso de seringas contaminadas (usuários de drogas injetáveis) era de 26,77%. Entre o período de 2001 e 2003, o quadro já tinha se modificado por completo: o índice de contaminação por transfusões de sangue caiu para 0,09%, por casos por transmissão entre heterossexuais aumentou para 57,31%; casos de contaminação pelo uso de drogas injetáveis diminuíram para 11,23% e o índice de contaminação homossexual ou bissexual passou de 36,24% (sendo 24,65% de casos homossexuais e 11,59% bissexuais), no período entre 1980 a 1992, para 16,54% (sendo 10,25% heterossexuais e 6,29% bissexuais), nos anos de 2001 a 2003.

É importante ressaltar que, pelo aumento da contaminação entre heterossexuais, a frequência do número de mulheres infectadas passou de 16,33%, no período de 1980 a 1992, para 38,23%, entre os anos de 2001 e 2003. Fator este caracterizado, pelos autores, como uma “feminização da epidemia” (TEIXEIRA et al, 2006).

Com relação aos grupos etários de mulheres que se encontram em fase reprodutiva, ou seja, de 15 a 49 anos, observa-se uma mudança de comportamento quanto ao índice do número médio de filhos. Em 1980, o grupo que comportava o maior número de gravidez era o de mulheres entre 25 e 29 anos. Em 1991, esse resultado passou a pertencer ao grupo de mulheres entre 20 e 24 anos. “Além disso, enquanto a fecundidade declinou em todos os grupos etários nos últimos dez anos, as jovens de 15 a 19 anos representam a exceção, com um crescimento de 25% entre 1991 a 2000” (ABRAMOVAY et al, 2004, p.19). Sendo que em 2000, este último grupo de jovens já respondia a 25% de filhos nascidos, contra 9% na década de 80.

[...] a maior parte dessas jovens mães é constituída por solteiras, proporção que veio crescendo no período de 1991-2000, passando de 80% para 94%. A distribuição relativa dos nascimentos por idade da mãe mostra que foi entre aquelas com 15, 16 e 17 anos que ocorreram aumentos entre 1991 e 2000, caindo a participação relativa, embora majoritária, nas idades de 18 e 19 anos. (ABRAMOVAY et al, 2004, p.19).

Esses resultados são alarmantes não apenas pelo aumento da freqüência de gravidez indesejada na adolescência, mas porque indicam que essas jovens (e, conseqüentemente, seus parceiros) ainda praticam o sexo não-seguro. E, nesse caso, não-seguro duas vezes, pela falta de métodos contraceptivos e de proteção contra as DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis). Esta situação fica mais evidenciada quando percebe-se que “[...] o número de casos de AIDS diagnosticados entre os jovens de 13 a 19 anos cresceu 75% entre 1991 e 2001, e a taxa de incidência de AIDS no país passou de 0,75 por 100 mil mulheres de 13 a 19 anos, em 1991, para 1,86 em 2000” (ABRAMOVAY et al, 2004, p.19).

Além disso, é possível constatar que, dentre os casos relatados acima, a maior freqüência é entre jovens de classes sociais mais baixas, que possuem o nível de escolarização menor; isto tanto para os índices de contaminação pelo vírus HIV, quanto pela freqüência de gravidez na adolescência (TEIXEIRA et al, 2006, ABRAMOVAY et al, 2004), o que reforça ainda mais a necessidade de associar educação e sexualidade.

Outro fator que viria colaborar com a inclusão da temática sexualidade no currículo escolar, seria o fato de que os índices de contaminação não se restringem a uma região do Brasil ou às grandes cidades. De acordo com o relatório elaborado por Teixeira et al (2006), apesar da epidemia não se caracterizar de maneira previsível e estável nas diferentes regiões, é possível notar que a contaminação pelo vírus HIV vem, cada vez mais, atingindo diferentes cidades do interior, abrangendo assim uma extensão territorial cada vez maior. Desse modo, o caráter de obrigatoriedade da temática sexualidade na Educação Básica possibilitaria o maior acesso ao conhecimento sobre a prevenção das DSTs, conseqüentemente, do HIV/AIDS, bem como o conhecimento de maneiras contraceptivas possíveis de serem adotadas por todos os jovens em fase de iniciação sexual.

A partir do que foi discutido até aqui, é possível tentar compreender o sentido de sexualidade construído pelo documento sobre Orientação Escolar, pois, já vimos as condições sócio-históricas da Reforma Educacional, seus elementos ideológicos, a maneira como se estabeleceu o campo normativo da sexualidade no Brasil, as questões que envolvem a relação escola/sexualidade e, finalmente, os motivos sociais que tornaram esta temática um dos Temas Transversais da escola.

No próximo capítulo, além de levar em conta o que foi visto até aqui, para construirmos a nossa compreensão da construção do sentido de sexualidade, ainda chamaremos a discussão os conceitos de Formação Discursiva e de sujeito, bem como o Projeto Político Pedagógico de uma escola pública da cidade de Londrina, sem esquecer de todos os documentos que fazem parte deste estudo.

## CAPÍTULO IV

[...] devemos promover as novas formas de subjetividade que recusam o tipo de individuação que nos é imposta há muitos séculos. (FOUCAULT, 2003, p.115).



## 5 A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE SEXUALIDADE

Para compreender a construção do sentido de sexualidade, por meio dos documentos oficiais e, principalmente, no documento sobre Orientação Sexual elaborado no contexto da Reforma Educacional Brasileira (BRASIL, 1997b), é preciso analisar outros aspectos que fazem parte da elaboração desses documentos, e não apenas o texto final das novas diretrizes para a educação. Além do mais, é preciso retomar o que foi deixado para trás, como a relação entre o lugar de construção de sentidos e a ideologia, conseqüentemente com o momento sócio-histórico. De maneira mais específica, é preciso compreender as Formações Discursivas que se fazem presentes no discurso da Reforma Educacional.

Nos capítulos anteriores, algumas categorias históricas e teórico-metodológicas foram abordadas e desenvolvidas para auxiliar no descortinamento do que o texto silencia ou simplesmente não mostra de maneira explícita. Por isso, a proposta deste capítulo é tentar dar forma para o que apareceu, até aqui, em pedaços, resgatando as noções de Formação Discursiva e Sujeito, bem como, de maneira mais clara e coordenada, contextualizar o documento sobre Orientação Sexual no conjunto dos documentos da Reforma Educacional e no Projeto Político Pedagógico de uma escola pública de Londrina, documento que também faz parte do *corpus* analítico do presente trabalho.

Como já abordado em páginas anteriores, a Orientação Sexual foi inserida, nas novas diretrizes educacionais (BRASIL, 1997b), como um dos Temas Transversais no currículo do Ensino Fundamental. A LDB (BRASIL, 1996) estipula como objetivos deste ciclo educacional, desenvolver a capacidade de aprender dos alunos, estimulando, assim, o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo. Possibilitar que as crianças compreendam os ambientes naturais e social nos quais estão inseridas, bem como entender o sistema político brasileiro, as questões sobre a tecnologia, artes e os valores vigentes na sociedade em que vivem.

Assim, de acordo com a Reforma Educacional, essas habilidades agregariam, aos alunos, conhecimentos, formação de valores e adoção de comportamentos, de acordo com o meio social em que vivem. Também seria papel

da escola, fortalecer os vínculos familiares, os laços de solidariedade humana e a tolerância social.

Os PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997a), ao analisarem as áreas de conhecimento convencionais que estruturam a base principal do currículo escolar – Português, Matemática, Ciências, História e Geografia –, acentuaram a impossibilidade desses campos de saber em desenvolver, de maneira isolada, o tema cidadania como proposto pelas Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Apesar de apontarem a necessidade do diálogo com outros campos do saber, essas disciplinas não perdem a sua centralidade, visto que o documento acentua que “[...] é preciso ressaltar a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade” (BRASIL, 1997a, p.23). Dessa forma, na conjuntura da sociedade moderna, seria preciso desenvolver outras temáticas para que a noção de cidadania pudesse ser explorada em sua totalidade pela escola.

[...] há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas. (BRASIL, 1997a, p.23).

Ainda, de acordo com os PCNs do Ensino Fundamental, a importância de abraçar a temática cidadania, em diferentes instâncias pela escola, dar-se-ia pelo fato da realidade social ser construída historicamente e modificada pela ação social. Dessa maneira, a escola transformaria sua ação, frente aos alunos, em ação política que disponibilizaria, à sua clientela, ferramentas necessárias para o exercício da cidadania, caracterizando-se, assim, em um espaço de transformação social.

“Essa possibilidade não é dada, nem é automaticamente decorrente da vontade. É antes um projeto de atuação político-pedagógica que implica avaliar práticas e buscar, explícita e sistematicamente, caminhar nessa direção” (BRASIL, 1997a, p.23).

Assim, a escola deve introduzir, em seu currículo, questões sociais que possibilitem a aprendizagem sobre esses temas e a sua reflexão, de modo que

os Temas Transversais configurem-se como conteúdos tão importantes quanto os das áreas convencionais.

As temáticas escolhidas como Temas Transversais pelos PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997a) foram a Ética, o Meio Ambiente, a Pluralidade Cultural, a Saúde e a Orientação Sexual. Esta escolha teve como base os seguintes critérios: a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e a possibilidade de favorecer a compreensão da realidade e a participação social. Como vimos no capítulo III, a urgência de se falar sobre a sexualidade nas escolas deveu-se ao grande aumento de contaminação pelo HIV/AIDS no grupo de jovens e pelos altos índices de gravidez na adolescência.

Para os PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997a), esses temas devem ser trabalhados, na escola, como conteúdos transversais. Ou seja, não seriam criadas matérias isoladas ou uma disciplina que abarcasse todos os temas. A proposta é a integração dos Temas Transversais em todas as matérias tradicionais, de modo que sejam desenvolvidos em todos os seus aspectos. Por exemplo, o tema sexualidade não se restringe às questões biológicas, mas também abrange questões sociológicas, psicológicas, históricas.

Vale ressaltar dois pontos importantes, sendo o primeiro deles a responsabilidade conferida, pelos documentos analisados, aos professores, visto que são responsáveis por escolherem os momentos oportunos para a inserção dos temas transversais em sala de aula. Essa concepção, conforme as discussões no capítulo II do presente trabalho, evidencia uma das principais características da Ideologia Neo-Liberal, para a qual o Estado é somente o coordenador, no caso, das diretrizes educacionais, sendo a comunidade sua executora, conforme explícito na própria lei.

Art.9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o distrito Federal e os Municípios;

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; [...]  
(BRASIL, 1996, p.26).

Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art.15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira [...] (BRASIL, 1996, p.28).

Esta característica se explica, visto que os documentos, utilizados para a presente análise, estão inseridos em um mesmo momento histórico: a Reforma Educacional (esta possui como marco legal a LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996) que, por sua vez, insere-se em um Governo Neo-liberal.

É importante ressaltar que esta proposta só se tornou possível por ter sido formulada pelo Estado, nesse momento histórico específico e por expressar as orientações, os valores e a ideologia predominantes da época. Assim, o discurso que perpassa os documentos das novas diretrizes para a educação pertence a uma Formação Discursiva que fala do lugar do poder por excelência, o Poder Executivo, mais especificamente de um de seus Ministérios: o Ministério da Educação. Desse modo, este conjunto de textos estabelece um discurso legítimo aos olhos da sociedade.

Pois, como foi discutido no capítulo I, para a Análise de Discurso (ORLANDI, 2002), a Formação Discursiva caracteriza-se enquanto uma relação entre ideologia e produção dos sentidos, ou seja, define “lugares” que, por meio dos processos históricos, foram estabelecendo relações de força com os discursos produzidos nesses locais, conferindo-lhes, assim, sentidos próprios. Desse modo, ao mesmo tempo em que produz sentido, produz sujeitos, afinal, é a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito (ALTHUSSER, 1996). Em outras palavras, é a ideologia que dá sentido para a relação do sujeito com suas condições reais de existência. Por isso, ao mesmo tempo em que a Reforma Educacional, proposta pelo Governo Federal, mais especificamente pelo Ministério da Educação, é expressão da Ideologia Neo-Liberal, formula novos sentidos para a educação – determinando, inclusive, o que pode e deve ser dito na escola e sobre a educação – e, conseqüentemente, aponta para a necessidade de se “construir” novos sujeitos ou,

pelo menos, tenta estabelecer um novo sujeito capaz de exercer sua cidadania e comprometido com as transformações sociais, vistas como necessárias por esse novo conjunto de idéias.

Ao formular novos sentidos para a educação, a Reforma Educacional, nos moldes em que foi construída, estabelece um novo discurso Pedagógico, visto que os sistemas de ensino e, conseqüentemente, a própria escola, para produzir seus discursos, precisa falar a partir das novas diretrizes para a educação. Estabelecendo-se, assim, como uma Formação Discursiva com acentuação dos princípios da ideologia Neo-liberal e, como será possível observar em discussões posteriores, ainda com fortes traços das Políticas Higienistas.

Assim, seguindo esses princípios, o novo discurso Pedagógico transfere às escolas a responsabilidade por colocarem em prática, junto com a sua comunidade, as modificações propostas pela Reforma Educacional, ao mesmo tempo em que o Estado só seria responsável por formular as diretrizes e os objetivos da nova educação e fiscalizar o cumprimento de suas determinações. A responsabilidade da escola configura-se, para a LDB, em autonomia de ação e liberdade do sujeito, características estas acentuadas em todo o discurso que compõe a Reforma Educacional Brasileira, e que encontra seu correlato no conceito de individualidade, tão explorado pela ideologia Neo-liberal, o que denomina de indivíduos capazes de formularem “pensamentos autônomos e críticos” e “juízos de valores” próprios.

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. [...] supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valores, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. (BRASIL, 2000b, p.16).

Ao conferir ao mesmo tempo responsabilidade e autonomia à escola, gera uma contradição pois, mais especificamente com relação aos Temas Transversais, a responsabilidade em colocar em prática as novas diretrizes para a educação ultrapassa a escola e a comunidade local, recaindo toda para o professor em sala de aula, como estabelece os PCNs do Ensino Fundamental:

Caberá ao professor mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem continentes isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania. (BRASIL, 1997a, p.30)

Com isso, a Reforma Educacional Brasileira permite que a própria escola se isente da responsabilidade em abordar as questões propostas pelos Temas Transversais. Sendo estes temas atuais, complexos e ainda em desenvolvimento, as dificuldades em inserí-los são muitas, tendo em vista que os professores encontram um currículo, na maioria das vezes, fechado e já estabelecido. Apesar dos novos livros didáticos apresentarem, como conteúdo, alguns dos temas transversais, o que não deixa de ser um facilitador, a LDB (BRASIL, 1996) e os demais documentos, não estabeleceram a obrigatoriedade do Estado em fornecer aos professores cursos, workshops que os preparassem para uma realidade nova, desconhecida por muitos e que está em constante modificação. Afinal, os conteúdos dos Temas Transversais foram estipulados pelos PCNs do Ensino Fundamental, mas não aparecem relacionados com os temas convencionais, sendo este trabalho, como visto anteriormente, responsabilidade do professor.

Os conteúdos de cada tema receberam um tratamento por blocos, isto é, foram organizados de forma a reunir os diversos conteúdos em função dos principais eixos de cada tema. Com isso, pretendeu-se garantir o equilíbrio e a coerência interna entre os conteúdos, **apresentando-se dentro de um contexto que permita ao professor perceber as possíveis articulações e inter-relações existentes entre eles e, então, programá-los de acordo com a sua realidade.** (BRASIL, 1997a, p.40, grifo nosso).

No caso específico da Orientação Sexual, enquanto um dos Temas Transversais,

O professor transmite valores com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos. É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas

diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. (BRASIL, 1997b, p.84).

Observa-se que nem os PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997b) nem a LDB (BRASIL, 1996) esclarecem como esse professor terá acesso à formação específica sobre Orientação Sexual, como irá entrar em contato com as questões teóricas e discussões que envolvem a sexualidade ou como se constitui o espaço de reflexão sobre os seus valores e preconceitos. Assim, além do professor ser o responsável por aprofundar sua formação, precisa buscar meios para lidar com seus possíveis preconceitos e conflitos pessoais.

Por essas indicações, é possível perceber como a responsabilidade dos professores em abordar este tema, em específico, torna-se, nessa nova proposta, mais complexa. Visto que a discussão sobre a sexualidade abrange questões subjetivas que perpassam tabus que os próprios educadores podem trazer para a sala de aula. Pois, como já acentuado no capítulo anterior, falar sobre sexualidade, na atualidade, recai essencialmente na necessidade de falar sobre a epidemia HIV/AIDS, sobre outras DSTs e da gravidez na adolescência. Abordar estas temáticas implica em discussões sobre iniciação sexual, comportamento de risco, contracepção – inclusive sobre métodos pouco seguros e incorporados por nossa cultura pela transmissão de informações via senso-comum, como o uso da tabelinha ou o coito interrompido –, aborto, homossexualismo, bissexualismo, uso de drogas injetáveis. Enfim, é falar sobre uma série de outros temas que envolvem preconceitos, medos, tabus, entre outros. Questões estas que os próprios professores podem ter dificuldade em desenvolver, pois também sofrem os interditos e as influências do modo como a sociedade lida com a temática sexualidade e todas as dimensões que a envolvem.

Freyre (2003a) demonstrou como, desde a época colonial, o sentido de sexualidade é ambíguo e marcado por questões impostas pelo autoritarismo. Assim, mesmo que não vivamos mais em uma sociedade com as características do patriarcalismo, acentuadas por este autor, muitos dos valores e tabus criados, naquele momento, ainda fazem parte do imaginário social brasileiro: é muito difícil

não associar o domínio do homem sobre a mulher e as relações desiguais entre gêneros (o “machismo”) no Brasil com o que o autor (2003b) denominou de “extrema especialização ou diferenciação dos sexos”. Ou mesmo ignorar a família como um dos campos normativos da sexualidade e com forte influência na formação do sentido de sexualidade sobre seus membros, bem como sobre outras instituições e grupos, a exemplo da escola e professores, tendo em vista as relações de interdependência que se estabelecem entre essas esferas na sociedade atual.

Melhor dizendo, a família como um campo normativo que durante séculos procurou acentuar um único tipo de discurso: o disciplinador, refletido, primeiro, no autoritarismo paterno e, segundo, nas Políticas Higienistas. Estas últimas fazendo parte, ainda hoje, da Orientação Sexual escolar. Ou seja, além da Formação Discursiva do Poder Executivo, baseada na Ideologia Neo-Liberal, o documento sobre Orientação Sexual, analisado no presente trabalho, também é fortemente influenciado por uma Formação Discursiva Higienista ou de uma Ciência Médica, quando normaliza as atitudes corretas, no que diz respeito à sexualidade, e quando se estrutura, principalmente, ao redor de um discurso preventivo de doenças.

Como foi visto no capítulo III, as Políticas Higienistas baseiam-se em uma concepção biológica do sujeito (CAMARGO & RIBEIRO, 1999), ou seja, a ciência fala no lugar do indivíduo, responde aos seus anseios e dúvidas; não lhe permite a singularidade. A Biologia padroniza todos os homens ao falar da espécie humana, faz com que as características gerais – e reais – se sobreponham às particularidades.

Mesmo podendo supor que, atualmente, a sociedade brasileira está aprendendo a ouvir e conviver com a circulação de novos tipos de discursos, experimentando novos conteúdos, estes ainda se mostram de maneira confusa e permeados por valores fortemente enraizados em nossa cultura. A exemplo do próprio entendimento sobre a epidemia HIV/AIDS que, quando surgiu, foi caracterizada como o “câncer gay”, inclusive, sendo denominada no início, nos EUA, como GRID (Gay Related Immune Deficiency – Imuno-deficiência Relacionada aos Homossexuais)<sup>68</sup>. Porém, pela constatação de que essa doença não atingia apenas os homossexuais, a sociedade viu-se diante da necessidade de enfrentar questões

---

<sup>68</sup> Para maior aprofundamento dessa questão ver, GALVÃO, 2000.



sobre as escolhas sexuais, até então muito pouco discutidas, revendo seus valores, como a visão do homossexualismo enquanto doença. Apesar dos avanços dessas discussões, prevalece ainda a tendência em normalizar os comportamentos e disciplinar os corpos (FOUCAULT, 2003), sendo possível observar, ainda hoje, uma acentuação de discursos que evidenciam um entendimento de que a única opção normal é a heterossexual.

Outro ponto importante a ressaltar sobre os Temas Transversais, é o fato do documento sobre a Orientação Sexual estar apenas inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997b). Como foi visto, a LDB (BRASIL, 1996) propõe que a Ensino Básico relacione seus ciclos – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – de maneira que um dê continuidade ao outro, no que diz respeito ao processo de aprendizagem e ao aprofundamento do conhecimento. Portanto, todas as etapas estariam ligadas umas as outras, o que garantiria que a temática sexualidade fosse retomada no Ensino Médio de maneira, inclusive, mais aprofundada. Porém, não há um documento equivalente para o Ensino Médio. O que pode resultar em certo distanciamento e tendência a minimizar a importância das propostas iniciais, visto que é esta a etapa que comporta sujeitos em fase de iniciação sexual e que, por seu nível de desenvolvimento cognitivo, poderiam assimilar de melhor maneira as informações vinculadas pela própria proposta de Orientação Sexual.

De acordo com Piaget<sup>69</sup> apud COLL et al (1995), há quatro estágios do desenvolvimento cognitivo: estágio sensório-motor (nascimento aos 2 anos); estágio do pensamento pré-operacional (dos 2 aos 7 anos); estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e o estágio das operações formais (dos 11 até o final da adolescência)<sup>70</sup>. De maneira resumida, no primeiro estágio, como características principais, a criança adquire a permanência do objeto, processo no qual passa a se reconhecer como indivíduo, ao mesmo tempo em que passa a entender que os objetos não desaparecem ou deixam de existir por não estarem presentes, e o processo de simbolização, no qual a criança passa a ter a imagem mental dos objetos. No segundo estágio, ou estágio do pensamento pré-operacional, a criança

---

<sup>69</sup> Psicólogo que estudou o desenvolvimento infantil a partir dos processos cognitivos. Muito estudado na área da educação, por ter desenvolvido o método construtivista para o aprendizado. Para maior aprofundamento dessa temática, ver: COLL et al, 1995.

<sup>70</sup> Vale ressaltar que as idades atribuídas aos estágios são aproximadas, podendo inclusive que um adulto não consiga chegar ao quarto estágio, pois o desenvolvimento cognitivo além de depender do período de maturação do organismo, depende da qualidade de estimulação oferecida pelo ambiente.

possui um raciocínio do tipo intuitivo, ou seja, ela não aprende por meio das relações de causalidade (apesar de apresentar a causalidade fenomenalista<sup>71</sup>), mas por justaposição. Nesse estágio, a criança também adquire a função semiótica, na qual passa a utilizar símbolos e sinais para representar os objetos. Apesar de já usar os conceitos de bom e mau, não consegue resolver dilemas morais como, por exemplo, analisar, em uma situação dada, quem é o mais culpado, apesar de já saber diferenciar quem é ou não o culpado em um acontecimento mais simples. Por exemplo, se a criança observar duas pessoas brigando, não saberá dizer quem é o mais culpado, pois não saberá avaliar a situação para ver quem está se defendendo e quem provocou a briga. Ao passo em que, se ver uma dessas duas mesmas pessoas empurrando a outra, talvez no início da mesma briga citada anteriormente, saberá indicar quem é o culpado.

O terceiro estágio, o estágio das operações concretas, como o próprio nome sugere, é caracterizado pelo agir da criança sobre o mundo real (concreto), no intuito de provocar modificações. A criança passa a prestar mais atenção em como os fenômenos ocorrem, de modo a manipular as informações que vai adquirindo. Pode-se notar o início da utilização do pensamento lógico, tornando-se capaz de ordenar e agrupar os objetos em classes. Porém, e aqui entra o ponto principal para a presente discussão, a criança, neste estágio, ainda não é capaz de lidar com o futuro e com suas possibilidades. Ou seja, ela não elabora questões que envolvam o “se algo acontecer...” ou “quando eu fizer...”, ou “no futuro...”. A sua ação e construção do pensamento lógico estabelece-se com eventos no presente, dos quais ela pode participar. A capacidade de lidar com questões que envolvam futuro e suas possibilidades só se inicia no quarto estágio, ou seja, dos 11 anos ao fim da adolescência, estágio das operações formais.

Assim, baseando-se em Piaget, torna-se problemática a elaboração do documento sobre Orientação Sexual dirigido para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental<sup>72</sup>, ou seja, para os alunos da primeira a quarta série, situados no estágio das operações concretas.

---

<sup>71</sup> Causalidade fenomenalista: a criança atribui um sentido de causalidade entre os fenômenos que vê ocorrendo ao mesmo tempo: como o trovão causa o raio. Mas essa relação está mais relacionada à associação por justaposição do que pela relação de causalidade.

<sup>72</sup> O Ensino Fundamental é composto por dois ciclos: o primeiro abrange da Primeira a Quarta série e o segundo, da quinta a oitava.

De acordo com o documento sobre Orientação Sexual (BRASIL, 1997b), as crianças levam para a escola todas as impressões que vão adquirindo sobre a sexualidade. A família, a televisão, campanhas de prevenção às DST/AIDS, livros, pessoas de seu convívio social e a própria escola oferecem a elas normas, conceitos, imagens, proibições que muitas vezes ainda não são assimiláveis por elas de maneira clara. Dessa maneira, cria-se confusão e medo por não haver um espaço onde a criança possa falar, abertamente e dentro de sua linguagem, sobre as questões de sua vida que envolvem o tema sexualidade. O que poderia evidenciar que a sociedade brasileira e, conseqüentemente, as próprias crianças estejam fortemente influenciadas por uma Formação Discursiva ainda com fortes traços de autoritarismo, fundados no patriarcalismo e nos princípios das Políticas Higienistas.

Assim, como indicam inúmeras experiências pedagógicas, a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser explícita, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistêmica, para possibilitar uma aprendizagem e um desenvolvimento crescentes. (BRASIL, 1997b, p.87).

Apesar das contradições e dificuldades até aqui apontadas, a proposta elaborada, sob o ponto de vista teórico, apresenta aspectos positivos em relação ao público que almeja atingir, ou seja, crianças que, em fase de desenvolvimento, vão entrando em contato com questões sobre a sexualidade que não entendem. Desse modo, o estabelecimento de um ambiente que, com o objetivo de não reprimir as curiosidades e questionamentos, propiciará uma construção saudável, pela concepção winnicottiana<sup>73</sup>, do sentido de sexualidade.

Porém, quando esse documento propõe que o objetivo da Orientação Sexual na escola seria o de “[...] problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho” (BRASIL, 1997b, p.83), configuram-se algumas questões: será que a Orientação Sexual na escola pretende atingir o objetivo de possibilitar que o aluno entre 7 a 10 anos consiga escolher o caminho para o exercício de sua

---

<sup>73</sup> Discutido no capítulo I, para maior aprofundamento dessa questão, ver: Winnicott, 2000.

sexualidade? Ou os objetivos presentes nesse documento são para ser atingidos em longo prazo, devido o caráter de continuidade entre o Ensino Fundamental e Médio? Há indicações afirmativas para esta última indagação, pois existe uma orientação para que, a partir da quinta série do Ensino Fundamental, seja criado um espaço para a temática sexualidade, podendo se configurar na forma de hora-aula semanalmente. Além dos mais, os PCNs consideram que, com relação aos Temas Transversais,

[...] a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. [...]. Sabe-se [...] que é um processo de aprendizagem que precisa de atenção durante toda a escolaridade [...]. (BRASIL, 1997a, p.30-1).

Afinal, a construção individual do sentido de sexualidade, de modo a permitir escolhas de caminhos a serem seguidos, é uma construção longa e complexa, que muitas vezes não é feita *a priori*, ou seja, não é feita antes de um leque de experiências efetivas – tanto no que diz respeito a vivências de relações entre gêneros quanto às próprias experiências sexuais – por isso, para o indivíduo conseguir (re)-significar, como diz o próprio documento, valores e atitudes, precisa, primeiro, desenvolver valores e atitudes próprios que, de acordo com Piaget apud COLL et al (1995) e Freud (1996a), só são experimentados entre a pré-adolescência e a vida adulta, ou seja, dos 11 anos em diante.

Além do mais, de acordo com o documento analisado (BRASIL, 1997b), a Orientação Sexual precisa garantir a abordagem de alguns conteúdos necessários para que o objetivo da incorporação desse tema na escola seja alcançado. Assim, para abranger as questões socioculturais, biológicas e psíquicas da sexualidade, e para possibilitar ao aluno a condição necessária para vir a entender e viver sua sexualidade de maneira saudável, na busca do prazer com responsabilidade, os conteúdos foram divididos em três blocos principais: corpo – concebido como matriz da sexualidade –, as relações de gênero e a prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.

O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente transmissíveis/AIDS. (BRASIL, 1997a, p.28)

A definição dos três blocos de conteúdo da presente proposta de Orientação Sexual responde à necessidade de eleger tópicos que devem ser necessariamente trabalhados e relacionados aos eleitos pelos alunos e sempre devem estar presentes em qualquer programa de Orientação Sexual, de forma a garantir informações e discussões básicas sobre a sexualidade. Esses conteúdos devem possibilitar a abordagem dos diferentes assuntos, que variam de acordo com a faixa etária, cultural regional e fatos contemporâneos veiculados pela mídia ou vividos por uma dada comunidade. (BRASIL, 1997b, p.96).

É importante ressaltar que, mesmo considerando necessário que alunos de todas as idades tenham acesso às questões que envolvam os conteúdos acima citados, o estágio de desenvolvimento cognitivo, em que os alunos de primeira a quarta série se encontram, permite uma assimilação pequena de informações, diante a complexidade do assunto. Desse modo, pode-se considerar que o documento sobre Orientação Sexual, ao ser dirigido para os alunos de 7 a 10 anos, pode constituir em um dos elementos importantes a serem considerados nas explicações sobre o agravamento do quadro de contaminação do HIV/AIDS e de gravidez na adolescência nos últimos anos, pois o quadro de informações que essas crianças podem assimilar não é suficiente para que elas construam um sentido de sexualidade que abarque a auto-preservação, perspectiva de uma futuro, escolhas próprias e responsabilidade.

Outra questão emerge nessa discussão: partindo do pressuposto que esse documento foi elaborado para o início do Ensino Fundamental, de modo a poder servir como base para todas as fases de ensino subseqüentes, suas diretrizes seriam adequadas e satisfatoriamente aplicadas ao Ensino Médio? Para tentar responder essa pergunta, teremos que analisar a construção dos Parâmetros as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2000b, 2000a), bem como a própria LDB (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) atribui ao Ensino Médio o papel de dar continuidade e aprofundamento ao conhecimento adquirido no Ensino Fundamental, além de servir como base preparatória para que o indivíduo possa ingressar no Ensino Superior. O Ensino Médio é a fase final da Educação Básica, o que lhe configura o caráter de consolidação e aprofundamento do conhecimento adquirido até então. Sendo seu objetivo maior priorizar “[...] a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2000b, p.13).

#### Seção IV Do Ensino Médio

Art.35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

(BRASIL, 1996, p.33).

Essas características do Ensino Médio, atribuídos pela Reforma da Educação, poderiam configurar uma possibilidade em dar continuidade à utilização do documento sobre Orientação Sexual (BRASIL, 1997b). Mas, antes de chegarmos a alguma conclusão, é preciso entender como se estrutura o currículo dessa fase do ensino.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), o currículo de uma escola deve ser composto por duas partes: a Base Nacional Comum e a parte Diversificada. A Base Nacional Comum é a parte do currículo obrigatória a todas as escolas. É esta que possibilita que um nível de ensino esteja ligado ao outro, visto que, o seu encadeamento garante a continuidade e o caráter de prosseguimento de uma série à outra. O seu objetivo é permitir que o aluno esteja dentro de um processo de “[...]”

construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos [...]” (BRASIL, 2000b, p.16). Além disso, é a Base Nacional Comum que abrange a preparação do aluno para futuramente se inserir – e ser inserido – no mercado de trabalho.

Sendo assim, a LDB (BRASIL, 1996) torna obrigatório o estudo de matemática e língua portuguesa. O estudo do mundo físico e natural, da realidade social e política – principalmente do Brasil –, o estudo de artes, educação física (sendo esta atividade facultativa para os cursos noturnos).

Com relação à parte diversificada do currículo, esta “[...] destina-se a atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela [...]” (BRASIL, 2000b, p.22). Consiste na inserção de conteúdos e atividades que a comunidade de cada escola determina como necessárias para a construção do conhecimento e do sujeito, dentro de um contexto social específico. Essa parte do currículo não está relacionada com a preparação profissionalizante do aluno e, sim, com o enriquecimento curricular e com a possibilidade de diversificação de experiências no âmbito da escola.

Entendida nesses termos, a parte diversificada será decisiva na construção da identidade de cada escola, ou seja, pode ser aquilo que identificará as “vocações” das escolas e as diferenciará entre si, na busca de organizações curriculares que efetivamente respondam à heterogeneidade dos alunos e às necessidades do meio social econômico. (BRASIL, 2000a, p.85).

Essas duas partes devem ser integradas, devendo acentuar a contextualização<sup>74</sup> dos conteúdos como uma das maneiras de não separá-las (BRASIL, 2000a). É a integração Base Nacional Comum/parte diversificada que garantirá a construção de um currículo com sentido para o aluno, facilitando, assim, o processo de aprendizado. Porém, independentemente se a parte diversificada será dada, pela escola, sobre a forma de uma matéria ou incorporada nas demais, a Base Nacional Comum, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), deverá ocupar 75% do

---

<sup>74</sup> A Contextualização, juntamente com a interdisciplinaridade, deve ser o eixo organizador do currículo escolar, “Elas abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-lo para ensinar e para aprender, que permite dar significado integrador a duas outras dimensões do currículo, de forma a evitar transformá-las em novas dualidades ou reforçar as já existentes” (BRASIL, 2000a, p.85)

tempo de todo currículo programático da escola. Sendo esta a carga horária mínima estipulada por lei<sup>75</sup>, para o Ensino Médio.

A parte diversificada não engloba os Temas Transversais, pois como vimos anteriormente, estes devem ter a mesma importância que os conteúdos do currículo convencional, ou seja, devem ser inseridos na Base Nacional Comum. Desse modo, como nem a LDB, nem os PCNs e as DCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000b; 2000a) abordam os Temas Transversais, só nos resta inferir que, pelo próprio caráter de continuidade dada ao Ensino Médio pela LDB, as temáticas inseridas no conjunto dos Temas Transversais do Ensino Fundamental, devem aparecer no currículo do Ensino Médio, de maneira diluída dentro da Base Nacional Comum.

As DCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000a) dividem a Base Curricular Nacional Comum em três grandes áreas de conhecimento: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Essa divisão justifica-se, pois o desenvolvimento pessoal, de acordo com a Reforma Educacional, é um processo sempre relacionado às concepções científicas, tecnológicas, socioculturais e de linguagem. Além do mais,

Essa educação geral, que permite buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços, é preparação básica para o trabalho. Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, sócio-afetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão. (BRASIL, 2000b, p.17).

Além de dividir o currículo comum em três áreas, as DCNs do Ensino Médio determinam, de maneira geral, quais os objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos por cada uma. De maneira resumida,

---

<sup>75</sup> De acordo com a Lei 9.394/96, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).



Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. (BRASIL, 2000a, p.92).

Na área das CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA incluem-se as competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da Física, da Química, da Biologia e suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional, e também de participar do encantamento que os mistérios da natureza exercem sobre o espírito que aprender a ser curioso, a indagar e descobrir. (BRASIL, 2000a, p.92-3).

Na área das CIÊNCIAS HUMANAS, [...] o ensino das Ciências Humanas e Sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Direito, entre outros. Nesta área incluir-se-ão também os estudos de Filosofia e Sociologia *necessários ao exercício da cidadania*, para cumprimento do que manda a letra da lei. (BRASIL, 2000a, p.93).

Desse modo, somente analisando essas diretrizes, pode-se compreender a possível intenção em desenvolver, em todas as áreas do currículo convencional, a temática Orientação Sexual. Assim, ao analisar o Projeto Político Pedagógico de uma escola pública de Londrina (2001), será possível perceber em que áreas, ao se basear na LDB e nos demais documentos, a escola insere, em seu currículo, a temática sexualidade.

## **5.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O SILÊNCIO DO SUJEITO.**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola baseia-se, para sua construção, na LDB (BRASIL, 1996), de modo a garantir que seus alunos tenham acesso a Educação Básica, bem como entrem em contato com temas pertinentes de sua comunidade. Desse modo,

[...] é necessário que as escolas tenham identidade como instituições de educação de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela (BRASIL, 2000a, p.69).

As DCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000a) entendem que a busca pela diversidade significa propiciar meios para que todos os alunos, no final de sua Educação Básica, consigam atingir o mesmo nível de formação. Ou seja, as desigualdades regionais seriam amenizadas por meio dos PPPs de cada escola, pois, ao detectarem as necessidades de sua comunidade, englobariam esses temas em seus conteúdos.

Dessa forma, a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada. (BRASIL, 2000a, p.69).

Dessa maneira, as DCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000a) entendem os Projetos Políticos Pedagógicos como o modo da escola exercer sua autonomia, visto que é por meio dele que os seus membros – o corpo administrativo e docente, juntamente com a comunidade – podem atender as suas necessidades, visando uma capacitação melhor para que seu aluno se integre a uma realidade mais imediata. O que se aproxima das análises, até aqui desenvolvidas, sobre os princípios de “autonomia” das escolas e de construção de sujeitos “responsáveis” e com “liberdade de escolha”, muito próprios da ideologia Neo-liberal.

Assim, pressupõe-se que, para a formulação de um Projeto Político Pedagógico, a escola esteja a par das novas Diretrizes Educacionais, de forma a conciliar sua proposta pedagógica com essas Diretrizes.

A fim de compreender como se realiza e se concretiza a passagem da proposta oficial do Ministério da Educação para um Projeto Político Pedagógico, foi analisado o PPP do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Londrina (2001). Escola esta que possui o Ensino Médio e Fundamental, sendo que, no Ensino Médio há nove turmas (três para cada etapa) no período matutino e seis turmas (duas para cada etapa) no período noturno.

Por ser uma escola localizada na parte central da cidade de Londrina, é muito procurada por uma clientela oriunda da classe média dessa região da cidade e dos bairros mais próximos, bem como por jovens trabalhadores que só podem cursar o Ensino Médio no período noturno.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico desse colégio, o papel da escola consiste em “[...] cuidar da formação e do desenvolvimento dos indivíduos [...]” (LONDRINA, 2001, p.3) que fazem parte de sua comunidade, para prepará-los para serem agentes transformadores da sociedade.

Como educação, entende qualquer ação “intencional” que possua como objetivo a formação de personalidades sociais, que transmita uma visão de mundo, valores e modos de agir, que se relacionam às convicções ideológicas, morais e políticas. Estas, podendo ser convertidas em outras ações de enfrentamento da vida, em sua praticidade.

Considerando que as finalidades educativas subordinam-se a escolha feita frente a determinados modos de encarar a vida, o homem, a educação e forma de relações sociais, **“requerem uma direção de sentido para a formação dos indivíduos e processos que assegurem a atividade prática que lhes correspondem”**. (LONDRINA, 2001, p.3)

Pelo que chama de Filosofia da Escola, o PPP (LONDRINA, 2001) visa à participação democrática de seus alunos, por meio de Conselhos participativos, através de relações que devem se estabelecer entre o corpo docente e discente, bem como entre os alunos e a equipe técnica-pedagógica.

Com o objetivo de educar o indivíduo e inseri-lo na sociedade democrática onde todos possam lutar pelos seus direitos cumprindo seus deveres, mas exigindo que os outros também o façam, que sejam livres para expor suas idéias, que dialoguem, que busquem soluções, que debatam, que não aceitem imposições, nem corrupções, que não se submetam, que acreditem e que não sejam alienados. (LONDRINA, 2001, p.19-20).

Enquanto proposta curricular para o Ensino Médio, o Projeto Político Pedagógico se baseia na LDB, como já citado anteriormente, atribuindo a esta lei a

responsabilidade em conferir, ao Ensino Médio, uma nova identidade. Dessa maneira, para o PPP dessa escola, o Ensino Médio “[...] passa a ter característica de terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de se consolidar como pessoa humana [...]” (LONDRINA, 2001, p.81).

Até aqui, foi possível perceber total consonância do discurso do Projeto Político Pedagógico com o dos documentos da Reforma Educacional. Ou seja, a presença de um discurso construído a partir dos novos sentidos da educação e baseada na ideologia que também permeia os documentos oficiais. Dessa maneira, aponta para um sujeito com as mesmas características acentuadas pela LDB, pelos PCNs e pelas DCNs do Ensino Médio, ou seja, um sujeito livre que modifica a sociedade por meio de suas próprias escolhas. Aquele sujeito que, envolvido pela ideologia Neo-liberal, contribui para o desenvolvimento de seu país, ao agir com o objetivo de suprir suas próprias necessidades (HIDALGO, 2001), conforme amplamente discutido no capítulo II.

Para a análise de como se caracteriza a construção do PPP a partir dos documentos da Reforma Educacional, foram considerados os conteúdos de todas as matérias referentes ao Ensino Médio, explicitados no Projeto Político Pedagógico (LONDRINA, 2001), a fim de perceber em qual momento a temática sexualidade foi implantada em seu currículo. É importante ressaltar que o PPP analisado foi dividido em duas partes: a primeira que abrange as informações sobre a escola, já citadas neste trabalho, e outra, a mais extensa, que se detém a enumerar as matérias para etapa do Ensino Médio, seus conteúdos, suas competências e habilidades. Entendendo-se por competências e habilidades os objetivos a serem alcançados com os alunos, por meio do desenvolvimento de cada temática em sala de aula.

Com relação à temática sexualidade, não foi encontrado nenhum conteúdo ou orientação específico, para o desenvolvimento deste tema, no Projeto Político Pedagógico. Porém, foi possível observar dois momentos, nos quais o professor poderia ter um espaço para discutir, com seus alunos, esta temática, quais sejam: na matéria de Sociologia – inserida no bloco das Ciências Humanas e suas Tecnologias – e na matéria de Biologia – inserida no bloco das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

Com relação à Sociologia, o documento explicita que:

O trabalho com sociologia permitirá ao educando construir um pensar sociológico, situar-se no interior da sociedade contemporânea brasileira, compreender o processo de globalização da cultura e da economia, com as conseqüências advindas do rompimento de fronteiras e da desterritorialização do conhecimento. Compreender também, manifestações sociais de ordem ética, religiosa, social, sexual, ecológica, que exigem uma discussão sistemática sobre multiculturalismo e relativismo cultural. (LONDRINA, 2001, p.90).

Na matéria de Biologia, a temática sexualidade é apresentada como conteúdo do segundo ano, dentro da matéria de Fisiologia, que possui como Competências e Habilidades:

Contextualização Sociocultural. Reconhecer a Biologia como um fazer humano e, portanto, histórico, fruto da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos. Identificar a interferência de aspectos místicos e culturais nos conhecimentos do senso comum relacionados a aspectos biológicos. Reconhecer o ser humano como agente e paciente de transformações intencionais por ele produzidas em seu ambiente. Julgar ações de intervenção, identificando aquelas que visam à preservação e à implementação da saúde individual, coletiva e do ambiente. Identificar as relações entre o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico, considerando a preservação da vida, as condições de vida e as concepções de desenvolvimento sustentável. (LONDRINA, 2001, p.122-3).

Desse modo, observando a formulação de todos os documentos analisados até aqui – o PPP, a LDB, os PCNs e DCNs do Ensino Médio, a parte dos PCNs do Ensino Fundamental e o documento sobre a Orientação Sexual –, e a interação que estabelecem entre si, é possível perceber pontos de distanciamentos e encontros entre as propostas do Projeto Político Pedagógico e o documento elaborado sobre Orientação Sexual na Reforma da Educação. Distanciamento, pois, não se percebe um processo de continuidade entre eles como previsto na LDB (BRASIL, 1996), quando determina o caráter de continuidade e aprofundamento do Ensino Médio, em relação ao conteúdo desenvolvido no Ensino Fundamental. Desse modo, o esperado seria uma abordagem ampla e presente da temática sexualidade, ao invés de uma abordagem pontual em duas disciplinas.

Encontros pois, apesar do PPP (LONDRINA, 2001) só conseguir vislumbrar duas maneiras de se falar sobre a sexualidade: sob uma perspectiva

sociológica – relacionada às concepções de gênero - e biológica – relacionada ao aparelho reprodutor e métodos de contracepção, doenças e modos de prevenções, como veremos a seguir, está de acordo com o documento oficial sobre a Orientação Sexual na escola. Visto que, por mais que este documento tente ampliar a discussão sobre a sexualidade, também não consegue ir além da abordagem biológica da sexualidade, afinal, como visto anteriormente, o documento sobre Orientação Sexual (BRASIL, 1997b) estipulou três blocos de conteúdos para a abordagem da temática sexualidade em sala de aula: o corpo, as relações de gênero e a prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.

O conceito de corpo não seria, de acordo com esta proposta, relacionado ao conceito de organismo. Pois, enquanto este último diz respeito ao aparato biológico e constitucional dos seres humanos, o conceito de corpo relaciona-se a vivência subjetiva entre o organismo e o meio.

O organismo atravessado pela inteligência e pelo desejo se mostrará um corpo. No conceito de corpo, portanto, estão incluídas as dimensões da aprendizagem e todas as potencialidades do indivíduo para a apropriação das suas vivências. (BRASIL, 1997b, p.96).

Assim, discutir sobre o corpo seria falar mais do que sobre suas características anatômicas e fisiológicas, seria trazer para sala de aula questões sobre os fatores que atuam na construção da percepção que cada aluno faz de seu corpo: emoções, sentimentos, sensações de prazer/desprazer, as mudanças biológicas que ocorrem ao longo do desenvolvimento do indivíduo e os fatores culturais, que também atuam nessa construção (BRASIL, 1997b). Porém, apesar dessa concepção, o objetivo do conhecimento do corpo, nesses moldes, de acordo com o documento sobre a Orientação Sexual, seria o de “[...] propiciar uma conscientização da importância da saúde e da necessidade de ações não só curativas, mas também preventivas” (BRASIL, 1997b, p.97).

Desse modo, percebe-se que, apesar da proposta para Orientação Sexual, presente nas novas diretrizes para a educação, tentar ultrapassar o sentido de sexualidade presente nas Políticas Higienistas ou nas Ciências Médicas, ainda não consegue desvincular a função do discurso sobre sexualidade na escola das ciências biológicas, ou seja, não consegue desvincular a abordagem dessa temática

de um discurso normatizador. Pois, ao considerar que o objetivo de se conhecer o corpo, mesmo que nos moldes como foi definido pelo documento, restrinja-se às capacidades “curativas” e “preventivas”, já estabelece que há escolhas que tornam o indivíduo um ser doente – remetendo ao tempo onde o Homossexualismo era considerada uma doença – e escolhas que podem levar o indivíduo à doença. Por consequência, define o que é saudável e aceito socialmente e o que é patológico e considerado, pela sociedade, como “anormal”. Com isto poderíamos concluir que, estimular o discurso sobre a sexualidade na escola seria apenas uma maneira de controlar as escolhas individuais (FOUCAULT, 2003).

Com relação ao conteúdo sobre as relações de gênero, estipulado pelo documento sobre Orientação Sexual, presente nos PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997b), este define o sentido de gênero como sendo uma construção social das concepções de masculino e feminino, a partir das diferenças anatômicas entre homens e mulheres. Essa definição “[...] permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade” (BRASIL, 1997b, p.99).

Assim, o Projeto Político Pedagógico, analisado no presente trabalho (LONDRINA, 2001), ao inserir a temática sexualidade na matéria de Sociologia, constrói a chance de oferecer subsídios importantes para os alunos construir seus sentidos de sexualidade, a exemplo das conquistas dos movimentos feministas, gays e lésbicos, os direitos de liberdade de escolha, o desenvolvimento das implicações de uma vida em sociedade, enfim aspectos que passam longe da concepção fisiológica de sexualidade.

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. (BRASIL, 1997b, p.99).

Porém, como a sexualidade aparece, nos documentos oficiais e no próprio PPP, muito mais ligada ao aspecto biológico, o seu sentido parece ainda hoje estar restrito ao sentido de sexualidade vinculado a uma “scientia sexualis”, tal

como concebido por Foucault (2003). Em outras palavras, um sentido de sexualidade produzido por um discurso científico e pedagógico, orientado por uma Formação Discursiva higienizadora e disciplinadora dos corpos. Como demonstra o último bloco de conteúdos presentes no documento sobre a Orientação Sexual (BRASIL, 1997b), ou seja, a Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. A aplicação deste conteúdo em sala de aula tem como objetivo discutir as DSTs, sendo a epidemia HIV/AIDS trabalhado mais especificamente, de modo a esclarecer os aspectos sobre a doença, seus modos de contágio e sobre os preconceitos e tabus relacionados a ela.

O trabalho com esse tema, ao mesmo tempo que fornece informações sobre AIDS, possibilita a explicitação dos medos e angústias suscitados e a abordagem dos diferentes mitos e obstáculos emocionais e culturais que impedem a mudança de comportamento necessária à adoção de práticas de sexo seguro. Dentre os obstáculos emocionais vale destacar os mecanismos de onipotência e de negação entre os adolescentes, que demandam um espaço contínuo de discussão para que possam vir à tona e modificar-se. (BRASIL, 1997b, p.100).

De acordo com o documento oficial sobre a Orientação Sexual (BRASIL, 1997b), a sexualidade é definida como um fator importante que atua no desenvolvimento e na vida psíquica dos indivíduos. Não estando apenas relacionada à reprodução, mas também com a busca pelo prazer, como foi discutido no capítulo III.

Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim, como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. (BRASIL, 1997b, p.81).

Ainda de acordo com este documento, a sexualidade é algo que nasce com o indivíduo e que se desenvolve ao longo da vida, sendo influenciada pela história social e individual, conseqüentemente pela Cultura e pela Ciência. Sendo assim, considera que, para a compreensão da sexualidade, é necessário o



intercâmbio entre várias áreas de conhecimento, como a Antropologia, História, Sociologia, Medicina, Psicologia, etc. Pois,

Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural. (BRASIL, 1997b, p.81).

Com base nesses apontamentos, vê-se como o documento sobre Orientação Sexual, presente nos documentos da Reforma Educacional (BRASIL, 1997b), procura estabelecer um sentido de sexualidade amplo, abrangendo vários aspectos da vida dos sujeitos em sociedade, como já apontado anteriormente, o que torna este discurso em harmonia com as necessidades da sociedade atual. Pois, como vimos no capítulo III, de acordo com Abramovay et al (2004), a sexualidade aparece na sociedade moderna relacionada aos conceitos de individualidade – expressa no documento oficial sobre Orientação Sexual como “vida psíquica” – e social – no documento, aparecendo como “dimensão sociocultural”. Porém, como ressalta Foucault (2003), a sexualidade sempre aparece relacionada ao seu aspecto biológico, visto que, o discurso sobre este tema acaba por se apoiar nas “verdades” estabelecidas pela ciência, no caso em específico, pela Ciência Médica.

Mesmo assim, não devemos silenciar o que o documento traz de avanço para este campo. Para a Orientação Sexual presente nos documentos da Reforma Educacional Brasileira (BRASIL, 1997b), a escola deve ser imparcial em relação aos diferentes tipos de manifestações da sexualidade, mas, sem deixar de lado a informação, bem como abordar com os alunos questões sobre os tabus, preconceitos e as crenças, e criar espaços para que todos estes aspectos possam ser amplamente discutidos.

Assim, propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar

informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus. (BRASIL, 1997b, p.83).

Porém, como visto na discussão sobre a aplicação desses aspectos no currículo do Ensino Médio, a criação destes espaços parece ser inviável, quando o que se vê é uma Orientação Sexual sem lugar de se manifestar, ou podendo apenas ser abordado pela Biologia. Dessa maneira, o que se configura é o silêncio das dúvidas e questões dos alunos que, muitas vezes, não possuem meios de serem formuladas. E, ao contrário do caminho apontado pelo documento sobre Orientação Sexual (BRASIL, 1997b), como demonstrado a seguir, é mais correto afirmar que, o que se perpetua, na escola de hoje, são os tabus e os preconceitos sobre a sexualidade, visto que, se não podem ser discutidos, não podem ser (re)-significados.

Para que o trabalho de Orientação Sexual possa se efetivar de forma coerente com a visão pluralista de sexualidade aqui proposta, é necessário que as diferentes crenças e valores, as dúvidas e os questionamentos sobre os diversos aspectos ligados à sexualidade encontrem espaço para se expressar. Será por meio do diálogo, da reflexão e da possibilidade de reconstruir as informações, pautando-se sempre pelo respeito a si próprio e ao outro, que o aluno conseguirá transformar e/ou reafirmar concepções e princípios, construindo de maneira significativa seu próprio código de valores. (BRASIL, 1997b, p.87).

Assim, um paradoxo se estabelece, pois a categoria mais explorada nos documentos da Reforma Educacional, bem como no documento sobre Orientação Sexual, o indivíduo, torna-se invisível e silenciada pelo modo como os documentos se relacionam, possibilitando construções de Projetos Políticos Pedagógicos que, apesar de também acentuarem a liberdade individual e o desenvolvimento de um sujeito crítico e agente, não oferecem meios e espaços para que este possa se manifestar em palavras e atitudes.

Desse modo, o sentido de sexualidade no documento sobre Orientação Sexual (BRASIL, 1997b), formulado pelo MEC no contexto da Reforma

Educacional, apesar de mostrar avanços, por evidenciar questões como “visões pluralistas da sexualidade” ou a necessidade da escola acolher as questões sobre esta temática trazidas pelos alunos, sendo imparcial, de modo a não influenciar nas escolhas individuais, não consegue transcender os tabus e preconceitos existentes na sociedade brasileira, quando sua manifestação se restringe apenas aos aspectos biológicos da sexualidade.

Agora, podemos reformular a pergunta inicial desse trabalho: se existe o documento sobre Orientação Sexual, mesmo se considerarmos que apenas centrado nos aspectos fisiológicos, por que os índices de gravidez na adolescência e o número de contaminação pelo HVI/AIDS não diminuem? Isso seria uma evidência do não assujeitamento na concepção althusseriana (ALTHUSSER, 1996). Afinal, mesmo considerando que este documento foi elaborado nos PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997b), sua existência não pode ser negada, podendo, inclusive, ser consultado por qualquer profissional que tenha como objetivo desenvolver esta temática nas escolas.

Por meio da análise dos documentos oficiais, foi possível perceber que os PCNs e as DCNs do Ensino Médio, os PCNs do Ensino Fundamental e a própria LDB, bem como o PPP analisado também construíram um sentido de sujeito. Um sujeito que significa adaptação às necessidades da sociedade denominada tecnológica (BRASIL, 2000b), ou seja, um sujeito dinâmico, que precisa aprender a lidar com as modificações constantes de tecnologia, ético, autônomo e com pensamento crítico. Conseqüentemente, um sujeito capaz de equilibrar harmoniosamente sua vida social, sua atividade produtiva e sua experiência subjetiva.

No primeiro capítulo, foram levantados alguns questionamentos relacionados ao conceito de sujeito, que iremos retomar agora: “O objetivo dos documentos é o de assujeitamento, configurando a escola como um AIE no sentido althusseriano? Pode-se considerar a existência de uma tentativa em garantir que cada indivíduo ocupe seu lugar no processo de reprodução das condições de produção quando a LDB (BRASIL, 1996), por exemplo, determina que o objetivo da escola é o de formar cidadãos que possam ingressar no mercado de trabalho, correspondendo às necessidades deste?” Os próprios documentos nos dão elementos para pensarmos sobre essas questões.

Os PCNs do Ensino Médio conferem à escola a característica de formar subjetividades; formar indivíduos que possam exercer a sua cidadania. Além do mais, estabelece que “[...] as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (BRASIL, 2000b, p.11). Desse modo, a escola deve formar subjetividades que se adequem às novas necessidades do mercado, como visto no capítulo II. Na Orientação Sexual (BRASIL, 1997b), o conceito de sujeito estabelecido está de acordo com o que foi discutido acima, acrescentando que, o indivíduo a ser formado, deve entender e viver sua sexualidade de maneira saudável, buscando o prazer com responsabilidade.

Mas, como já demonstrado neste trabalho, o sujeito encontrado nos estudos sobre a epidemia HIV/AIDS e sobre a gravidez na adolescência, não tem o mesmo significado de sujeito presente na Reforma Educacional. Concluímos, assim, que o sujeito não se configura com o sujeito assujeitado da teoria de Althusser (1996). Então, será que podemos considerá-lo como sendo o mau sujeito althusseriano? Para isso, devemos considerar o enfraquecimento dos AIEs? Ou devemos considerar que, apesar da tentativa de assujeitamento por parte do Estado, os sujeitos fazem suas escolhas e constroem seus significados levando em conta várias influências, como mostra Abramovay et al (2004) em uma pesquisa realizada para a UNESCO, com alunos em todo o Brasil?

Aqui, a contribuição de Winnicott (2000), para a compreensão da construção do significado de sujeito do presente trabalho, torna-se ainda a mais interessante. Pois, o sujeito age dentro das possibilidades que lhe são oferecidas; condições intrapsíquicas relacionadas com a realidade sócio-econômica. Assim, apesar de não ser a única influência a determinar a construção do sentido de sexualidade dos jovens, dos professores e da própria escola – expressa por meio do Projeto Político Pedagógico –, o sentido de sexualidade, presente nos documentos da Reforma da Educação, contribui para as construções desse sentido que se farão pelos agentes citados acima. Vale a pena ressaltar que não se pode desconsiderar sua influência e também a importância das outras instâncias sociais. Isto porque, o discurso escolar possui grande circulação social, abrangendo todas as classes e todos os indivíduos. Pois, como já foi visto, mesmo os que não têm acesso a ela, possuem acesso ao seu discurso, por meio da mídia ou por conta do próprio papel social que a escola exerce, enquanto um Aparelho Ideológico de Estado.

Desse modo, apesar dos documentos oficiais da Reforma Educacional Brasileira acentuar o sujeito crítico e capaz de fazer escolhas próprias, os documentos acabam por silenciar este sujeito, não dando vazão para suas dúvidas e, ao não estabelecerem lugares nos quais ele possa efetivamente fazer suas escolhas, só lhe permite uma construção do sentido de sexualidade confusa, baseada no medo e nos interditos, pelo fato do sentido de sexualidade, com que entra em contato, estar sempre permeado pela doença e pelo não-dito.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho deteve-se na análise de documentos, considerando o discurso enquanto prática simbólica. A Reforma Educacional tem sido foco de muitos debates e estudos que buscam entender a execução prática das novas diretrizes educacionais, a exemplo de Gentili (1995) que demonstra como estas novas diretrizes não conseguem implementar transformações mais profundas no sistema educacional brasileiro, reafirmando os princípios Neo-liberais e, conseqüentemente, reproduzindo a desigualdade social e a pobreza.

Sem, no entanto, deixar de reconhecer a importância de alguns desses resultados, a exemplo de como o conceito de liberdade individual acaba por gerar maior desigualdade social e miséria, por tirar do Estado a responsabilidade de garantir condições iguais a todos os cidadãos, ou como os estudos sobre o comportamento sexual dos jovens e a proliferação da epidemia HIV/AIDS suscitaram debates sobre a questão da sexualidade e da necessidade da Orientação Sexual nas escolas (ABRAMOVAY et al, 2004), o objetivo deste estudo deteve-se em mostrar como a própria construção dos documentos inviabiliza a sua aplicação prática. Observando que, mesmo quando existe um esforço nesse sentido, não alcança os objetivos de mudança a que se propõe.

A busca pela compreensão do sentido de sexualidade, presente nos documentos analisados, toca necessariamente neste ponto pois, o texto sobre Orientação Sexual, ao mesmo tempo em que se configura em um avanço no campo da sexualidade, mostra-se inviável na sua aplicação quando analisado dentro de seu contexto, ou seja, em relação ao conjunto de documentos que orientam a implementação das novas regras para a educação.

O documento sobre Orientação Sexual foi formulado para ser colocado em prática dentro de uma proposta pedagógica definida. Assim, ao tentar dar voz à temática sexualidade, não encontra, nos outros documentos, a mesma possibilidade, pois estes não abrem espaço para que o tema sexualidade possa se desenvolver de maneira livre na escola. Desse modo, apesar da presença de diretrizes que buscam ampliar a discussão sobre os aspectos e questões que envolvem a sexualidade, não há vazão para este tema, pois a própria estrutura

curricular não permite que sexualidade e biologia se separem, de modo a abrir caminhos para que outros “saberes” se aproximem desta temática.

A importância desse estudo reside no fato de podermos olhar para a conjuntura da Reforma Educacional a partir de sua base; a partir do seu núcleo de formulação. Pois, ao entendermos as contradições presentes em sua construção, é possível apontar para a necessidade de mudanças que possam romper com as práticas pedagógicas consagradas nas escolas, não aceitando a argumentação de que as diretrizes existem, e se não estão ocorrendo em sala de aula, é por incapacidade do professor e da comunidade escolar.

Como foi ressaltado no capítulo I, para entender o sentido de sexualidade constituído, principalmente, por meio da análise do documento sobre Orientação Sexual (BRASIL, 1997b), é preciso entender “como” esse sentido foi constituído. Ou seja, é preciso relacionar o discurso com suas condições de produção; com a sua exterioridade. Começamos a entender a exterioridade do discurso quando, nos capítulos II e III, elucidamos o contexto histórico em que a Reforma Educacional ocorreu, bem como quando discutimos a ideologia que perpassa este discurso.

Já no capítulo I, foi assinalado que o principal documento – sobre a Orientação Sexual – foi elaborado por uma instância do governo, o Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Fundamental, e no contexto da Reformulação Educacional ocorrida no país, dentro de um Governo intitulado Neo-liberal. Junto a isto, vimos também, no capítulo III, que a inserção da temática sexualidade, como um dos Temas Transversais, ocorreu pela necessidade de combater o avanço da contaminação pelo vírus HIV e o número crescente de gravidez na adolescência. Essas questões nos forneceram pistas para estabelecermos os “locais” onde os sentidos e os sujeitos foram constituídos nesse discurso.

Os documentos utilizados para a presente análise estão inseridos em um mesmo momento histórico: a Reforma Educacional. Não são documentos pontuais que tentam reformular algum aspecto do ensino brasileiro, mas documentos que tentam substituir por completo o modelo de educação anterior, para estabelecerem uma nova estrutura e novos valores à educação. Ou seja, à medida que esses documentos foram formulados, eles silenciaram abruptamente o que vinha sendo dito até então sobre a educação, o papel da escola e a formação de

sujeitos. Desse modo, atribui um poder ainda maior às novas diretrizes educacionais, pois, além de serem documentos oficiais, têm o objetivo de preencher o vazio deixado pelo silenciamento das antigas diretrizes, e, como foi sugerido, construindo inclusive uma nova Formação Discursiva para a Educação brasileira.

Somado a isto, o discurso da Reforma Educacional se construiu baseado no princípio mais caro à sociedade na atualidade: a liberdade individual. Assim, como vimos anteriormente, o discurso Neo-liberal presente na Reforma da Educação, e também presente na Orientação Sexual, aparece com inevitável e inquestionável força, pois valoriza as escolhas individuais e a liberdade. O que torna o texto, no mínimo, sedutor. Além do mais, o lugar de onde falam as novas diretrizes é o lugar do poder político por excelência: o Poder Executivo, o que torna o discurso legítimo e correto aos olhos da sociedade.

Com relação exclusivamente ao documento sobre Orientação Sexual, além do lugar do Poder Executivo, o discurso também precisou ser formulado a partir do lugar das Políticas Higienistas – orientações para a prevenção das DSTs e da gravidez na adolescência. Dessa forma, o discurso pedagógico precisa que essas questões sejam tratadas pelo conhecimento da Ciência Biológica. Afinal, é esta última que vai garantir a reprodução e legitimação do conhecimento enquanto “verdade”, configurando ao discurso um sentido de completude. Essa “aparência” de verdade não permite que percebamos como o discurso sobre a sexualidade ficou restrito às concepções de medo e interditos.

Sobre o lugar da Pedagogia, como um dos lugares de construção do sentido de sexualidade pela Orientação Sexual, é preciso um pouco de cautela pois, não podemos esquecer de um dos mecanismos de produção de sentidos, denominado pela AD como a Antecipação<sup>76</sup>. Este mecanismo se caracteriza como sendo o modo escolhido para construção do discurso, ou seja, é preciso antecipar para quem vai se falar, de modo a escolher as melhores maneiras para atingir os objetivos almejados. Assim, um discurso para a Educação só poderia ser formulado nos moldes de um discurso pedagógico, mas o seu valor está relacionado ao outros lugares de poder: o da Política e o da Ciência – dos saberes higienistas. O lugar da Pedagogia é para quem se fala, e não de onde se fala.

---

<sup>76</sup> O conceito de Antecipação foi discutido no capítulo I, para o maior aprofundamento dessa questão, ver: ORLANDI, 1999.



Finalmente, por tudo que foi discutido, podemos concluir que o sentido de sexualidade, construído nos documentos oficiais, abrange avanços e pontos de estagnação. Avanços, por relacionar a sexualidade a sentidos como liberdade, escolhas individuais e pluralidade cultural, trazendo à tona discussões sobre preconceitos baseados nas diferenças entre os gêneros, homossexualismo, iniciação sexual, tabus, preconceitos aos portadores do HIV/AIDS, entre outras. Devemos considerar o próprio documento sobre Orientação Sexual um avanço, visto que, tenta se colocar de maneira “neutra”, propondo que o espaço da escola se transforme em um espaço de encontro de sujeitos, que ali possam exercer sua singularidade em meio aos seus diferentes – o que caracteriza o conceito de liberdade de Hannah Arendt (2003).

Porém, as contradições encontradas tanto na construção dos próprios documentos oficiais, principalmente no documento sobre a Orientação Sexual, quanto na estrutura curricular, como visto no último capítulo, silenciam os avanços, pois não permitem que suas propostas sejam colocadas em prática. Assim, recorrendo ao conceito de Foucault (2004b) de “Dispositivo de Sexualidade” – quando ressalta a necessidade de associar o discurso ao modo como é colocado em prática –, é possível concluir, mesmo levando em conta o texto escrito, que o sentido de sexualidade nos documentos só pode ser inserido no lugar do silêncio.

Inclusive, quando analisamos a exterioridade dos documentos – suas condições sócio-históricas de produção –, nos deparamos com a estranha sensação de que ocorre um deslizamento de sentido, quando levamos em conta que a ideologia Neo-liberal crava a sua presença nos sentidos de liberdade e de indivíduo, tão presentes na Reforma Educacional. Em um primeiro momento, associamos esses conceitos ao sentido de liberdade de escolha, porém, ao compreendermos as implicações do momento sócio-histórico e econômico, passamos a relacioná-los à isenção da responsabilidade do Estado, ao mesmo tempo em que significa a total responsabilidade do sujeito.

Ao analisarmos os únicos lugares que o Projeto Político Pedagógico encontrou para abordar a temática sexualidade, voltamos a associar esse conceito aos sentidos de doença, perversões, proibido, medo, confusão. Percebemos que, ainda e apesar de todos os avanços, são esses sentidos que se estabelecem mais fortemente nos documentos oficiais da Reforma da Educação no Brasil.

Conseguir construir diretrizes que encontrem meios e espaços para serem colocadas em prática, constitui o grande desafio do sistema educacional brasileiro, pois implica compreender os problemas e as contradições existentes nas diretrizes já formuladas, bem como o rompimento de práticas e comportamentos cristalizados nas escolas. Todo esforço nesse sentido é necessário, visto que ainda temos que lidar com um sentido de sexualidade não decifrado totalmente. É preciso que encontremos meios de se falar sobre o sexo, relações de gênero, escolhas sexuais sem precisar recorrer a todo o momento aos seus aspectos negativos ou ter que estipular o discurso da obrigatoriedade do prazer. É preciso que entendamos que as temáticas HIV/AIDS e gravidez na adolescência são pontos que não podem ser esquecidos, mas que são apenas conseqüências das escolhas sexuais, e não matrizes para se falar sobre a sexualidade.

É preciso prevenir, mas prevenção não significa medo ou interditos. A prevenção significa informação, conhecimento e compartilhamento de experiências. A sexualidade é composta por conquistas, prazeres e frustrações. A doença não faz parte dela, pode ser uma conseqüência de um ato de risco, como usar drogas injetáveis, ou manter relações sexuais sem proteção. A doença não é intrínseca à sexualidade; a doença faz parte do “não-cuidado”, dos comportamentos de risco, do descaso com o futuro e com a própria vida. E isso não tem nada a ver com a sexualidade. E sim com a desilusão, com a desesperança, com a baixa auto-estima, com a desinformação e com a ausência de um projeto futuro.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M., CASTRO, M. & SILVA, L. B. **Juventude e Sexualidade**. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2004

ALMEIDA, A. M. C. Família – a construção de um campo ético e normativo. In: **Boletim Centro de Letras e Ciências Humanas** - Universidade Estadual de Londrina, PR. No. 25, jul/dez 1993, pp.7-25.

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: **Um mapa da Ideologia**. Org: Slavoj Z. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1996. Pp. 105-142.

\_\_\_\_\_. Freud e Lacan. In: **Posições II**. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1980. p.105-130.

ARENDDT, H. **O que é Política**. 5ª. Edição. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. 5ª. Edição – 2ª. Reimpressão. São Paulo, SP: Editora Perspectiva AS, 2003.

BAUMAN, Z. **A Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pesquisa Sobre Comportamento Sexual e Percepções da População Brasileira Sobre HIV/AIDS**. Brasília, DF: SAS – PNDST/AIDS. 1999. Disponível em: <<http://143.106.103.159/iah/textos/relatorios/aids.pdf>>. Acesso em: 06/05/2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: Temas Transversais – ética**. V.8. Brasília, DF: MEC, 1997a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: Temas Transversais – pluralidade cultural e orientação sexual.** V.10. Brasília, DF: MEC, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.

BRUNO, L. Reorganização Econômica, Reforma do Estado e Educação. In: **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90.** Orgs. HIDALGO, A. M. & SILVA, I. L. F. Londrina, PR: Editora UEL, 2001. Pp.3-20

CAMARGO, A. M F & RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e Infância(s):** a sexualidade como um tema transversal. São Paulo, SP: Editora Moderna. 1999.

CARCANHOLO, M. D. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo.** Orgs: MALAGUTE, M. L., CARCANHOLO, R. A. & CARCANHOLO, M. D. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002. Pp.15-35. (Coleção Questões da Nossa Época, v.65).

CARCANHOLO, R. A. A Globalização, o Neoliberalismo e a Síndrome da Imunidade Auto-adquirida. In: **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo.** Orgs: MALAGUTE, M. L., CARCANHOLO, R. A. & CARCANHOLO, M. D. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002. Pp.77-97. (Coleção Questões da Nossa Época, v.65).

CHAUÍ, M. Observações preliminares. In: **Repressão sexual: essa nossa (des)-conhecida.** 12ª. Edição. São Paulo, SP: Editora brasiliense. 1991. Pp. 9-29.

COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

EAGLETON, T. **Ideologia: uma introdução.** São Paulo, SP: Editora da Universidade Federal Paulista: Editora Boitempo, 1997.

FEIJÓO, J. C. V. O Estado Neoliberal e o Caso Mexicano. In: **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo.** Org. LAURELL, A. C. 3ª. Edição. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002. Pp. 11-52.

FINK, B. **O Sujeito Lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 1998.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves— 7ª. Edição – Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. 2004a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 20ª. Edição. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal LTDA, 2004b.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade: a vontade do saber**. 15ª Edição. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal LTDA, 2003.

FREUD, S. Três Ensaio Sobre Sexualidade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. VII. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, 1996a.

\_\_\_\_\_. O Inconsciente. In: **Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XIV. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, 1996b.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal**. 47ª. Edição Revisada. São Paulo, SP: Global Editora, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Sobrados & Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano**. 14ª. Edição Revisada. São Paulo, SP: Global Editora, 2003b.

GALVÃO, J. **AIDS no Brasil: a agenda de construção de uma epidemia**. Rio de Janeiro, RJ: ABIA; São Paulo, SP: Editora 34, 2000.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JR, P. Pedagogia e Infância em Tempos Neoliberais. In: **Infância, Educação e Neoliberalismo**. Org. GHIRALDELLI JR, P. São Paulo, Sp: Editora Cortez, 2002. Pp. 11-41. (Coleção Questões de Nossa Época, v.61).

HIDALGO, A. M. Tendências Contemporâneas da Privatização do Ensino Público: o caso do estado do Paraná. In: **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Orgs. HIDALGO, A. M. & SILVA, I. L. F. Londrina, PR: Editora UEL, 2001. Pp.167-202.

IANNI, O (Org.). **Karl Marx: Sociologia**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1979.

IBGE. **Censo Demográfico, 2000**: resultados do universo. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/população/condicaodevida/indicadores>>. Acesso em: 10/05/2004.

LACAN, J. O Estádio do Espelho como Formadora da Função do EU. In: **Um mapa da Ideologia**. Org: Slavoj Zizek. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1996. Pp.97-103.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 2ª. Edição. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. **Vocabulário de Psicanálise**. Sob a direção de Daniel Lagage. Tradução de Pedro Tamen. 4ª. Edição. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

LAURELL, A. C. Avançando em Direção ao Passado: a política social do neoliberalismo In: **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. Org. LAURELL, A. C. 3ª. Edição. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002. Pp. 151-178.  
LONDRINA. Projeto Político Pedagógico de uma escola pública. 2001.

MAIA, J. M. **Economia Internacional e Comércio Exterior**. 9ª. Edição. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2004.

MAINGUENEAU, D. & CHARAUDEAU, P. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo, SP: Contexto, 2004.

MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1998.

MELLO FILHO, J. **O Ser e o Viver**: uma visão da obra de Winnicott. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2001.

NOGUEIRA, F. M. G. As Orientações do Banco Mundial e as Políticas Educacionais Atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In: **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90.** Orgs. HIDALGO, A. M. & SILVA, I. L. F. Londrina, PR: Editora UEL, 2001. Pp.21-40.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios de procedimentos.** Campinas, SP: Editora Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos.** 5ª. Edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

OUTHWAITE, W. & BOTTOMORE, T. (Editores). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX.** Com consultoria de GELLNER, E., NISBET, R. & TOURAINE, A. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 1996.

PAIVA, V. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero, e o sujeito sexual. In: **Sexualidades brasileiras.** Orgs. Parker, R. & Barbosa, R. M.. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumaré: ABIA:IMS/URJ. 1996. Pp. 136-145.

PÊCHEUX, M. O Mecanismo do (des) conhecimento ideológico. In: **Um Mapa da Ideologia.** Org. Slavoj Z. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1996. Pp. 143-152.

\_\_\_\_\_. **Estrutura ou Acontecimento.** Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PINHO, D. B. Evolução da Ciência Econômica. In: **Manual de Introdução à Economia.** Org. PEREIRA, W. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 1981. Pp.3-26.

POSSENTI, S. **Os Limites do Discurso.** Curitiba, PR: Criar Edições LTDA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Discurso, Estilo e Subjetividade.** São Paulo, SP: Martins Fontes Editora LTDA, 1993.

TEIXEIRA, L., PIOLA, S. & NUNES, J. S. **Contas em HIV/AIDS Estimativas do Gasto Público em 2003 e 2004.** Programa Nacional de DST e AIDS/ Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

TOLEDO, E. G. Neoliberalismo e Estado. In: **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. Org. LAURELL, A. C. 3ª. Edição. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002. Pp. 71-89.

WINNICOTT, C. & SHEPERD, R. (Org.). **Explorações Psicanalíticas**: D. W. Winnicott. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

WINNICOTT, D. **Da Pediatria à Psicanálise**: obras escolhidas. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Privação e Delinqüência**. Tradução de Álvaro Cabral; Revisão de Monica Stahel. 3ª. Edição. São Paulo, SP: Martins Fontes Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Brincar e a Realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar & Vanede Nobre. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, 1975.