

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL - PPGSS**  
**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dra. Miriam Padilha Damasceno**  
**MESTRANDA: Viviani Cavalcanti Pinto**



**EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE**  
**PERNAMBUCO: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS**

Recife, 2015

VIVIANI CAVALCANTI PINTO

EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE  
PERNAMBUCO: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Serviço Social da Universidade  
Federal de Pernambuco, como  
requisito para a obtenção do título de  
Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Dra. Miriam Padilha Damasceno

Recife, 2015.

Catálogo na Fonte

Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

P659e

Pinto, Viviani Cavalcanti

Educação sexual nas escolas públicas de Pernambuco: uma questão de direitos humanos / Viviani Cavalcanti Pinto. – Recife: O Autor, 2015.

163 folhas: il. 30 cm.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Miriam Padilha Damasceno.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2015.

Inclui referências.

1. Educação – Aspectos políticos. 2. Educação sexual. 3. Direitos humanos. I. Damasceno, Miriam Padilha (Orientadora). II. Título.

361 CDD (22.ed.)

UFPE (CSA 2015 – 109)

**ATA DA OITAVA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DO CENTRO DE CIÊNCIAS  
SOCIAIS APLICADAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO,  
NO DIA 25 DE AGOSTO 2015.**

Aos vinte e cinco dias do mês de agosto de dois mil e quinze, às 14h00min, na sala C-3 do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco, em sessão pública, teve início a defesa da Dissertação intitulada “**Educação sexual nas escolas públicas de Pernambuco: uma questão de direitos humanos**” da aluna **Viviani Cavalcanti Pinto**, na área de concentração Serviço Social, Movimentos Sociais e Direitos Sociais, sob a orientação da **Prof<sup>a</sup>. Miriam Damasceno Padilha**. A mestranda cumpriu todos os demais requisitos regimentais para a obtenção do grau de Mestre em Serviço Social. A Banca Examinadora foi indicada pelo colegiado do programa de Pós-Graduação em Serviço Social e homologada pela Diretoria de Pós-Graduação, através do Processo Nº 23076.032062/2015-97 em 31/07/2015 composta pelos Professores: **Dr<sup>a</sup>. Miriam Damasceno Padilha**, do Departamento de Serviço Social da UFPE, **Orientadora e Examinadora Interna**; **Dr<sup>a</sup>. Raquel Cavalcanti Soares**, do Departamento de Serviço Social da UFPE, **Examinadora Interna**; **Dr. Walfrido Nunes de Menezes**, do Departamento de Psicologia da FACULDADE ESTÁCIO, **Examinador Externo**; **Dr<sup>a</sup>. Maria Alexandra da Silva Monteiro Mustafá**, do Departamento de Serviço Social da UFPE, **Suplente Interna**; **Dr<sup>a</sup>. Valéria Nepomuceno Teles de Mendonça**, do Departamento de Serviço Social da UFPE, **Suplente Externa**. Após cumpridas as formalidades, a candidata foi convidada a discorrer sobre o conteúdo da Dissertação. Concluída a explanação, a candidata foi arguida pela Banca Examinadora que, em seguida, reuniu-se para deliberar e conceder ao mesmo a menção aprovada da referida Dissertação. E, para constar, lavrei a presente Ata que vai por mim assinada, Secretário de Pós-Graduação, e pelos membros da Banca Examinadora.

Recife, 25 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Miriam Damasceno Padilha

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Cavalcanti Soares

Prof<sup>a</sup>. Dr. Walfrido Nunes de Menezes

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, e aos meus mentores espirituais, sem os quais não teria tido força, paciência e equilíbrio para vivenciar essa jornada, tão gratificante e ao mesmo tempo tão tortuosa.

A Claudio, companheiro de todas as horas, por ter tido paciência e disposição para escutar-me nos momentos de maior aflição.

A minha querida e companheira orientadora Miriam Padilha, uma pessoa humana que sempre me estimulou e confiou nas minhas decisões no momento da produção desse trabalho.

Aos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado, incentivando-me e fazendo-me acreditar que tudo daria certo no final.

A minha querida irmã a quem sempre recorri nos momentos de discussão sobre a temática, bem como fez com que se tornasse minha fonte de inspiração devido à dedicação a vida acadêmica.

Aos professores que foram tão atenciosos, no sentido de participar e colaborar com a minha pesquisa.

Aos profissionais da Gre Recife Sul que me ajudaram a entender o universo do Programa Travessia ao qual me debrucei.

Aos colegas de Mestrado que compartilharam momentos tão afetuosos nessa jornada, em especial a colega Tabatá, Kelly e Milena.

As minhas amigas de infância que sempre me apoiaram: Paulinha, Mariana e Marta, a minha corretora, que sempre me ajudou nessa jornada.

A todos que contribuíram e participaram  
desta etapa da minha vida.

O meu muito obrigada!!!

## RESUMO

O presente trabalho é exigência do Programa de Mestrado em Serviço Social e discorre sobre a Política Educacional no Brasil, especificamente sobre as reformas educacionais que passaram a política de educação na década de 90, com a finalidade de trazer à tona o tema em estudo. Traremos como discussão a temática da educação sexual nas escolas públicas a partir de um Programa de Governo que é desenvolvido pela SEDUC- Secretaria de Educação de Pernambuco, o Travessia Fundamental – Programa de Aceleração de Estudos de Pernambuco. O estudo dessa temática será apresentado a partir de três eixos básicos, que se colocam como propósito responder ao objeto desse estudo. Foram abordadas questões que perpassam pelo perfil dos entrevistados: formação, tempo que lecionam no estado e participam do projeto Travessia, ensino da educação sexual; no segundo eixo tratamos sobre a abordagem dos professores sobre outros temas trabalhados no projeto sexualidade bem como a percepção desses sobre a discussão da temática no âmbito familiar; e por último, levantamos a discussão da educação sexual como direito humano. Objetivo geral: Analisar a educação sexual como questão dos direitos humanos, nas escolas públicas do Estado de Pernambuco que compõem a Gerência Regional de Educação Recife Sul nas unidades de ensino que desenvolvem o Programa Travessia. Metodologia: As análises realizadas serão pautadas no paradigma da teoria crítica, partindo do pressuposto que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade, pois todo fenômeno, tomado de qualquer campo da natureza, pode converter-se em um absurdo, se examinado sem conexão com as condições que o cercam, desligado delas; e pelo contrário, todo fenômeno pode ser compreendido e explicado, se examinado em sua conexão indissolúvel com os fenômenos circundantes e condicionado por eles dessa forma teremos como pressuposto teórico metodológico os princípios do materialismo histórico dialético. Alguns resultados: Observa-se que essa pesquisa pode contribuir para a discussão da educação sexual na Política de Educação de Pernambuco, possibilitando aos educadores vislumbrarem propostas que discutam a temática a partir da perspectiva do direito. Acreditamos sim, ser importante o enfoque dado ao tema pelas escolas, contudo esse não deve ser o único, visto que o acesso à informação é uma questão de direito e a educação sexual suscita um debate importante dentro dos direitos humanos.

Palavras Chaves: Política de Educação, Educação Sexual, Direitos Humanos.

## **ABSTRACT**

This work is requirement of the Master's Program in Social Work and discusses the Educational Policy in Brazil, specifically on the educational reforms that have passed education policy in the 90s, in order to bring up the topic under study. We will bring to discussion the issue of sex education in public schools from a government program that is developed by SEDUC- Secretariat of Pernambuco Education, Elementary Crossing - Pernambuco Studies Acceleration Program. The study of this subject will be presented from three basic axes, facing the purpose to respond to the object of this study. They addressed issues that permeate the profile of respondents: training, time to teach in the state and participate in the Crossing project, the teaching of sex education; the second axis treat on the approach of teachers of other subjects worked on sexuality project as well as the perception of these on the subject of discussion within the family; and finally, we raised the discussion of sex education as a general right human. Objectives: analyze sex education as a matter of human rights, in the public schools of the State of Pernambuco that make up the Regional Management Recife South Education in educational units that develop Crossing. Methodology Program: The analyzes will be guided in the paradigm of critical theory, assuming that no social process can be understood from isolation, as a neutral body above the ideological conflicts of society, for every phenomenon, taken from any field of nature, can turn into an absurd, if examined without connecting to the conditions that surround it off them; on the contrary, every phenomenon can be understood and explained if considered in its inseparable connection with surrounding phenomena and conditioned by them in this way we as a methodological theoretical assumption the principles of dialectical historical materialism. Some results: It is observed that this research can contribute to the discussion of sex education in the Pernambuco Education Policy, enabling educators glimpse proposed to discuss the issue from the perspective of law. We believe yes, it is important the focus given to the subject in schools, but this should not be the only one, given that access to information is a matter of law and sex education raises an important debate within human rights.

Key words: Education Policy, Sex Education, Human Rights

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	07
1 O estado no neoliberalismo: a ofensiva dos anos 1990 .....	12
1.1 A contrarreforma do estado brasileiro e seus rebatimentos na política educacional .....	35
1.2 Materialização da contrarreforma e as novas determinações no processo educacional .....	51
2 O debate sobre a educação sexual nas escolas .....	69
2.1 A trajetória do ensino da educação sexual nas escolas como direito humano .....	82
2.2 A legitimação dos direitos sexuais e reprodutivos a partir dos direitos humanos .....	96
2.3 O programa travessia: o projeto "Sexualidade Prazer em Conhecer" ..	104
3 A vivência da educação sexual nas escolas públicas a partir do Programa Travessia: uma vivência dos professores .....	112
3.1 Resultados da pesquisa .....	116
3.2 Eixo 1: Perfil dos entrevistados: formação, tempo que lecionam no estado e participam do projeto travessia, ensino da educação sexual .....	116
3.3 Eixo 2: Abordagem dos professores sobre outros temas trabalhados no projeto sexualidade bem como a percepção desses sobre a discussão da temática no âmbito familiar .....	131
3.4 Eixo 3: Educação sexual como direitos humanos .....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154



## INTRODUÇÃO

Este trabalho discorre sobre a temática da Educação Sexual nas Escolas Públicas de Pernambuco, como uma questão de Direitos Humanos, e está pautada na discussão de como se configura a política de Educação no Brasil a partir das reformas educacionais que aconteceram na década de 90 do século passado. A discussão presente, retrata a relevância da temática da educação sexual nas escolas, visto que essa ainda encontra-se em permanente construção, tendo rebatimento direto na formação dos jovens.

Considerando a amplitude do tema e sua importância na atualidade, buscamos desvelar a partir dessa pesquisa como essa discussão vem sendo trabalhada nas escolas públicas de Pernambuco, na atualidade, através do entendimento de como esse tema se fez presente na Política de Educação num contexto histórico de contra- reforma do Estado Brasileiro.

Os questionamentos acerca da temática estão fundados inicialmente na trajetória da própria pesquisadora. A reflexão sobre a educação sexual na escola pública como eixo da pesquisa partiu de um trabalho realizado anteriormente na conclusão do curso de Residência Multiprofissional de Saúde da Família -RMISF. O trabalho de conclusão de curso foi com adolescentes grávidas, onde pude perceber a importância da educação sexual como mola propulsora para a efetivação dos direitos, visto que os dados obtidos na pesquisa nos levaram a entender a importância que a escola tem no debate sobre essa temática.

A pesquisa realizada na Residência trouxe alguns dados que nos fizeram dar continuidade ao estudo no Mestrado. Nesta pesquisa entrevistamos 24 adolescentes grávidas com idades entre 14 e 18 anos de idade. Um dado relevante em tal pesquisa diz respeito ao ensino da temática da educação sexual nas escolas. Quando questionadas sobre a vivência dessa discussão em sala de aula apenas 09 (37,50%), disseram já ter tido aula em que houvesse o trato sobre a temática, enquanto, 15 (62,50%), nunca tiveram essa temática como assunto de sala de aula.

As análises realizadas, diante da realidade encontrada, foram determinantes para a construção do problema da pesquisa. Constituído a partir

das seguintes indagações: Como a educação vem trabalhando a educação sexual nas escolas públicas? Qual a relação estabelecida com a temática dos Direitos Humanos?

Atuando no Núcleo de Atenção ao Servidor (NAS), como Assistente Social e trabalhando diretamente com os professores das escolas da Gerência Regional de Educação da GRE Recife Sul, essa experiência possibilitou –nos aproximar do objeto de estudo a partir das informações obtidas dentro da própria Secretaria de Educação (SEDUC), visto que a abordagem da educação sexual é pautada dentro do componente curricular: Educação em Direitos Humanos (PERNAMBUCO, 2012).

Escolhemos como lócus de pesquisa o Programa Travessia por este ter dentro dos conteúdos programáticos o trato da educação sexual a partir do desenvolvimento do projeto " Sexualidade Prazer em Conhecer", proposta essa que está calcada em orientações e documentos elaborados e recomendados pelo Ministério da Educação e Saúde, pela Organização das Nações Unidas e em especial pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O material didático ofertado ao professor o subsidia a lecionar os mais diversos temas que fazem parte da sexualidade humana, questões como direitos humanos permeiam o debate quando é abordado dentro dessa proposta a questão dos direitos dos adolescentes em relação a sua sexualidade, ética e cidadania, conteúdo proposto aos professores para debate com os adolescentes.

A proposta do nosso trabalho teve como objetivo geral analisar a educação sexual como questão dos direitos humanos, nas escolas públicas do Estado de Pernambuco que compõem a Gerência Regional de Educação Recife Sul nas unidades de ensino que desenvolvem o Programa Travessia. Dessa proposta trazemos como objetivos específicos analisar nas escolas públicas que compõem a GRE Recife Sul como a temática educação sexual está sendo trabalhada a partir do Projeto Travessia; conhecer as concepções dos professores sobre a educação sexual como um direito humano; bem como o discurso dos mesmos sobre como os mesmos percebem essa discussão tanto no âmbito familiar como na escola.

Esses objetivos foram pautados no paradigma da teoria crítica, partindo do pressuposto que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade, pois todo fenômeno, tomado de qualquer campo da natureza não pode ser examinado sem conexão com as condições que o cercam, desligado delas; e pelo contrário, todo fenômeno pode ser compreendido e explicado, se examinado em sua conexão indissolúvel com os fenômenos circundantes e condicionados por eles.

A escolha pela pesquisa qualitativa se deu justamente por essa ser um meio que possibilite explorar e entender o significado que os indivíduos atribuem a um problema social. O mesmo se aplica ao estudo da história, das relações das representações, das crenças, das percepções e das opiniões produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (CRESWELL,2010).

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que lecionam nas escolas públicas no Programa Travessia. Contamos com 07 professores entrevistados e a lógica era que os mesmos fossem de escolas diferentes, o que não foi possível devido à resistência que foi encontrado nos próprios professores sobre a abordagem da temática. Utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista semi- estruturada já que essa possibilita ao informante discorrer sobre suas experiências a partir de um foco proposto pela pesquisadora, ao mesmo tempo, que permite respostas livres e espontâneas do informante, valorizando a atuação do entrevistador.

As análises foram realizadas a partir de três eixos básicos, que se colocam como propósito de responder ao objeto desse estudo. Foram abordadas questões que perpassam pelo perfil dos entrevistados: formação, tempo que lecionam no estado e participam do projeto Travessia, ensino da educação sexual; no segundo eixo tratamos sobre a abordagem dos professores sobre outros temas trabalhados no projeto sexualidade bem como a percepção desses sobre a discussão da temática no âmbito familiar; e por último, levantamos a discussão da educação sexual como direito humano.

A exposição do objeto de estudo está organizada em três capítulos, os quais se complementam no que se refere ao entendimento da proposta de educação sexual nas escolas públicas. O primeiro, aborda a Política de Educação relacionada aos ditames econômicos vivenciados pelos países em desenvolvimento como o Brasil. Foi necessário, portanto, entender quais os processos foram vivenciados pela configuração da Política de Educação no Brasil, tendo como cenário o processo da Contra-Reforma de Estado, e como as agências internacionais influenciaram no direcionamento das políticas públicas, bem como, qual o rebatimento que tais ações trouxeram no âmbito de suas formulações e implantações.

O segundo capítulo, trata sobre o tema da educação sexual nas escolas, percebendo o início das discussões nos meios escolares já a partir da década de 20 do século passado até os dias atuais, fazendo uma reflexão crítica sobre quais fundamentos para a defesa de tal proposta como parte do currículo educacional. Também trazemos uma discussão sobre a questão da trajetória da educação sexual nas escolas como direito humano e como o Programa Travessia vem operacionalizando tal proposta

O terceiro capítulo, aborda sobre os posicionamentos dos professores no que se refere ao ensino dessa temática nas escolas públicas do Estado, evidenciado as formações e reflexões trazidos pelos educadores sobre a temática. A discussão sobre outros conteúdos relevantes também se mostram presente nesse capítulo, já que é trazido na fala dos professores percepções sobre as capacitações recebidas para trabalhar com o tema educação sexual, bem como, a interação das famílias dos adolescentes com a proposta e outras questões desenvolvidas dentro do Projeto Sexualidade.

Por último, nas Considerações Finais, vamos fazer uma síntese sobre o nosso objeto de estudo, trazendo algumas contribuições para o debate sobre a temática, visto que a partir da narrativa trazida pelos profissionais da educação percebemos alguns entraves, para a efetivação dessa proposta de educação sexual no espaço familiar, bem como na escola.

Fazemos uma reflexão de como a formação acadêmica não supri as reais necessidades dos profissionais da educação para trabalhar com temáticas como educação sexual, pertinente à formação desses adolescentes.

Os professores ainda sentem dificuldades seja por razões de falta de preparação na sua formação, como também por conta das questões culturais, morais e éticas.

A educação, como política pública, que procura desenvolver o senso crítico do aluno deve conhecer e respeitar a realidade social, cultural e econômica dos alunos, tendo um conhecimento geral da comunidade na qual o educando encontra-se inserido. Assim concluímos que a discussão da inserção do Serviço Social na escola é urgente já que pode contribuir com as ações de inclusão social, de formação da cidadania e emancipação dos sujeitos. Como a educação sexual é um tema social que deve ser operado na escola dando oportunidade as pessoas de tornem-se sujeitos de sua própria história, a inserção desse profissional no âmbito escolar traria uma grande contribuição, visto que essa discussão perpassa pela efetivação dos direitos.

## **1 O ESTADO NO NEOLIBERALISMO: A OFENSIVA DOS ANOS 1990**

A partir de uma breve análise sobre a lógica do capital na contemporaneidade pretendemos discorrer sobre os rebatimentos e ações executadas no Estado capitalista e suas influências na política de educação, tentando, dessa forma, retratar as transformações econômicas e sociais em curso a partir da década de 90.

A acumulação primitiva do capital no Brasil se estendeu de meados do século XIX até a primeira onda industrializante, na primeira década do século XX. Esse processo incluiu a importação de elementos técnicos e sociais dos países capitalistas europeus e norte-americanos associados aos latifundiários escravistas, especialmente cafeicultores, e da acumulação de capitais dessas atividades produtivas e comerciais. Essa acumulação originária, base para o desenvolvimento posterior do modo de produção capitalista no país, arrastou-se até o final dos anos 1940 (BONFIM, 2006)

O mesmo se manifestou nos investimentos em industriais de bens de consumo corrente na região Sudeste, nos anos 1910, constituindo a primeira onda de industrialização do país. Mas foi confrontada por vários fatores adversos. Primeiro, seu estoque de capital era pequeno e permanentemente colocado em xeque devido às relações de troca desiguais com as potências industriais. Depois, a força de trabalho livre, constituída principalmente pelos ex-escravos, era mantida presa aos latifúndios, não constituindo uma massa consumidora significativa à disposição do capital (POMAR, 2013).

Esse período foi marcado por um processo de diferenciação econômica: expansão da lavoura cafeeira, tímido desabrochar da indústria, aceleração do processo de urbanização e emergência de um mercado interno. Esse cenário faz despontar uma estrutura social mais complexa, em que surgem novos atores: o crescimento das camadas médias urbanas, a constituição do proletariado e da burguesia industrial, o incremento da imigração europeia, a crescente organização e autonomia das Forças Armadas. Disso resulta a ampliação nas bases de representatividade do sistema vigente. Agreguem-se a isso a tensão entre as aspirações políticas dos novos atores e o poder das

oligarquias agroexportadoras, a efervescência ideológica em virtude dos conflitos sociais e a ocorrência de greves operárias.

No Brasil, na caracterização de um capitalismo tardio<sup>1</sup>, muito vinculado ao setor exportador, como motor de acumulação, e dele dependente tecnologicamente para 'substituir' importações (MELLO, 1984), o Estado tomará para si o papel do indutor do processo de modernização – intrinsecamente ligado à industrialização<sup>2</sup>. Essa modernização, guiada pelo Estado e seus planos compostos em variados níveis de profundidade, coube não a uma participação da sociedade civil, dado o “quadro geral de baixa informação política” (CARDOSO, 2001, p.172) do país, mas a uma burocracia propensa a pensar, na vacuidade de um discurso de fortalecimento do Estado-Nação, a referida modernização em prejuízo à questão social<sup>3</sup>; papel político sem dúvida moderno, porém, pleno de vínculos com tradições elitistas e autoritárias. (IANNI, 1986, p.315).

Durante a crise mundial dos anos 1930<sup>4</sup> e 1940, essa acumulação ganhou ímpeto com a interferência do Estado na economia. Por um lado, com seu viés industrializante e investimentos em indústrias de base, o Estado promoveu a segunda onda de industrialização do país; por outro, isso só foi possível por causa do aguçamento das contradições inter imperialistas. Sob

---

<sup>1</sup> Seriam características essenciais do capitalismo tardio: seu surgimento a partir da economia colonial; o fato de nascer “desacompanhado de forças produtivas capitalistas”; o aparecimento da grande indústria sem a consolidação de um setor de bens de produção estritamente nacional; uma ‘substituição de importações’ “restringida”; e, por fim, “uma dinâmica da acumulação” atrelada “às injunções do Estado e da grande empresa oligopólica estrangeira” (MELLO, 1984, p.177).

<sup>2</sup> “Na periferia a modernização é induzida. E seu principal indutor é o Estado, posto como agente de difusão de inovações em todos os países do chamado capitalismo tardio. E o instrumento estatal básico para realizar tal função será o planejamento, entendido como a pré-ideação da intervenção deliberada sobre os diferentes lugares. Nesse sentido, o plano representa fundamentalmente a proposta de distribuição das inovações no espaço nacional” (MORAES, 1994, p.18).

<sup>3</sup> Referimo-nos aqui ao conceito trabalhado por Iannotti (1999, p. 27), em que a Questão Social pode ser definida como: O conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que têm uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade

<sup>4</sup> A Grande Depressão, também chamada por vezes de Crise de 1929, foi uma grande depressão econômica que teve início em 1929, e que persistiu ao longo da década de 1930, terminando apenas com a Segunda Guerra Mundial. A Grande Depressão é considerada o pior e o mais longo período de recessão econômica do século XX. Este período de depressão econômica causou altas taxas de desemprego, quedas drásticas do produto interno bruto de diversos países, bem como quedas drásticas na produção industrial, preços de ações, e em praticamente todo medidor de atividade econômica, em diversos países no mundo.

qualquer ângulo, ainda foi uma demonstração do pequeno estoque de capital acumulado e da dependência financeira e tecnológica em relação aos países industriais.

Esse fato nos leva a argumentar que a exportação de capitais externos permitiu uma nova fase na acumulação e no desenvolvimento do capitalismo no Brasil, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Esta promovera não só uma acumulação de capitais excedentes nos Estados Unidos (EUA) e uma reestruturação tecnológica dos meios de produção, mas também a emergência de uma polarização política e militar internacional, que levou à Guerra Fria<sup>5</sup>, à Guerra da Coreia<sup>6</sup>, à descolonização e a uma série de guerras localizadas e regionais.

Essa polarização propiciou uma rápida recuperação econômica da Europa Ocidental e do Japão e uma intensa acumulação de capitais e capacidade produtiva na Alemanha, França, Inglaterra, Japão e tigres asiáticos. Os excedentes de capitais, assim como as guerras de descolonização, levaram esses países e os Estados Unidos a modificarem sua política quanto à industrialização dos países subdesenvolvidos. Eles passaram a exportar capitais para a instalação de indústrias nos países periféricos, permitindo ao Brasil realizar sua terceira onda industrializante, consubstanciada no Plano de Metas do presidente Juscelino Kubitschek (JK) (SOUZA,1993).

O Plano de Metas foi um importante programa de industrialização e modernização levado a cabo na presidência de Juscelino Kubitschek, na forma de um ambicioso conjunto de objetivos setoriais, que daria continuidade ao processo de substituição de importações que se vinha desenrolando nos dois decênios anteriores. O mesmo propunha uma espécie de rompimento com o modelo agrário-exportador e com a oligarquia latifundiária, defendendo que com a continuidade da exportação de matérias-primas o país estaria fadado ao aniquilamento e perecimento (MOREIRA, 1998).

A acumulação de capitais alcançou um patamar qualitativamente diferente, mas a onda industrializante encontrou obstáculos na limitação das

---

<sup>5</sup> Disputa político-militar que marcou a antiga ordem mundial, polarizada por Estados Unidos e União Soviética

<sup>6</sup> A Guerra da Coreia foi travada entre 25 de junho de 1950 a 27 de julho de 1953, opondo a Coreia do Sul e seus aliados, que incluíam os Estados Unidos e o Reino Unido, à Coreia do Norte, apoiada pela República Popular da China e pela antiga União Soviética. O resultado foi a manutenção da divisão da península da Coreia em dois países



forças de trabalho disponíveis para a indústria e no crescimento da luta de classes no país. As forças de trabalho estocadas nos latifúndios e as lutas por demandas sociais não contribuíam para o rebaixamento dos salários e se chocavam contra os interesses capitalistas, tanto estrangeiros quanto nacionais. Essas contradições levaram o país ao Golpe Militar de abril de 1964, que instaurou a ditadura militar.

A ruptura na ordem democrática pela ditadura militar (1964-1985), contudo, decretou a vitória das forças antirreformistas. O Brasil seguiu crescendo a partir da concentração da renda, impondo um padrão de investimento em infraestrutura (aeroportos, portos, escolas, hospitais, teatros, cinemas, entre outros) para apenas parcela privilegiada da sociedade do país. A exclusão social se tornou a marca da modernização conservadora<sup>7</sup>.

As políticas públicas nesse período – contexto da ditadura militar pós 64 – tem como características: a perda da liberdade democráticas, de censura, prisão e tortura para as vozes dissonantes, o bloco militar- tecnocrata-empresarial buscou a adesão e legitimidade por meio da expansão e modernização das políticas sociais. A ditadura militar abria espaços para a saúde, a previdência e a educação privadas, configurando um sistema dual de acesso às políticas sociais: para quem pode pagar e para quem não pode pagar, essa foi uma das heranças deixadas do regime militar para a política social (COSTA, 2011)

O regime militar modernizou os latifúndios e os transformou em empresas capitalistas agrárias, como condição de expulsão da maior parte das forças de trabalho da agricultura, tornando-as livres para a indústria. Nesse contexto, os capitais estrangeiros fluíram tanto na forma de investimentos diretos na indústria, quanto na forma de financiamentos e empréstimos, configurando a terceira onda industrializante, nomeada de milagre econômico brasileiro. Entretanto, esse milagre esbarrou nas crises mundiais do capitalismo dos anos 1970 (TODESCAN, 2006).

Entre 1968 e 1973, o país viveu o chamado milagre econômico, período,

---

<sup>7</sup> O conceito foi utilizado para explicar o desenvolvimento econômico do país pós-64 entendido como um processo de modernização que não destruiu os elementos tradicionais, provenientes da antiga sociedade pré-industrial, e no qual os proprietários rurais permaneceram no centro do poder político.

esse em que o produto interno bruto (PIB) teve média de 11,5%<sup>8</sup> ao ano, experimentando taxas de crescimento econômico superiores às que a maioria dos países industrializados. A indústria de bens de consumo duráveis deixou de exibir capacidade ociosa, o setor financeiro apresentou crescimento acelerado e consolidou-se como o agente financiador do sistema, e iniciou-se a nova etapa do processo de crescimento econômico.

O salto econômico vivenciado nesse período possibilitou a ampliação do mercado interno, tendo como reação do capital a tentativa de se valorizar, via ampliação dos mercados de bens, bem como pela exportação de capitais, buscando novos nichos de valorização. Esse novo quadro possibilitou que muitos brasileiros pudessem alimentar seus sonhos da casa própria como também da compra de carros. Paralelamente a esse "progresso", a cobertura da política social brasileira era conduzida de forma tecnocrática, reiterando uma dinâmica singular de expansão dos direitos sociais em meio à restrição dos direitos civis e políticos (BEHRING; BOSHETTI, 2006).

A burguesia local, associada ao capital estrangeiro, perceberam a liquidez de capitais no contexto da crise e os atraíram para o Brasil, num processo intenso de substituição de importações, incentivado e conduzido pelo Estado. Esse processo implicou o extraordinário crescimento do bolo, mas sem nenhuma perspectiva de divisão posterior.

A meta do governo continuava a ser o desenvolvimento econômico, buscando que as ações internas e externas focassem o progresso social. Dessa forma, a nova equipe econômica deu início a uma política de controle de preços, devidamente alinhada com o novo diagnóstico inflacionário, onde os reajustes deveriam ter o "consentimento" do governo federal. Assim, são criados o CONEP (Comissão Nacional para a Estabilidade de Preços), em 1967, e o CIP (Conselho Interministerial de Preços), em 1968, que sucedeu o primeiro. Estes órgãos vieram institucionalizar os reajustamentos de preços com base nas variações de custos. As análises das autorizações se baseavam nos custos envolvidos no processo produtivo (diretos e indiretos), como também nos níveis de rentabilidade, influência dos produtos e serviços na

---

<sup>8</sup> fonte [www.portalimpacto.com.br](http://www.portalimpacto.com.br), visitado em setembro de 2014.

cadeia de formação de custos de outros produtos e condições estruturais de mercado (oligopolista monopolista) (MACARINI, 2000).

Ainda nesse período o governo tem como condutor da política econômica Delfim Neto que adota políticas monetárias, fiscais e creditícias expansionistas, como forma de aumentar a demanda agregada e impulsionar o desenvolvimento econômico. A política econômica externa foi muito favorável aos investimentos estrangeiros no país; multinacionais recebiam recursos de suas matrizes sob a forma de empréstimos intercompanhia; bancos comerciais foram autorizados a captarem recursos externos e aplicarem, sob forma de empréstimos, no mercado interno.

Os resultados positivos, verificados na expansão 1968-1973, deveriam-se, em princípio, à plena utilização da capacidade industrial, que antes operava bem abaixo do ideal, e, posteriormente, à expansão do setor de bens de consumo duráveis. Parte do sucesso verificado durante o período deve-se a uma favorável conjuntura internacional. O crescimento da economia mundial, entre 1946 e 1973, criou condições favoráveis para a expansão dos investimentos estrangeiros e também para a expansão do comércio internacional. Por conta disso, pode-se verificar o incremento das exportações, da atração de investimentos diretos e certa disponibilidade de recursos no sistema financeiro internacional. O Brasil teve alto nível de desempenho em todos os setores, com taxas de crescimento do PIB na ordem de 9% ao ano (IANNI, 1973).

Contudo no final de 1973 a economia capitalista sofre um abalo com crise do petróleo que se instaurava e viria a mudar o cenário internacional, levando a economia mundial a um longo período de crise e recessão, cujos impactos na economia brasileira seriam sentidos no ciclo seguinte.

A economia mundial, que vinha crescendo a elevadas taxas desde o final da Segunda Guerra Mundial, alcançou, em 1973, o final de longo ciclo de ascensão. A crise se manifestava pelo colapso do esquema de Bretton Woods, quando a paridade fixa ouro-dólar ruiu por conta dos déficits interno e comercial dos Estados Unidos. Por outro lado, o movimento cíclico descendente foi impulsionado pela elevação abrupta da principal fonte energética da economia mundial, o petróleo (AGUIRRE, 1992).

Havia que se considerar outro agravante: o Brasil era o terceiro maior importador mundial de petróleo, atrás apenas dos Estados Unidos e do Japão. O valor dos preços do petróleo, aumentado em seu valor em até quatro vezes, pressionaria ainda mais a balança comercial que já apresentava expressivos déficits. Vale destacar que, no período 67-73, a importação de petróleo elevou-se em aproximadamente 300% (RIBEIRO, 2006).

A estratégia dada pelo governo de Geisel, que assumiu o governo em 74, no plano econômico, teve como objetivo principal promover o ajustamento do parque industrial brasileiro em função da crise do petróleo. Os capitais nacionais, público e privado deveriam financiar o processo de desenvolvimento desses setores, em lugar do capital internacional, evitando assim o desaceleramento da economia diante de uma suposta escassez de financiamento internacional.

O caminho trilhado por Geisel no Brasil a partir da década de 74, período de recessão, estava intrinsecamente relacionada a mais uma crise do capital<sup>9</sup>, que traz um elemento marcante para essa nova fase vivenciada pelo capitalismo imperialista<sup>10</sup>, a acumulação flexível, como trabalha Harvey (1993) em sua definição sobre tal termo:

A acumulação flexível [...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo. Caracterizados pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneira de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo taxas altamente intensificadas de inovações comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1993, p. 140).

A lógica da flexibilidade da produção acentua ainda mais o caráter desigual visto que está atrelada a desconcentração industrial, promovendo a desterritorialização da produção – unidades produtivas deslocam-se para áreas subdesenvolvidas, onde a força de trabalho pode ser mais explorada devido à

---

<sup>9</sup>Expondo sobre o tema, Netto e Braz (2009, p. 163) afirmam que “as crises são funcionais ao modo de produção capitalista, constituindo-se num mecanismo que determina a restauração das condições de acumulação, sempreem níveis mais complexos e instáveis, assegurando, assim, a sua continuidade”.

<sup>10</sup>Essa denominação é dada por Netto e Braz (2009, p. 215), que qualificam essa fase como sendo um entrelaçamento entre monopólios industriais e monopólios bancários, que começa a se efetivar a partir do último terço do século, XIX, dando origem a uma nova forma de capital, diferentes das até então conhecidas. Essa fusão constitui o que vem a se chamar capital financeiro - o estágio imperialista que percorreu todo o século XX e se prolonga na entrada do século XXI.

ausência de legislação protetora da força de trabalho e de tradições de luta sindical. A essa prerrogativa percebe-se que essa flexibilidade também diz respeito a uma intensa incorporação de novas tecnologias resultantes de avanços técnico-científicos, determinando um desenvolvimento das forças produtivas (NETTO; BRAZ, 2009).

Vale salientar que os impactos das crises apresentam-se diferenciados para os trabalhadores e os capitalistas. Para os capitalistas, trata-se do seu poder ameaçado; para os trabalhadores, da submissão intensificada. Estes últimos são frontalmente penalizados na sua materialidade e subjetividade posto que afetados pelas condições do mercado de trabalho, com o aumento do desemprego, as perdas salariais, o crescimento do exército industrial de reserva e o enfraquecimento das suas lutas e capacidade organizativa (MOTA, 2009).

Nesse contexto a nova lógica de produção teve implicação direta nas condições de trabalho devido às novas exigências que são postas às forças de trabalho envolvidas na produção, a exigência é que os trabalhadores se qualifiquem mais e em diferentes funções, além da polivalência nos seus postos de trabalho. Percebe-se que nesse momento há a cisão da classe trabalhadora visto que a mesma passa a ser dividida entre aqueles que detêm a qualificação e conseqüentemente a estabilidade funcional e aqueles que pela falta dessa qualificação são submetidos a uma precarização nos postos de trabalho, sem segurança, podendo ser substituída a qualquer momento (BEHRING, BOSSETTI, 2006).

Como trabalha Behring (2006) a crise da década de 70 foi uma crise clássica de superprodução, agravada pelo desemprego, pela introdução de técnicas capital-intensivas e poupadoras de mão-de-obra, a alta dos preços de matérias-primas importantes, a queda do volume comercial mundial e um poder de barganha razoável dos trabalhadores empregados: todos esses são elementos que estão na base da demanda global e da erosão da taxa média de lucros.

Essa dinâmica crise-restauração incide nas relações sociais e implica o redirecionamento da intervenção do Estado. Este, por sua vez, redefine seus mecanismos legais e institucionais de regulação da produção material e da

gestão da força de trabalho, instituindo renovadas formas de intervenção relativas aos sistemas de proteção social, à legislação trabalhista e sindical, além daquelas diretamente vinculadas à política econômica. Nesse contexto, se redefinem as relações entre Estado, sociedade e mercado, determinando medidas de ajustes econômicos e de reformas e contra-reformas sociais, que continuem garantindo a acumulação capitalista, em conformidade com as particularidades de cada formação social (MOTA, 2009).

A crise econômica generalizada que se seguiu ao choque do petróleo, ano de 1973 – com desequilíbrios nos balanços de pagamento, inflação e medíocres taxas de crescimento – mostrou ao mundo que os governos tinham limites muito mais estreitos do que se imaginava até então para a condução da política econômica. Mais do que isso: qualquer ação (que se traduzisse em gastos do governo) poderia ser ainda mais nociva à economia, exacerbando a tendência à inflação.

A partir dos anos 70 houve uma tendência de que esses impactos fossem vivenciados a nível mundial devido ao processo de globalização da economia. Com efeito, as "políticas de demanda" – ou seja, as políticas nacionais voltadas ao incremento da renda e do emprego por meio de políticas fiscal e monetária – teriam como consequência uma taxa de inflação superior à dos países competidores. Com isso, haveria uma tendência ao aumento das importações (pelo aumento dos preços internos e da renda nacional). Por outro lado, a utilização de instrumentos de política monetária também seria dificultada pela internacionalização dos mercados financeiros, abolição dos controles da troca e expansão das operações de crédito por parte das instituições financeiras (PERRY, 1995)

A principal fonte de financiamento do ciclo de 74-80, entretanto, viria a ser o endividamento externo. A recessão induzida nos países desenvolvidos, por conta da crise energética, fez com que aumentasse a liquidez do sistema financeiro internacional, já naquele momento livre das restrições do esquema das taxas de câmbio. Por outro lado, uma grande parte dos recursos, gerados pela elevação dos preços do petróleo, no âmbito dos países da Organização dos Países Exportadores de Petróleo - OPEP, foi investida em bancos comerciais da Europa, do Japão e dos Estados Unidos, aumentando mais ainda o excedente de capitais.

Em que pese os riscos de se assumir dívidas a taxas flutuantes de juros, os empréstimos externos foram amplamente utilizados no período de (74-80), para fazer frente aos déficits nas transações correntes do balanço de pagamentos. A balança comercial era a principal rubrica deficitária, reflexo do aumento na importação de petróleo e de equipamentos industriais necessários para a internalização da produção de bens de produção e para as grandes obras de infraestrutura. O crescimento anual médio das importações, entre 74 e 80, foi de aproximadamente 24%. Já o crescimento das exportações foi de aproximadamente 19%(BUESCU,2011).

Não obstante o déficit nas transações correntes, é preciso considerar também que o endividamento foi excessivo. Ainda a respeito do processo de endividamento que assolou os países em desenvolvimento, quando diversos países adotaram políticas expansionistas – tanto os exportadores quanto os importadores de petróleo –, foi possível notar que os investimentos em infraestrutura e indústrias de bens de produção, realizados por eles, serviram para que os países desenvolvidos enfrentassem, em melhores condições, a crise dos anos 70. Isso aconteceu porque a contração do consumo, que levaria diretamente à estagnação do setor de bens de produção nos países desenvolvidos, fosse compensada com o aumento das exportações para os subdesenvolvidos. A estratégia de venda de reatores nucleares ou turbinas de hidroeletricidade, além de máquinas-ferramentas e outros insumos industriais para a indústria, são exemplos de como o endividamento dos países periféricos funcionou como uma espécie de política anticíclica para os países centrais (KINDLEBERGER; ALIBER, 2009).

As políticas levadas a cabo pelo governo Geisel, após empossado em 1974, do ponto de vista conjuntural, impediram a brusca desaceleração da economia e permitiram o crescimento do PIB a taxas elevadas, em torno de 7% ao ano, entre 74 e 78, se bem que inferiores às do período do milagre econômico (64-73). Os grandes projetos públicos, desenvolvidos no período, permitiram a manutenção da renda interna e também substituíram a importação de bens de capital e de matérias-primas industriais. A internalização da produção daqueles bens levou à reestruturação da pauta de exportações e de importações durante os primeiros anos da década de 80 (SADDI, 2003).

A administração Geisel coincidiu com o fim do chamado Milagre

econômico brasileiro e o encerramento desse ciclo coincidiu com a Crise do Petróleo e o aumento tanto da inflação quanto da dívida externa. Para enfrentar as adversidades o governo determinou a elaboração do II Plano Nacional de Desenvolvimento e instituiu o Programa Nacional do Álcool de modo a diversificar nossa matriz energética.

Ainda seguindo os ideias políticos do governo precedente o general João Batista de Oliveira Figueiredo não alterou o rumo da política econômica. O mesmo defendia o aceleração do crescimento e o estímulo ao consumo, acompanhando o processo de redemocratização em curso, visto que o bom desempenho da economia seria uma boa vitrine para mostrar a competência dos militares e, conseqüentemente, aumentaria a possibilidade de angariar a simpatia da população.

Contudo nesse período, novamente a crise internacional abalou a economia brasileira. A estratégia de crescimento com endividamento foi outra vez colocada à prova. O segundo choque do petróleo e a nova desaceleração na economia mundial limitaram a margem de manobra dos dirigentes brasileiros. Outro choque, entretanto, viria da política de juros altos.(AGUIRRE,SADDI,1998).

Diante da crise vivida internacionalmente os governos brasileiros não recuaram em suas manobras econômicas, insistindo em acelerar o desenvolvimento econômico também em 79 e 80, mesmo com os sinais negativos vindo do exterior. O governo brasileiro inicia a processo de ajuste da economia à nova conjuntura internacional, induzindo a recessão a gerar excedentes que seriam direcionados para os credores externos.

Nos anos 80 do século passado o Brasil vivia o fim do auge da ditadura militar. Dessa forma, o presidente Ernesto Geisel, já desde o final da década de 70, acenava para a criação de condições de uma abertura política “lenta, gradual e segura”, a qual deveria levar o país, futuramente, a algum tipo ainda não claramente definido de governo civil, o que pressupunha o fim do militarismo (MARQUES; REGO, 2005).

Ao longo da década de 80, pressões por eleições resultou no movimento de “Diretas Já”, um envolvimento cívico de várias camadas da sociedade. A luta desse movimento era pela promoção do processo de redemocratização do



país, possibilitando a participação da sociedade civil na escolha de seus governantes.

Tal organização da sociedade possibilitou a eleição de um presidente civil eleito: Tancredo Neves. No entanto, com sua morte antes de assumir o cargo, seu vice José Sarney assumiu a presidência da República. Do ponto de vista econômico, tínhamos herdado os altos índices de endividamento dos períodos e dos planos de desenvolvimento anteriores e enfrentávamos dificuldades para a rolagem da dívida por parte das instituições credoras. O agravamento do setor financeiro no setor público e o comportamento defensivo dos setores privados foram as marcas da política econômica desse período.

Percebe-se um visível aprofundamento das dificuldades de formulação de políticas econômicas de impactos nos investimentos e na redistribuição de renda não só no Brasil, mas no conjunto dos países da América Latina. Diante das possibilidades de colapso financeiro internacional, impõe-se o discurso da necessidade dos ajustes e dos planos de estabilização em toda a região latino-americana.

Para Tavares (1993), nos anos de 1980 ocorreu uma transformação produtiva, cujos benefícios ficaram extremamente concentrados nas economias centrais, enquanto os custos foram pagos pela crise financeira do Estado com fortes impactos para a política social. Outros agravantes desse momento eram os altos índices inflacionários do período e a estagnação econômica.

Segundo Skydmore (2000, p. 271),

para efetuar os pagamentos da dívida externa, o governo recorria à crescente dívida pública interna e à criação de dinheiro inflacionário, o que significava que o serviço da dívida externa havia forçado o governo brasileiro a alimentar as chamas da inflação que estava crescendo [...].

José Sarney assumiu o governo prometendo cumprir as propostas firmadas anteriormente por Tancredo, contudo o mesmo assume a presidência numa conjuntura em os índices de inflação eram altíssimos, a população sofria com desemprego, miséria e as dívidas externa e interna herdadas do período militar assolavam ainda mais o país. Ainda pesava sobre o mesmo fortes desconfianças porque Sarney integrava uma tradicional ala de políticos

nordestinos que colaboraram com o regime militar, e que, posteriormente, se filiaram a partidos de tendência mais conservadora.

Diante dos problemas que a economia brasileira vinha passando como a dívida externa, inflação, endividamento do setor público, pressões exercidas por parte da população e dos trabalhadores, alguns planos econômicos como Plano Cruzado, Plano Bresser e Plano Verão foram adotados pelo novo governo para sanar os efeitos desses problemas, planos econômicos esses que na maioria das vezes não surtiram o menor efeito, todos fracassaram ou seus resultados foram insuficientes para manter a estabilidade econômica do país.

No âmbito político, com a chegada de Sarney em 1985, houve a retomada do Estado democrático de direito promulgou-se a Constituição de 1988, materializando-se o fim da ditadura. Ainda sim, a Constituinte foi um processo duro de mobilizações dos mais diferentes setores, o texto constitucional refletiu a disputa de hegemonia, contemplando avanços em alguns aspectos, a exemplo dos direitos sociais, com destaque para a seguridade social, os direitos humanos e políticos. Mas manteve também traços conservadores, como a ausência de enfrentamento da militarização do poder no Brasil, a manutenção de prerrogativas do Executivo, como as medidas provisórias, e na política econômica (DUPAS,1998)

Skydmore (2000, p. 269) afirma que “os lobistas representando grupos esquerdistas da Igreja, o movimento sindical e a comunidade de direitos humanos foram especialmente ativos. Boa parte de seu conteúdo representava uma vitória para o ideário populista contra muitos princípios defendidos pelo governo militar. Foram criadas condições para a recuperação de uma maior participação cívica dos processos eleitorais, e na primeira eleição direta após o regime militar, Fernando Collor de Melo chegou ao poder.

Após uma disputa eleitoral bastante concorrida, o candidato – até então desconhecido da grande mídia – pelo Partido de Renovação Nacional (PRN), Fernando Collor de Mello elegeu-se para a presidência. Teve sua imagem construída pela mídia, tendo sua base de apoio eleitoral assentando-se principalmente no grande capital, nos setores mais atrasados do capitalismo brasileiro e em amplos contingentes das camadas médias. Venceu as eleições contra Luiz Inácio Lula da Silva com seu discurso salvacionista e moralizante

ao declarar guerra aos chamados “marajás”, funcionários públicos beneficiados com altos salários e aposentadorias (CARINHATO, 2008).

O discurso do então presidente vitorioso Fernando Collor de Melo era condizente com aqueles setores insatisfeitos com a Carta Constitucional e que preconizavam a guinada rumo ao reajuste neoliberal. A origem do novo presidente e a trajetória política advinham de classes possuidoras, o que lhe dava créditos de classe, num enfrentamento com um candidato de origem operária.

As práticas econômicas desenvolvidas no plano econômico Brasil Novo<sup>11</sup> Plano Collor, estavam embasadas no pensamento neoliberal e consistia na reorientação do desenvolvimento brasileiro e na redefinição do papel do Estado. Seu discurso, que mais tarde seria apropriado pelos seus sucessores, dizia promover a passagem de um capitalismo tutelado pelo Estado para um capitalismo moderno, baseado na eficiência e competitividade. Tratava-se de ideias defendidas por parte dos políticos e da burguesia, acerca da necessidade do país de um “choque de capitalismo” (BRUM, 2002).

O presidente Collor não conseguiu estabilizar a economia brasileira, o regime de alta inflação manteve-se em seu governo, Collor ainda teve seu nome ligado à corrupção, fato este que o levou a ser retirado da presidência e assim ter postergado por algum tempo a entrada definitiva do Neoliberalismo<sup>12</sup> no Brasil. Concluído o processo de impeachment, o vice-presidente Itamar Franco assumiu o posto para completar os dois últimos anos restantes daquele mandato.

O novo presidente pretendia resgatar a ética na política e preparar o país para implantação de um novo plano de estabilização. Esta nova tentativa foi idealizada por um grupo de economistas comandados pelo então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso. A possibilidade de criar estratégias que pudessem alcançar a estabilização monetária e controlar a inflação o

---

<sup>11</sup> Este plano se caracterizou por ser um programa de estabilização articulado a um projeto de mudanças estruturais, de longo prazo. No seu conjunto, constituiu-se numa reforma monetária, um ajuste fiscal e uma política de renda associada a medidas de liberalização do comércio exterior e uma nova política cambial (FILGUEIRAS, 2000).

<sup>12</sup> Efetivamente o neoliberalismo nasceu imediatamente após a Segunda Guerra Mundial, na Europa e nos Estados Unidos, como uma intransigente reação “teórica e política” ao intervencionismo do Estado Social. Seu principal expoente foi Hayek, que identificava que esse intervencionismo como uma ameaça a liberdade, não só econômica, mas também política, e, portanto, como um perigo semelhante ao nazismo alemão (ANDERSON, 1995, p.9)

levaram a criar o Plano Real, que o levou a vencer as eleições em 1994 e dar prosseguimento em seu projeto.

O novo ordenamento econômico a que foi submetida a política econômica do país são balizadas pelo Consenso de Washington<sup>13</sup>, marco fundamental da nova ordem mundial, adotado pelo Brasil, bem como pelos países latino-americanos.

Este plano adotado pelas economias periféricas defendia o ajustamento da economia e eram comandadas por órgãos supranacionais como FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial (FIORI, 1997). Esta estratégia tinha o seguinte receituário: combate à inflação, através da dolarização da economia e valorização das moedas nacionais, associado a uma ênfase na necessidade de ajuste fiscal. Junto dessas orientações, ainda podemos citar a reforma do Estado – privatizações e reforma administrativa – desregulamentação dos mercados e liberalização comercial e financeira. Aplicadas tais políticas reformistas, o país estaria apto para o crescimento econômico (NOGUEIRA, 1998).

No início dos anos 90, ainda vivia-se as marcas da crise da década de 80, no que se refere a questão econômica. O mundo capitalista revela os sintomas de uma crise de acumulação, obrigando os países desenvolvidos a redefinirem suas estratégias de acumulação, donde há o surgimento de novas estratégias de subordinação da periferia ao centro. É, nesse marco, que se dá a integração do Brasil à ordem econômica mundial, nos anos iniciais da década de 90 (MOTA, 2009).

É nessa conjuntura que há a redefinição das estratégias de acumulação bem como a reforma do Estado, o que se traduz em medidas de ajustes econômicos e retração das políticas públicas de proteção social, numa conjuntura de crescimento da pobreza, do desemprego e do enfraquecimento do movimento sindical, neutralizando, em grande medida, os avanços e conquistas sociais alcançadas pelas classes trabalhadoras nos anos 80.

---

<sup>13</sup> Consenso de Washington é um conjunto de medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser "receitado" para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades.

Como trabalha Bhering (2006), os anos 90 revelam uma avassaladora campanha em torno de reformas. A era de Collor, e com maior ênfase a era Fernando Henrique Cardoso (FHC) já defendiam reformas orientadas para o mercado, num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontadas como causas centrais de profunda crise econômica e social vivida pelo país desde o início dos anos 80. A proposta seria a reforma do Estado, com direcionamento para as privatizações, desprezando dessa forma as conquistas da Carta constitucional, que já era tida por setores da sociedade como atrasada.

De acordo com Filgueiras (1997), o fenômeno político/ideológico denominado de neoliberalismo, disseminado mundo afora a partir dos fins dos anos 70 de forma fulminante, tornou-se, em apenas duas décadas, um guia teórico e prático para partidos e governos de quase todos os países ocidentais. Os seus princípios passaram a ser aceitos, consciente ou inconscientemente, pela maior parte da população, evidenciando-se, assim, a constituição de uma hegemonia<sup>14</sup> na forma de se pensar a vida em sociedade, com influência crucial nas ações cotidianas dos indivíduos. Em suma, o neoliberalismo assumiu a condição de hegemonia cultural, no sentido mais abrangente que este conceito possa ter.

Portanto a hegemonia do grande capital, que se expressa na capacidade de implementar as chamadas "reformas orientadas para o mercado", que envolvem as mudanças no mundo do trabalho, a redefinição do próprio mercado com a mundialização e a contra- reforma do Estado<sup>15</sup>, só é possível a partir de um suporte ideológico que envolva em um véu de fumaça as consequências desastrosas desse projeto ao norte e ao sul do Equador (BHERING, 2008).

---

<sup>14</sup> A noção de hegemonia foi criada no seio da tradição marxista para pensar as diversas configurações sociais que se apresentavam em distintos pontos no tempo e no espaço. Apesar de ter suas origens na social-democracia russa e em Lênin, é Gramsci que apresenta uma noção de hegemonia mais elaborada e adequada para pensar as relações sociais, sem cair no materialismo vulgar e no idealismo encontrados na tradição. A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. Nesse contexto, a sociedade civil adquire um papel central, bem como a ideologia, que aparece como constitutiva das relações sociais

<sup>15</sup> De acordo com Behring (2003), esse processo, comumente denominado de "reforma" do Estado, configura-se como uma verdadeira contra-reforma, tendo em vista que possui um conteúdo conservador e regressivo em relação aos direitos conquistados na Constituição de 1988.

O neoliberalismo, enquanto ideologia e como política econômica, se constitui na doutrina mais adequada para o capital, nessa nova fase do desenvolvimento. Essa adequação ocorre tanto na órbita microeconômica, com a defesa da individualização das relações entre o capital e o trabalho, da livre negociação sem quaisquer parâmetros ou restrições (sobretudo, de remuneração e tempo de trabalho) e do sindicato por empresa; quanto no nível macroeconômico, através da proposição de derrubada de todas as barreiras que impedem a livre mobilidade do capital em qualquer uma de suas formas, bem como a reorientação da intervenção do Estado.

Por isso, o objetivo maior, e quase que único, da política econômica, deve ser o de defender a moeda, assegurando a estabilidade dos preços, e garantir o cumprimento dos contratos e da “livre concorrência”. Esta última deve ser viabilizada através da desregulamentação em geral, e do mercado de trabalho em particular, com destaque para a flexibilização das relações trabalhistas. No plano internacional se materializa na livre mobilidade de capitais e mercadorias, com a derrubada de restrições ao comércio e a livre circulação do capital financeiro (FILGUEIRAS, 2006).

Como defende Gomes (2000) o ponto de vista político, o neoliberalismo ressalta, também, a democracia representativa, o Estado de Direito e os direitos individuais; mas procura descaracterizar qualquer tipo de ação coletiva, em particulares de natureza sindical, que são sempre vistas como “corporativistas” e contrárias ao “interesse geral”. O pensamento neoliberal tem como referência maior os indivíduos, sendo a própria sociedade concebida como um mero somatório dos mesmos(GOMES, 2000)

Os anos 1990 foram ainda mais perversos para a economia e para as condições de vida da força de trabalho no Brasil. A acumulação de capital concentrou-se em alguns poucos grupos monopolistas nacionais e estrangeiros, estes remetendo seus lucros para as matrizes através de remessas legais e ilegais, causando um desgaste profundo do estoque de capital nacional. O Estado brasileiro passou a depender fortemente dos investimentos financeiros em empréstimos e nas aplicações de curto prazo nas bolsas de valores, enfraquecendo qualquer tentativa de autonomia da política monetária.

O câmbio e os juros passaram a obedecer exclusivamente à lógica do

sistema financeiro internacional. A taxa de câmbio variava segundo o fluxo ou refluxo dos capitais estrangeiros de curto prazo e da relação entre os ativos e passivos, cotados na moeda norte-americana, dos bancos, empresas e rentistas sediados no Brasil. As taxas de juros passaram a ser determinadas pelos déficits externos e internos. O crescimento de um ou outro promoviam aumentos nas taxas de juros domésticas, que rebatiam negativamente sobre aqueles déficits, sobre os investimentos e sobre a economia como um todo. Os juros rebatiam também sobre os preços, já que as empresas estrangeiras e nacionais, para continuarem funcionando no país, precisavam ter taxas de rentabilidade, ou taxas de lucros, superiores aos juros. Desse modo, criou-se no Brasil um sistema industrial, comercial e de serviços de altos preços, que perdeu paulatinamente sua competitividade internacional (CHESNAIS, 2001).

Corrêa (2009) procura justificar tudo isso sob o argumento de que os investimentos privados no Brasil foram basicamente dirigidos à transferência de ativos públicos e não à expansão do estoque de infraestrutura. Investimentos nessa área seriam empreendimentos de baixo risco comercial, mas de elevados custos fixos e longa maturação. Portanto, o financiamento privado só seria economicamente viável quando os investimentos pudessem ser amortizados em longo prazo.

O governo FHC foi marcado pelas ações que evidenciavam a desresponsabilização do Estado, legitimando o interesse do mercado em suas atividades através da desregulamentação dos serviços sociais, da terceirização e da privatização de empresas estatais se instituíam novas necessidades e novas maneiras de viver. Ocorria o processo de instituição de uma outra governabilidade (PETRAS, 2001).

O controle da inflação, medida adotada no governo FHC, a partir da combinação da sobrevalorização cambial, da abertura econômica, comercial e financeira, e da prática de alta taxa de juro interna, estabeleceram as premissas de desequilíbrios macroeconômicos perversos, de devastação do parque produtivo industrial, de baixo crescimento econômico, e de deterioração das contas públicas.

A sobrevalorização cambial exigiu o financiamento externo para equilibrar o balanço de pagamentos e sustentar o nível de reservas internacionais a fim de manter a paridade cambial desejada. De um lado, o real

valorizado atacou a inflação de custos, tendo em vista a importância dos componentes importados na formação dos preços internos. De outro, o câmbio valorizado associado à abertura econômica expôs a economia nacional à concorrência dos produtos importados. A abertura comercial incentivou a entrada de produtos importados a preços baixos, graças à combinação entre taxa de câmbio valorizada e redução das barreiras para a importação. A abertura financeira, incentivada pela alta taxa de juros, estimulou uma enxurrada de investimentos financeiros de curto prazo, em detrimento de investimentos diretos na indústria, assim como a compra vantajosa de empresas estatais em processo de privatização, a pretexto de deter o crescimento da dívida líquida do setor público (OLIVEIRA, 2001)

Essas manobras econômicas tinham o intuito de dar sustentação e permanência ao programa de estabilização do Fundo Monetário Internacional (FMI), com intuito de minimizar a crise. Os organismos internacionais FMI, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), primeira organização do Banco Mundial, entre outros órgãos financiadores) uma boa parte dos países em desenvolvimento foi submetida a diversos planos de estabilização e reformas econômica ditada por tais organismos.

A reforma do Estado pauta-se na necessidade de expansão do capital e de que a crise do Estado é também do capital (BEHRING,1998), o que, portanto, redimensiona a ação estatal, acarretando mudanças substanciais nas políticas sociais brasileiras. Percebe-se, porém que mesmo diante de tais reformas, não houve o desenvolvimento esperado com tais ações, pois o Estado ainda sim mostrou-se incapaz de sanar os impasses que só tem se agravado ao longo de anos e décadas, ficando claro que até mesmo a própria crise do Estado difundida não passou de uma necessidade do próprio capital de se expandir, sendo portanto a crise do próprio capital (MOTA, 2000).

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capitalista, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes (ARRIGHI, 1998).

Entre as diversas formas de atuação dessas agências internacionais podemos destacar que a oferta de “ideias neoliberais” como a forma que



caracterizavam suas atuações, esse foi um traço marcante, dando um norte às políticas públicas, sobretudo a política de educação dos países em desenvolvimento, como o Brasil. As propostas políticas de tais agências refletiam sempre a relação de poder entre diversos governos numa conjuntura internacional dada e, portanto as estratégias de disputa pela hegemonia. Esses acordos expressam a capacidade de um governo de impor aos demais as regras e medidas que melhor atendam a seus interesses particulares (NEVES, 1999).

A década de 90 foi o grande apogeu desse momento de contra-reforma do estado, as agências internacionais passaram a propagar um discurso de minimizar a pobreza dos países em desenvolvimento justificando assim a austeridade fiscal, como uma de suas iniciativas, imposta aos países em desenvolvimento como forma de enfrentamento da pobreza. O tema dos ajustes estruturais tornou-se central na direção dada aos países em desenvolvimento, isto é, tais reformas eram tidas como supostamente indispensáveis para que os países em desenvolvimento se ajustassem à nova dinâmica de economia mundial.

Na conjuntura internacional, a situação era de fortalecimento crescente das ideologias e dos setores conservadores da sociedade. A globalização e o neoliberalismo avançavam rapidamente por todos os países do mundo, nesse contexto as agências internacionais pregavam uma proposta de redução da responsabilidade dos governos. A partir dessa concepção o Estado só teria apenas algumas funções, a partir da indicação de alguns componentes básicos: a) a delimitação do tamanho do Estado, reduzindo suas funções através da privatização, terceirização e publicização, que envolve a criação das organizações sociais; b) a redefinição do papel regulador do Estado através da desregulamentação; c) o aumento da governança, ou seja, a recuperação da capacidade financeira e administrativa de implementar decisões políticas tomadas pelo governo através do ajuste fiscal; d) o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar (PIMENTA, 1998).

A partir do consenso instalado da crise mundial e dos efeitos da globalização é criada uma agenda para as reformas necessárias pautada numa proposta que defenda um Estado menos burocrático e mais ágil capaz de

sanar os problemas a partir do mercado e da livre concorrência às questões referentes ao desafio proposto pelo sistema capitalista (LAUGLO, 1997).

A reforma do Estado, como foi amplamente divulgada por meio do discurso governamental, teve como um dos principais defensores e formuladores o então Ministro da Administração e Reforma do Estado Luiz Carlos Bresser Pereira, aprovado em setembro de 1995 na Câmara da Reforma do Estado, um órgão interministerial criado para esse fim, e que orientou dentre outros processos e legislações, a Emenda Constitucional nº19, de 19/06/98 que trata da “reforma” da administração pública.

O discurso defendido pelo mesmo era que o Brasil e a América Latina foram atingidos por uma dura crise fiscal nos anos 80, acirrada pela dívida externa e pelas práticas de populismo econômico, que se desviou segundo Bresser de suas funções básicas do que decorre a falência dos serviços públicos. Portanto, o Estado deveria ter legitimidade para intervir por meio de um conjunto de medidas econômicas e sociais, tendo em vista controlarem as flutuações econômicas e restabelecer o equilíbrio econômico.

É nesse contexto que Bresser propõe a disciplina fiscal a privatização e a liberação comercial, princípios esses que segundo o autor reconstruiriam um Estado que mantém minimamente suas responsabilidades na área social. Os fundamentos dessa matriz de Estado, contudo, indicam claramente a mercantilização dos direitos sociais e não a sua defesa; a retração do Estado de direito conseguido com a luta das forças democráticas brasileiras; a instrumentalização dos direitos pela racionalidade econômica; um retrocesso na construção democrática e no exercício da cidadania (SADER, TELLES, 1997).

O projeto desenvolvido por Bresser visava como propósito gerar mudanças no desempenho estatal, perante a inserção de formas de gestão consideradas inovadoras e de iniciativas voltadas a combater um modelo de Estado burocrático, a fim de descentralizar controles gerenciais, flexibilizar normas, estruturas e procedimentos. O argumento defendido era que a administração pública burocrática havia se tornado obsoleta. E que, com isso, a administração pública foi forçada, cada vez mais, “a adotar uma abordagem gerencial, baseada na descentralização, no controle de resultados e não no controle de procedimentos, na competição administrada e no controle social

direto” (Tenório & Saravia, 2006, p. 10).

No sentido mais amplo se propõe uma redefinição do papel do Estado. A reforma teve no seu bojo transferir para o setor privado atividades que julgadas por Bresser poderiam ser realizadas com maior êxito pelo mercado do que pelo Estado, como exemplo as empresas estatais. Outra forma é a descentralização para o setor público não-estatal, de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, sendo caracterizado como publicização<sup>16</sup>, e é uma novidade da reforma que atinge diretamente as políticas sociais, já que trata-se da produção de serviços competitivos ou não exclusivos do Estado, estabelecendo-se parcerias com a sociedade para o financiamento e controle social de sua execução (FILGUEIRAS, 2005).

A publicização no Brasil é realizada através de parcerias entre os governos federal, estadual e municipal, com entidades qualificadas tanto com Organização Social (OS), quanto como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Ambas as nomenclaturas referem-se a pessoas jurídicas sem fins lucrativos que, cumprindo certos pré-requisitos, recebem a titulação de OS ou Oscip que as permite firmar parcerias com o Estado para a gestão de espaços e programas públicos. As origens de ambas as qualificações aconteceu em um período bastante próximo e estão associadas ao contexto de Reforma do Estado, iniciada em 1995 através do extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). As OSs foram criadas pela Lei Federal nº 9.637/98, de 15 de maio de 1998, e as Oscips, pela Lei Federal nº 9.790/99, de 23 de março de 1999, considerada como o marco legal do Terceiro Setor (TORRES, 2007).

A perspectiva gerencial que é dada ao estado tem como intuito torná-lo mais eficiente, eficaz e com maior qualidade na sua prestação de serviços. O controle agora passaria a ser mensurado pelos resultados de suas ações e não mais pelos processos, o que acarreta uma maior competição interna no gerenciamento e direcionamento das ações e aponta para uma flexibilização e

---

<sup>16</sup> Publicização é um modelo de gestão de serviços e atividades públicas através de parcerias entre o Estado e o Terceiro Setor, e é parte das estratégias de contratualização, transferência de gestão ou gestão pública não estatal, iniciadas no Brasil a partir da Reforma do Estado, em 1995. É importante ressaltar que não se trata de uma forma de privatização, mas de um modelo de gestão baseado na delegação da execução dos serviços, uma vez que o Estado continua sendo responsável pelo financiamento, planejamento e controle da atividade (TORRES, 2007).

uma descentralização das decisões.

O paradigma adotado da competitividade e da eficácia que orienta a reforma brasileira centra seu projeto de ajustamento do aparato institucional em privatizações, tanto de empresas quanto de serviços públicos, diminuindo a atividade empresarial do Estado e marcando uma ruptura em relação ao modelo nacional-desenvolvimentista até então vigente, pautado no intervencionismo e na conseqüente criação de organizações para-estatais na forma de empresas públicas e sociedades de economia mista.

No que se refere ao processo de privatização de empresas e serviços públicos nos diferentes países percebe-se que esses têm natureza e alcance definidos pelo seu estágio de desenvolvimento e pelos determinantes históricos da construção das relações do Estado com a sociedade, afetando cada país diferentemente e, na medida em que o governo protege o seu interesse estratégico, distinguindo o que pode ser transferido para a iniciativa privada do que não deve ser privatizado.

É necessário entendermos que os vários argumentos centrais foram divulgados para facilitar tais privatizações: atrair capitais, reduzindo a dívida externa; reduzir a dívida interna; obter preços mais baixos para os consumidores; melhorar a qualidade dos serviços prestados; e atingir as eficiências econômicas das empresas, que estariam sendo ineficientes nas mãos do Estado.

Surge uma nova visão hegemônica no cenário nacional e internacional sobre as políticas sociais, ancoradas em organizações internacionais como: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI), prestigiando uma ideologia de proteção só para os desprotegidos, ou seja, as ações de proteção social advindas de recursos do Estado só focalizarão uma parte da população, logicamente aquela que se encontra abaixo da linha de pobreza, enquanto que o resto da população encontrará sua proteção nas prateleiras e vitrines do livre mercado. Assim, assistimos em toda a década de 90, a tentativa da desregulamentação da Constituição Federal de 1988, num ataque a agenda universalista prevista, que mesmo antes de ser implementada já sofreu um desmonte, através das reformas da previdência,

onerando cada vez mais o trabalhador, a focalização da assistência social e a universalização excludente na educação e saúde (COHN, 1999).

Os requisitos defendidos para as políticas públicas evidenciadas nesse momento não foge a lógica do que precisaria ser desenvolvido dentro da política de educação já que os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade (CUNHA, 1995).

Como afirma Serra (2000), as políticas sociais são o retrato dessa configuração do Estado, que vem sendo resultado dessa reforma que tem no seu bojo a transferência de responsabilidade para a sociedade, com o incentivo da criação das Organizações Sociais como parte da nova estrutura deste. Tais organizações devem ser responsáveis pela política sociais na condição de “organizações públicas não estatais”, que em conjunto com o terceiro setor<sup>17</sup> executarão políticas que hoje estão sob a égide do Estado, ou seja, configurarão a intervenção do privado na área social, como a mais pura expressão da lógica neoliberal.

A partir desse panorama inicial do que foi o processo de contra-reforma do Estado brasileiro e qual o seu papel na execução das políticas públicas estabeleceremos uma relação de como a política de educação foi subordinada aos interesses da lógica do capital.

## **1.1. A CONTRA-REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E SEUS REBATIMENTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL**

A década de 90 é marcada por um processo de reformas operacionalizadas na educação, pelo governo brasileiro envolvendo mudanças

---

<sup>17</sup> Trabalharemos com a perspectiva crítica de Montañó sobre Terceiro Setor : o termo ‘terceiro setor’ não reúne um mínimo de consenso sobre sua origem nem sobre sua composição ou suas características. Tal dissenso é clara expressão de um conceito ideológico que não dimana da realidade social, mas tem como ponto de partida elementos formais e uma apreensão da realidade apenas no nível fenomênico. Sem a realidade como interlocutora, como referência, acaba-se por ter diversos conceitos diferentes (2002, p.58).

nos vários níveis e modalidades do ensino. Para entendermos as atuais mudanças que permeiam o sistema educacional brasileiro há a necessidade de situá-las diante do processo de reestruturação capitalista, bem como discuti-las no contexto da reforma do Estado, através de uma perspectiva econômico-política.

A nova política para a educação adaptou-se às mudanças geradas pelo processo de produção flexível na reconfiguração do mercado de trabalho e à crise estrutural do desemprego. Ajustou-se às novas demandas do Estado provocadas pelo neoliberalismo a partir de sua consolidação e expansão. Essa política atingiu muito dos seus objetivos e acabou por aprofundar as desigualdades sociais, tornando as modernas sociedades mercantis cada vez mais assimétricas (ANDERSON, 1995).

É necessário destacar aspectos do contexto histórico, para entendermos as determinações que atingiram a política de educação, pois o compromisso assumido pelo estado em sua agenda econômica e política, influenciado pelo sistema capitalista, tem rebatimento direto na esfera social, particularmente na educação por meio de documentos políticos que refletem as suas reformas.

Sobre isso, Azevedo (2001, p. 144) assinala que

[...] apesar das diferentes tipificações históricas, o autoritarismo, o verticalismo, a exclusão, as relações clientelísticas com a sociedade, a hegemonia dos privados no seu interior e a sua apropriação pelas elites são traços permanentes do Estado brasileiro.

A autora identifica o Estado, nos diferentes períodos históricos, de acordo com a postura política adotada, denominando de: estado oligárquico controlado pelas elites agrárias; estado intervencionista, que mesclou aspectos keynesianos e fascistas, representado pelo período varguista (1930/1945); estado liberal-populista (1946/1964); estado militarista autoritário (1964/1985) e finalmente estado neoliberal, cujas políticas estão em pleno desenvolvimento. (AZEVEDO, 2001, p. 145).

O ideário político que molda o Estado em cada período histórico é refletido no campo educacional através dos discursos presentes nos documentos oficiais, como a legislação e as reformas implementadas. Segundo Oliveira (2001), há uma distinção entre três períodos de importantes

movimentações no campo da educação brasileira. A autora toma tais períodos como referência e divide-os denominando-os como:

- 1ª referência: anos 50 até meados de 70 – Educação e desenvolvimento;
- 2º referência: meados de 70 até final dos 80 – Educação e democracia;
- 3ª referência: anos 90 – Educação e equidade social.

Podemos destacar algumas marcas de tais períodos o primeiro teve como marca os escritos de Paulo Freire dos anos 1950 e 1960 serviram de alicerce para a construção da Pedagogia Libertadora<sup>18</sup>:

Tal concepção afirmava ter o homem vocação para “sujeito da história”, e não para objeto, mas que no caso brasileiro esta vocação não se explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 122).

Desse modo, a Pedagogia Libertadora deveria forjar uma nova mentalidade, trabalhar para a conscientização do homem brasileiro frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política. Segundo a Pedagogia Libertadora, a industrialização, a urbanização e o progresso, trouxeram a preocupação com as populações migrantes – as levas de camponeses que deixavam suas terras e migravam para as cidades que ficavam à mercê da demagogia dos políticos e da manipulação dos meios de comunicação de massas.

A Pedagogia Libertadora classificou a educação convencional como “bancária”, uma educação calcada numa ideologia de opressão que considerava o aluno alguém despossuído de qualquer saber e, por isso mesmo, destinado a se tornar depósito dos dogmas do professor. Insistiu-se a ideia de que todo o ato educativo é um ato político e que o educador

---

<sup>18</sup> Convencionou-se denominar de “pedagogia libertadora” a concepção pedagógica cuja matriz remete às idéias de Paulo Freire. Sua inspiração filosófica se encontra no Personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Como se trata de correntes que, como o pragmatismo, se inserem na Concepção humanista moderna de filosofia de educação, a pedagogia libertadora mantém vários pontos de contato com a pedagogia renovadora. Também ela valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos.

“humanista revolucionário”, deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do homem novo. Essa educação, ao contrário da bancária, deveria problematizar as situações vividas pelos educandos, promovendo a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica (MESQUIDA, 2007).

O nacionalismo e o trabalhismo getuliano, que prometiam o desenvolvimento do capitalismo no Brasil com bem-estar social, deveriam levar o Estado a responsabilizar-se em maior grau para com a distribuição de educação para as classes populares. O fortalecimento das camadas médias nos centros urbanos, o início de um processo de industrialização e o crescimento de um setor de serviços apontam para um modelo onde se esperava da educação um novo papel.

A febre em prol da educação pelo desenvolvimento levou JK a não deixar faltar em seus discursos um item valorizando o ensino técnico-profissional. Para JK não só o ensino secundário deveria cuidar da profissionalização, mas até mesmo o primário teria de se obrigar a educar para o trabalho. O espírito do desenvolvimento inverteu o papel do ensino público colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho.

A noção de educação e desenvolvimento para Oliveira (2001, p. 71) se justifica em função dos anos 50 consolidarem o esgotamento do êxito através da pequena propriedade, da tentativa no Brasil de “modernização da economia através da industrialização, o que exigiu da classe trabalhadora melhores e maiores requisitos educacionais”. Justificando “no imperativo de organizar os sistemas de ensino de acordo com as demandas do mercado de trabalho dentro do padrão de industrialização emergente”. Considerando ainda a educação formal como um “elevador social”. A autora citada assinala que

O vínculo direto entre escolaridade e trabalho, em decorrência da relação educação e desenvolvimento, é forjado a partir da educação daí, o que pode ser percebido no texto da primeira LDB nº. 4024, de 1961. Tal relação intensifica-se durante o regime autoritário, que tem lugar no Brasil a partir de 1964, apresentando a educação como investimento produtivo, como ficou expresso na LDB de 1971. (OLIVEIRA; DUARTE, 2001, p. 71)



Na referência à relação entre educação e democracia, Oliveira e Duarte (2001, p. 72) destacam que no Brasil, na década de 70 e início dos anos 80, em decorrência da ampliação do direito à educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71<sup>19</sup>, há um crescimento súbito da estrutura educacional no país de maneira desordenada, marcada pelas contradições do regime militar, combinando descentralização administrativa, com planejamento centralizado. Destaca ainda, que neste período, a organização do sistema nacional de educação, traz na sua gestão, o autoritarismo e verticalismo.

No início da década, em 1971, promulgou-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, destinada à Educação Básica. Os efeitos da nova institucionalidade fizeram se sentir na reorganização do movimento docente. A Confederação dos Professores Primários do Brasil deu origem a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), a qual só teve densidade nacional após a Constituição de 88).

Novas organizações surgem nos anos 70 tais como o MUP-Movimento Unificado de Professores, em 1976. É interessante que a impossibilidade de formar sindicatos na área dos funcionários públicos, naquela época, devido ao período da ditadura, levou a formação de vários grupos e tendências dentro do MUP. As diferentes tendências nada mais eram do que reflexo do movimento mais geral dos trabalhadores que naquele momento se debatia nas formas de organização do sindicalismo de resistência do ABC, e os grupos das Comissões de Fábrica do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e outras categorias.

Na segunda metade dos anos 70, a organização dos professores aproxima-se da organização dos trabalhadores, deixa de ser uma organização específica da categoria para ampliar seu escopo, incluindo não apenas outros profissionais da educação, mas também se articulando com as correntes

---

<sup>19</sup> A Lei nº 5692/71, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, foi revogada expressamente pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996). Elaborada sob a égide da Constituição Federal anterior, a Lei nº 5692, segundo a história, ficou conhecida como a lei de reforma do 1º e 2º grau. Não contou com a participação popular e, por isso, não foi submetida a grandes discussões e embates. As principais inovações foram: obrigatoriedade do primeiro grau, com oito anos de duração, gratuito e voltado para a educação geral; criação do segundo grau, voltado à profissionalização; ensino supletivo para atender jovens e adultos que não tivessem concluído ou frequentado o curso na idade própria.

sindicais que vieram a dar origem, nos anos 80, a CUT, CGT, posteriormente a Força Sindical e outras centrais (ROMANELLI, 1988).

Há também, no final da década de 70, uma movimentação em defesa da educação pública e gratuita, extensiva a todos os cidadãos se contrapondo à dissociação entre planejamento econômico e social. A consolidação da ampliação da educação básica, incluindo agora a educação infantil, ensino fundamental e médio, envolvendo a gestão democrática, são enfatizadas na Constituição Federal de 1988. Dessa forma, a autora afirma:

A principal característica desse processo foi a discussão do direito à igualdade. Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares às melhores condições de vida e trabalho. (OLIVEIRA; DUARTE, 2001, p. 73).

Na sequência, trataremos com maior ênfase a discussão sobre a educação a partir da reforma do estado impulsionadas pelas propostas do Banco Mundial e dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais, observadas as concepções adotadas através de critérios como eficiência, eficácia, produtividade – bem como conceitos de empregabilidade, competência que conduzem a escola como obrigação de preparar para o mercado de trabalho. Ideias de descentralização das ações estatais na educação e incorporação da forma de gestão utilizada pela iniciativa privada remetem os países a reformas estruturais nessa política.

A década de 1980 retrata um contexto social e político um tanto contrastante com as décadas anteriores no que se refere à composição de forças na defesa da escola pública. Nesta década, depois de longo período de gestão autoritária do Estado (regime militar), iniciava-se o processo de transição democrática. Era grande a movimentação de grupos organizados da sociedade civil na busca de cumprimento de direitos fundamentais<sup>20</sup>, dentre eles, a educação escolar pública.

---

<sup>20</sup> A nossa Constituição Federal de 1988 incluiu os direitos e garantias fundamentais no Título II, arts. 5º ao 17º, subdividindo-os em cinco capítulos: direitos individuais e coletivos, capítulo que engloba os direitos e garantias; direitos sociais; direitos de nacionalidade; direitos políticos; e partidos políticos. Os direitos fundamentais, no entanto, não ficaram circunscritos apenas a estes capítulos, também temos no Título VIII diversos direitos fundamentais, como o direito à saúde( art 196 a 200); o direito à educação 9 art 205 a 214); o direito à cultura ( arte 215 e 216); o direito ao meios ambiente( art.225) entre outros.

A descentralização do ensino e o poder local, associados à gestão democrática dos sistemas de ensino e das unidades escolares, são retomados. A movimentação de ideias e ações, ligando a democratização do ensino ao contexto social e político de renovação democrática, amplia a noção de democratização do ensino acrescentando-lhe, dentre outras questões, a participação da comunidade escolar na gestão das unidades escolares. Argumenta-se que a escola é um espaço público e como tal, deve ser gerida pela comunidade escolar e local.

Como trabalha Hermida (2012), o processo reformista da educação nacional começou a se configurar a partir do ano de 1988, depois que a Assembleia Constituinte de 1987/1988 aprovou uma nova Constituição Federal, contendo capítulo específico para a educação nacional (Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigos 205 a 214, do Título VIII – Da ordem social). Ele teve início quando o projeto de lei nº. 1.258 que ingressou no Congresso Nacional em 1988, iniciando, desta maneira, a discussão das diretrizes e bases para a educação nacional. A regulamentação da nova lei de educação teve início antes mesmo que ela fosse aprovada, em dezembro de 1996, e continuou depois com uma avalanche de dispositivos jurídicos, a maioria deles oriundos do Poder Executivo.

A discussão sobre o novo modelo de proposta da educação contou com apoio dos movimentos sociais, sindicatos e associações, setores que se reuniram em diversos congressos e eventos para elaborar democraticamente suas propostas. Paralelo a essa situação, o Poder Executivo elaborou suas propostas junto a seus burocratas.

Em 1987 formou-se o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública o qual teve um papel decisivo no processo constituinte e na elaboração dos artigos relativos à Educação na Carta Constitucional de 88. O lançamento do Fórum foi acompanhado de um manifesto em defesa da escola pública e gratuita, demandando um projeto de educação como um todo e não apenas reformas no sistema escolar.

Em 1988 foi lançado nacionalmente o Movimento em Defesa da Escola Pública. Este movimento, em parte representou, na área da educação, a retomada de movimentos ocorridos nos anos 30 pelos Pioneiros da Educação e nos anos 50 pelos intelectuais nacionalistas do período. O movimento surgiu

da articulação em torno da Constituinte, em seu capítulo da Educação, e se fez necessário ante a exigência constitucional de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Composto basicamente de intelectuais das universidades e de entidades ou de representantes de diversas categorias do magistério, o movimento logrou o apoio de 25 entidades da sociedade civil para a defesa de seu projeto básico (CALDART, 1997).

Tais propostas têm como ponto de partida, as produções e discussões desencadeadas quando da realização da Assembleia Constituinte de 1987/1988, ocasião na qual o movimento docente se mobilizou junto a setores organizados da sociedade civil para discutir qual seria o conteúdo do futuro capítulo constitucional para a educação nacional. Através da elaboração de propostas, a sociedade civil procurou construir coletivamente uma nova institucionalidade jurídica, política e social, através de um processo de abertura política de baixo para cima que, uma vez que atingiu os partidos políticos, desencadeou um processo de socialização do poder político que trouxe, no seu bojo, o surgimento e o debate de propostas diferentes para a reestruturação do sistema educacional, assim que o país retomou sua legalidade e suas tradições democráticas (DOLORS, 2001).

A discussão sobre as propostas do novo modelo educacional girava em torno de eixos antagônicos, aqueles que defendiam uma política educacional que possibilitasse educar para formar o cidadão livre e consciente do seu papel social e político ou educar para atender as novas demandas do mercado de trabalho. Estavam postos dois projetos que defendiam diferentes interesses: privatização do ensino com foco na produtividade e aqueles que defendiam uma escola pautada numa perspectiva crítica.

Assim, a ênfase maior no investimento na educação do trabalhador por parte do Estado, na realidade desloca da preocupação com sua formação humana e caminha para uma formação subordinada às demandas do setor produtivo. Um dos críticos da economia da educação, Altvater (1986), afirma que “[...] há de fato uma socialização dos gastos educacionais, mediatizada pelo Estado, no interesse da empresa privada [...]” (apud FREITAG, 1986, p. 28); e que os investimentos, sob a forma da “qualificação da mão-de-obra”, precisam ser vistos no contexto da produção capitalista, para ele:

A força de trabalho não é qualificada, no interesse do trabalhador, para que melhore sua vida, e se emancipe das relações de trabalho vigentes, mas sim, para aprimorar e tornar mais eficazes essas relações, ou seja, a dependência do trabalhador em relação ao capitalista. [...] a economia da educação, baseada nos princípios da economia neoclássica, nada mais faz do que explicar "crescimento econômico" por manipulações feitas com auxílio da intervenção estatal na composição orgânica do capital [...]

As disputas pelos diferentes modelos de política de educação gestados a partir das diferentes forças sociais tornou-se mais acirrado a partir das discussões que levariam a promulgação da Constituição de 1988, sendo notória a disputa por dois modelos ideológicos de escolas, antes assinalado no texto. Esse embate entre as forças políticas contrárias compuseram o Congresso Nacional na defesa das suas posições sobre qual a política educacional que deveria fazer-se vigente.

O debate na área educacional entre a perspectiva privatista conservadora e a perspectiva crítica progressista, foi se ampliando, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e da gestão democrática do ensino, como eixos fundamentais das ações políticas das diversas associações que constituiriam o movimento educacional denominado Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)<sup>21</sup>, durante e após o Congresso Constituinte (BATISTA, 2002).

A realização desse fórum foi de fundamental importância, visto que se colocava como espaço constituído pelas entidades nacionais de educação para debates, ações e formulação de propostas para a educação nacional. A origem do fórum foi o movimento, ancorado nas Conferências Brasileiras da Educação-CBE, compreendidas como projeto de participação no processo de redemocratização da sociedade brasileira, de reorganização e

---

<sup>21</sup> Faziam parte do Fórum as seguintes associações: ANDE (Associação Nacional de Educação), ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), ANPAE (Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pósgraduação em educação), CPB (Confederação de Professores do Brasil), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), CGT (Central Geral dos Trabalhadores), FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras), OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), UNE (União Nacional dos Estudantes), FENOE (Federação Nacional de Orientadores Educacionais).

redemocratização do campo da educação, análise e formulação de políticas públicas da educação, tendo em vista a construção de um projeto para a educação nacional (PINO, 2010).

A partir da organização do FNDEP as lutas pela exigência de uma educação pública com uma gestão democrática acirraram-se e no IV CEB- Congresso de Educação Brasileira na qual foi escrita e aprovada a carta que defendia a democratização da educação: o funcionamento autônomo e democrático das universidades; garantia de controle da política educacional em todos os níveis pela sociedade civil, por meio de organismos colegiados democraticamente constituídos; formas democráticas de participação garantidas pelo Estado, para controle efetivo das obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade (CONTI, 1992; MENDONÇA, 2000).

Acreditava-se que essa experiência democrática, inédita na história da educação brasileira que teve início na elaboração da Constituição Federal dos anos 80, quando o Congresso Constituinte solicitara das entidades representativas da sociedade a contribuição para a formulação do projeto de educação nacional. Essa iniciativa desencadeou um processo político de concorrência entre os diversos grupos sociais que se interessavam pela educação brasileira, com o aperfeiçoamento continuado das formas de organização e ação política, culminando com a aprovação, pela Câmara Federal, da lei de regulamentação dos dispositivos constitucionais para a educação – a Lei de Diretrizes e Bases.

No início da década de 90, segundo Silva Júnior (2002) no contexto das reuniões mundiais organizadas pela Unesco, em geral com financiamento e assessoria do Banco Mundial, desencadeou um processo de reformas educacionais, na América Latina e particularmente no Brasil. As orientações para a implantação dessas reformas se fizeram através de documentos políticos: *Declaração mundial sobre educação para todos*, de Jomtien (UNESCO, 1990); a *Declaração de Nova Delhi* (UNESCO, 1993); salientando que “os compromissos assumidos por meio de tais documentos internacionais, com as agências internacionais, aqui com destaque para as de ordem financeira, deve realizar-se sob a orientação de um ajuste estrutural no país” (SILVA JÚNIOR, 2002).

Nessa conjuntura a relação entre educação e equidade social terá seu traço marcante, para Oliveira (2001), como “uma educação que responda às exigências do setor produtivo (gestão do trabalho) e outra que atenda às demandas da maioria (gestão da pobreza)”. Salaria a complexidade do conceito de equidade social, como aparece nos documentos da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien - marco das reformas educacionais; pois “sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim”. (idem, p. 74). Dessa maneira, “[...] educação com equidade, implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual”.

A mudança do foco da educação como um direito de todos e com possibilidade de propiciar uma vida melhor, muda o eixo econômico da escolarização para um ponto mais político centrado na ideia de sociedade civil, cidadania e participação. Oliveira (2001) afirma que a ideia econômica estará preservada, pois continua a preocupação com a educação básica originadora de força de trabalho apta ao mercado; salientando que o caráter profissional dessa educação básica, devido às mudanças no processo produtivo tecnológico, passa a exigir um novo perfil profissional focado não mais em saberes específicos, mas em modelos de competências, que resulte num ser flexível e adaptável.

Nesse sentido, as palavras de Oliveira e Duarte (2001, p. 75) são as seguintes:

As orientações para as reformas educacionais dos anos 90 resguardam a possibilidade de continuar a formar força de trabalho apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns.

A defesa desse projeto acaba sendo maestrado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que encontra na burguesia brasileira o consentimento para a implantação do projeto hegemônico de longo prazo, ao mesmo tempo associado e subordinado à nova (des)ordem da mundialização

do capital. Com efeito, como analisa Francisco de Oliveira (1996 e 2001), a burguesia brasileira, pela primeira vez, busca um projeto de longo prazo.

Cardoso construiu um governo de centro-direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do Consenso de Washington, efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para “tornar o Brasil seguro para o capital”. O fulcro deste projeto, como aludimos acima, é a doutrina neoliberal ou, mais apropriadamente, neoconservadora. Essa doutrina se baliza por alguns pressupostos que se constituem numa verdadeira bíblia desta nova hegemonia em construção em nível global, mas, com mais ênfase e destroços práticos, implanta-se em países como o Brasil (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003).

Em seu conjunto, o projeto educativo do Governo Cardoso encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. As demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste.

Contudo ficou claro que o paradoxo existente entre propostas tão distintas da política de educação foi dado continuidade na era FHC, já que nesse período é que há a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esse processo não se deu sem embates e divergências entre, de um lado parlamentares que juntamente com algumas entidades educacionais privadas defendiam um projeto de LDB voltado para o privatismo e, de outro, associações da sociedade civil, com representantes no parlamento, reunidas em um movimento educacional que, ainda inspiradas nos ideais dos pioneiros, representavam um projeto de LDB que priorizasse definitivamente a escola pública.

O foco dado às políticas educacionais no contexto do governo FHC nos permite entender os ideais mercantilistas a que a política educacional foi submetida. Esses são reflexos de imposições que foram acordadas com as Instituições econômicas na década de 90, no seu governo. A era FHC foi marcada por diferentes manobras do governo com o propósito de diminuir as intervenções estatais na política educacional. Essas reformas contaram com a



UNESCO e o Banco Mundial como propulsores das reformas, como nos anos de 1993 a 1996 em que foi criada a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, entre outros documentos criados como proposta para essa "nova proposta para educação".

Uma reflexão crítica sobre a educação nos remete ao conceito que trabalha Figotto (2010), quando coloca a educação como uma prática social, uma atividade humana histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou das classes sociais, sendo ela mesma forma específica da relação social. Essa fragmentação da educação se faz presente nos sistemas educacionais, visto que o sistema capitalista defende a universalidade dualista: a escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e a escola formativa para os filhos das classes dirigentes.

O enfoque maior aos processos educativos foi tomado por parte dos países como prioritários para o desenvolvimento, uma vez que estavam imbricados nessa dinâmica, o poder econômico e a importância da força do trabalho. Nessa nova conjuntura política, a educação era discutida também em nível internacional, em espaços em que se forjavam diretrizes para formação do trabalhador adequado à economia globalizada, cuja dinâmica produtiva assentava-se sobre novos padrões tecnológicos e de organização do processo de trabalho (PERONI, 1999)

Como reflexo dessa proposta e no intuito em sanar os problemas educacionais resultantes da baixa escolaridade e dos baixos índices de rendimento escolar, culminou em discussões globais acerca da eficiência dos sistemas de ensino que resultaram em eventos de natureza internacional onde se estabeleceram metas para a educação. A este exemplo podemos citar a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, que mobilizou um grande número de países em se comprometer a buscar soluções aos problemas enfrentados na educação, e que tiveram foco no acesso e na universalização do ensino.

Essa conferência, que teve como co-patrocinador, além da UNESCO e do UNICEF, o Banco Mundial, inaugurou a política, patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a

educação é de todos os setores da sociedade. Não obstante, esse evento acabou por ter reflexos estruturais no Brasil em função da mobilização das entidades ligadas à educação naquele momento. Como se sabe, essa declaração estabelecia como meta principal a universalização, nos países signatários, do acesso à educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando equidade na distribuição dos recursos e um padrão mínimo de qualidade (BRASIL,1994).

A proposta trazida após esse encontro, sob influência das instituições internacionais era que fosse criado o plano decenal da educação, com o propósito de criação de metas que pudessem responder as necessidades de uma melhor qualificação dessa política, subsidiando, dessa forma as ações governamentais nesse período.

O documento Plano decenal de educação para todos (1993-2003), “é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela Unesco, Bird/Banco Mundial e assumido como orientador das políticas públicas para a educação [...]” conforme afirma Silva Júnior (2002, p. 78). Destacando o mesmo autor, as reformas envolvem todos os níveis e modalidades de ensino, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares e os parâmetros curriculares nacionais. E que na esfera executiva, as reformas se refletirão no documento Planejamento político-pedagógico 1995/1998, do Ministério da Educação.

Silva Júnior (2002, p.76) enfatiza a maneira como o documento Plano decenal de educação para todos, publicado pelo MEC, foi apresentado e dirigido aos professores e dirigentes escolares, sem discussão com coletivos (secretarias estaduais, associações docentes, profissionais e científicas), sem reflexões sobre a educação brasileira. Afirma o autor:

O movimento que resultou no Plano [...] mostra de forma clara o papel de alguns de nossos intelectuais na legitimação dessa nova cultura política caracterizada pela legitimação de uma ciência mercantil e uma redução instrumental e não reflexiva de sua identidade. Afirma-se isso porque se trata da ciência que não faz crítica de forma distanciada, mas da ciência engajada em um projeto político, portanto, instrumental e produzida para o fim desse projeto político. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 79).

Considerando, que as reformas educacionais, são influenciadas através da assessoria e do financiamento de agências internacionais, principalmente Banco Mundial, Silva Junior (2002), alerta que se tratando de um Banco, as políticas públicas formuladas, devem-se orientar com base em algum critério, e que “[...] o Banco Mundial tem como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade: razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a menor preocupação com a formação humana.

As estratégias como: descentralização, a flexibilidade dos currículos, a autonomia das unidades escolares, o estabelecimento de um processo de avaliação externa sobre os sistemas de ensino, são alguns dos conceitos incorporados nas reformas mais recentes dos sistemas de ensino. Martins assinala que:

Esses conceitos encontram correspondência no conceito de descentralização das grandes corporações industriais, na autonomia relativa de cada fábrica em função do processo de desesterritorialização das unidades de produção e/ou de montagem, na flexibilidade da organização produtiva para ajustar-se á variabilidade de mercados consumidores. Com efeito, as reformas das políticas setoriais estão baseadas nas reformas das estruturas e aparato de funcionamento do Estado, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde, e educação, dentre outros, sob a justificativa de descentralizar seus serviços e, conseqüentemente, de otimizar seus recursos. (MARTINS, 2002, p. 88)

As diretrizes internacionais insistem na defesa da descentralização de suas políticas sociais e no consentimento de autonomia à rede de escolas, principalmente no que refere à sua organização curricular e administrativa, mas, ao mesmo tempo, em sentido contrário, aderem o processo de avaliação externa dos sistemas de ensino – com base em exames e testes padronizados -, estabelecem fórmula única de currículos em âmbito nacional e (re) centralizam o fluxo de financiamento. Nesse sentido, na opinião de Martins (2002, p.115-116), o processo de descentralização – ao que tudo indica mais próximo à operacionalização de medidas de desconcentração administrativa – aparece como norte das políticas educacionais recentes, contrapondo à excessiva centralização das políticas sociais implantadas anteriormente, e

utilizando, de forma equivocada, como sinônimo de autonomia das próprias unidades escolares.

Portanto, as reformas educacionais na América Latina, e particularmente no Brasil, segundo Silva Junior (2002, p. 76)

[...] são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, e da esfera educacional em particular – lócus privilegiado, para o Estado, de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social.

Dessa forma é notório que a educação é, portanto, um processo social que se enquadra numa concepção determinada de mundo, a qual determina os fins a serem atingidos pelo ato educativo, em consonância com as idéias dominantes numa dada sociedade. O fenômeno educativo não pode ser, pois, entendido de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas sim, como uma prática social, situada historicamente, numa realidade total, que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida total do homem concreto a que a educação diz respeito. Assim, a reforma educacional da década de 1990 no contexto da reestruturação produtiva do capital impacta diretamente o mundo escolarizado.

A escola não está mais preocupada com uma proposta emancipatória e libertária de educação porque a reforma educacional implantada tem como marco de transformação a própria essência da organização social, cujo fundamento está no mercado, que tem interesses e necessidades políticas e econômicas concretas em todo o processo de reformulação do ensino.

Percebe-se que o setor educacional passou a ser uma esfera dominada pelo capitalismo, nas últimas décadas, visto como estratégico na legitimação da ordem, além de ser entendida como mais uma esfera que deve ser regulada pelas 'necessidades do mercado'. Trabalharemos essa questão na próxima sessão.

## **1.2 MATERIALIZAÇÃO DA CONTRA REFORMA E AS NOVAS DETERMINAÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL**

No contexto específico da reestruturação produtiva do capital, o Brasil atenuou a sua capacidade de formular e implantar políticas educacionais, pois se submeteu às determinações de fora porque não mais existe um projeto nacional a ser consolidado, e sim um movimento adaptativo aos interesses do capital transnacional. Isto se configura como uma “[...] imensa perda de soberania [...]” (BEHRING, 2008, p. 21) com um aumento significativo da “[...] estrutura da desigualdade social brasileira [...]” (idem).

A reforma educacional prescrita pela LDB (nº 9394/96) – desde o primeiro momento de sua formulação junto às instituições financeiras internacionais e posterior implantação nas unidades da Federação – subordinou-se às deliberações definidas pelos técnicos e consultores especiais das organizações multilaterais.

É nesse contexto que será aprovada a nova LDB- Lei de Diretrizes e Base Nacional Lei nº. 9.394/96, projeto esse que como tantas outras políticas sociais a exemplo da saúde, na construção do SUS, teve interesses diferentes em disputa. As reformas educacionais de um lado tinham como projeto a ser implementado a construção a partir da congregação de entidades que defendiam o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, construído a partir de mais de trinta organizações científicas, políticas e sindicais e do outro, a política baseada numa ideologia marcada pela desregulamentação, de descentralização e privatização “compatível com o Estado Mínimo” (SAVIANI, 1997).

A tramitação da proposta da LDB passou por diversas mudanças em seu texto original, sua primeira versão já começava a ser escrita pós Constituição de 1988 e trazia em seu bojo a defesa da universalização da oferta e a qualidade do ensino ao projeto original da LDB, aos poucos foram se juntando outras propostas. A mudança de governo que levou Fernando Henrique Cardoso à presidência da república, teve características diferenciadas em momentos distintos com relação ao projeto da LDB. Um deles pode ser destacado pela gestão de Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação, que faz retornar à equipe ministerial técnicos e intelectuais que haviam trabalhado no governo Collor e participado de assessoria ao projeto de LDB de

Darcy Ribeiro. O projeto de Darcy Ribeiro retorna à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania com relatoria assumida pelo próprio Darcy Ribeiro que, alegando uma série de inconstitucionalidades ao projeto original apresentou substitutivo próprio que terminou sendo aprovado pela Comissão (PERONI, 1999; MENDONÇA, 2000)

A partir dessa disputa todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo Poder Executivo, por meio de medidas provisórias, decretos ou por leis conquistadas no Parlamento mediante o expediente da troca de favores. A demora do governo para aprovar projeto substitutivo do senador Darcy Ribeiro, que desfigurava o projeto dos educadores que tramitava na Câmara, também nada teve de inocente. Tratava-se de uma estratégia para, ao mesmo tempo, ir transformando esse substitutivo em projeto adequado aos interesses do governo e ir impondo sua política de ajuste pontual e tópico no campo educacional (FONSECA, 1995).

Ainda no caso da LDB percebe-se que essa foi o reflexo do produto da formalização legal de uma política educacional que vinha sendo decidida à revelia do processo parlamentar e, sobretudo, em contraposição ao processo democrático de elaboração da lei para a educação – mecanismo formal de inclusão política e controle social dos indivíduos identificados como cidadãos nas sociedades modernas. Na nova LDB que é aprovada no Governo Cardoso, a educação básica tem tão somente “por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9.394/96, art. 22) e organiza-se nos níveis fundamental e médio (art. 24).

Os artifícios usados pelo governo como manobra para a aprovação da LDB aos moldes do governo já tinha início à época pela nova composição partidária, que deu uma folgada maioria nas duas casas ao governo, e uma ação incisiva do MEC provocando uma reviravolta no processo e, por meio de uma manobra regimental no Senado. O projeto originário da Câmara é fruto de longa discussão e passa a ser substituído por outro, elaborado, a toque de caixa, na “cozinha” do MEC, mas com a paternidade assumida pelo senador Darcy Ribeiro.

Esse projeto é aprovado em fevereiro de 1996 no plenário, de onde retorna para a Câmara, que introduz pequenas alterações e o aprova em 17 de dezembro de 1996. De lá segue para sanção presidencial e é promulgado como lei em 20 de dezembro do mesmo ano, sem qualquer veto presidencial, fato raro em nossa história e que mostra sua total sintonia com a nova aliança no poder (SAVIANI, 1997).

A modificação que fora apresentada traz parcas, mas significativas mudanças no âmbito do financiamento da educação entre outras alterações há uma restrição no que concerne à destinação de recursos públicos para escolas privadas; ao contrário desta, excluía os gastos com transportes escolar e com material didático do cômputo dos gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino para efeito de cumprimento da vinculação constitucional ao setor . Entre outros cortes percebe-se que o comprometimento com uma educação de qualidade foi duramente atingida já que em outros capítulos e artigo da legislação houve cortes que rebatem diretamente na formulação da política (CASTRO, 1999).

A sociedade brasileira continua sua luta pela educação através do debate do Plano Nacional de Educação<sup>22</sup> em todas as regiões do país, na defesa das diretrizes e metas para a educação brasileira, nele contidas, que visam a inclusão social e o resgate do atraso educacional a que foi submetido o povo brasileiro.

Numa iniciativa inédita, os diferentes segmentos da sociedade civil organizada - entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas e demais setores comprometidos com uma proposta de educação para a maioria da população brasileira, sistematizando contribuições advindas de diferentes encontros preparatórios realizaram o II CONED – Congresso Nacional da Educação. Sua dinâmica incluiu, portanto, seminários temáticos nacionais, regionais e locais, entre outros, com a finalidade de tornar mais ampla e democrática possível essa elaboração. O evento culminou com a apresentação, à sociedade brasileira, do Plano Nacional de Educação, cujo

---

<sup>22</sup> O Plano Nacional da Educação é um instrumento definido em função da política educacional a ser implementada, da legislação que lhe dá suporte e das condições humanas, materiais e financeiras à disposição da sociedade. Seu principal objetivo é atender às necessidades educacionais da maioria da população - ele é, por concepção, socialmente incluyente. Outrossim, tanto o método quanto o conteúdo do Plano refletem o caráter coletivo e democrático de sua elaboração, assim como deve fazê-lo na sua implementação e avaliação.

caráter extrapola o mero documento formal e se transforma em um referencial político de atuação, tendo como pressupostos “Educação, Democracia e Qualidade Social”.

Como aconteceu com a LDB, houve também uma disputa de projetos na concepção do Plano nacional de Educação. Esse é uma proposta da sociedade brasileira, realizado a partir de um documento prévio discutido com associações de profissionais da área, com as entidades estudantis e com associações acadêmicas e científicas. Tendo em vista a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e de deputados comprometidos com a defesa da escola pública, associada ao efeito das audiências públicas promovidas pela Comissão de Educação da Câmara para debater a questão. O texto final do relator apresentou alguns avanços, em especial no que se refere ao financiamento da educação, avanços estes que caíram por terra em virtude dos vetos do presidente da República ao projeto aprovado pelo Congresso (PINTO, 2002)

O Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº10.172/01, foi a última medida legal de impacto no tocante ao financiamento da educação adotada pelo governo FHC. Essa lei define metas para serem atingidas pela educação, pelo prazo de uma década, a partir da sua aprovação, bem como, os meios para que essas metas sejam atingidas. Porém, na prática, os avanços previstos na Lei para o financiamento da educação, sucumbiram com os vetos do Presidente da República.

Na contramão do que desejava a sociedade civil e aqueles que faziam a defesa de uma escola pública de qualidade, houve aprovação da PNE aos moldes do governo burocrata que refletia a concepção da educação voltada ao mercado. Inicialmente, cabe comentar que a tramitação do PNE, em muitos aspectos, foi uma reprise do que ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O ponto de partida para o PNE foi dado pela própria LDB ao estabelecer, em seu art. 87, que a União, no prazo de um ano a partir da sua aprovação (20/12/97, portanto), deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a já conhecida “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Nesse ínterim, enquanto se travavam os debates finais em torno da aprovação do texto da Lei de Diretrizes e Base da Educação



Nacional, em 31 de Julho de 1996, cerca de cinco mil pessoas, de vinte sete estados brasileiros, reuniam-se em Belo Horizonte, no campus da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) para a realização o I Congresso Nacional de Educação (CONED), o qual, em sua plenária de encerramento, estabeleceu, como uma das tarefas de seus participantes, construir de forma coletiva e democrática um Plano Nacional de Educação que buscasse “expressar a compreensão e a vontade coletiva da sociedade brasileira” (CNTE, 1996, p. 58).

Este processo resultou no Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira, aprovada em 9 de novembro de 1998 no II CONED, realizado também em Belo Horizonte, a partir de um documento prévio discutido com associações de profissionais da área, com as entidades estudantis e com associações acadêmicas e científicas. Este projeto, por sua vez, foi encampado pelo deputado federal Ivan Valente, que lhe deu entrada na Câmara dos Deputados em 10 de fevereiro de 1998, onde se constituiu no PL nº 4.155/ 98. Paralelamente, o governo federal construía o seu projeto, feito a partir de consultas a diferentes entidades, o qual acabou enviado ao Congresso Nacional posteriormente ao prazo determinado pela LDB, assim como um dia após a entrada do projeto do deputado Ivan Valente.

Com a identificação de PL nº 4.173/98 ele foi anexado ao PL nº 4.155/98 em 13 de março de 1998. Coube a relatoria ao deputado Nelson Marchezan, do PSDB e com uma longa folha de serviços aos governos de plantão desde os tempos da ARENA, na ditadura militar. Tendo em vista a prioridade de entrada e, portanto, de discussão do projeto encabeçado pelo deputado Ivan Valente, mais uma vez e de forma análoga ao que ocorreu na discussão da LDB, a estratégia governista foi a de apresentar um substitutivo que, em sua estrutura e princípios gerais, pautou-se no PL nº 4.173/98. Contudo, tendo em vista a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e de deputados comprometidos com a defesa da escola pública, associada ao efeito das audiências públicas promovidas pela Comissão de Educação da Câmara para debater a questão, o texto final do relator apresentou alguns avanços, em especial no que se refere ao financiamento da educação, avanços estes que caíram por terra, novamente, em virtude dos vetos do presidente da República ao projeto aprovado pelo Congresso (VALENTE, 2001).

Observa-se que a urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “eqüidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização”. Entretanto, as grandes metas estabelecidas pelo Plano não alcançaram o êxito esperado, visto que foram vetados todos os itens que implicassem um aporte adicional de recursos, por parte do governo federal, como se fosse possível atender o seu conjunto de metas sem a alteração dos valores gastos com ensino no Brasil.

Esse entre outros documentos construídos tinham como intuito eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomendar “a reforma do financiamento e da administração da educação. Para tanto, pretendia-se começar pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais, diretrizes das políticas de educação a partir da década de 90 (PINTO, 2002).

A premissa estabelecida no governo FHC transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passou-se assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO, 2002).

O governo de FHC teve como marca, no que diz respeito às políticas educacionais, o pensamento único dentro do Ministério da Educação que apoiava-se na lógica empresarial e nas diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais.

O formato dado a política de educação remonta as prerrogativas definidas no processo de contra-reforma do Estado: a transformação e redefinição na sua configuração, natureza e funções que diante da reorganização capitalista que se configura na afirmação de um novo modelo econômico (neoliberalismo), que segue na direção de reduzir a presença do Estado nas políticas sociais – a chamada proposta moderna do Estado mínimo – expressas através das políticas adotada; faz com que o Estado deixe de ser o principal executor e passe a constituir uma instância coordenadora e controladora dessa política (STARK, 1999).

É dentro desse formato que é consolidada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para agilizar o desenvolvimento econômico do país. Apresenta-se, pois à escola seu novo papel no que concerne à educação: a incorporação da forma de gestão utilizada pela iniciativa privada – predominando critérios como eficiência, eficácia, produtividade –, para aferir a capacidade da esfera educativa através da divisão dos recursos pelo custo-aluno, além de conduzirem a escola como obrigação de preparar para o mercado de trabalho.

As mudanças nas políticas educacionais considerava ainda, a interferência dos organismos internacionais, como principais agentes do movimento de reformas, pois elaboram as estratégias e diretrizes a serem seguidas. Tratam os países subdesenvolvidos de forma homogênea, desconsiderando muitas das históricas diferenças entre as nações, as quais como salienta Silva Júnior (2002, p. 65) “[...] a elas são impostos determinados valores e entendimento da realidade [...]”. Intenção esta que apresentada de forma escamoteada utilizando-se de argumentos que defendem uma escola autônoma, um ensino para o futuro, porém com a intenção de formar um sujeito empreendedor, criativo, competitivo, apto para as mudanças constantes requeridas dentro dos novos modos de empregabilidade.

Como defende Hermida (2012), a conjuntura dos dois governos de FHC foi marcada pela relativa interferência dos organismos internacionais como o Banco Mundial, BIRD, FMI, OMC e regionais como a UNESCO, UNICEF, CEPAL, que passaram a divulgar por meio de conferências internacionais, as diretrizes educacionais que os países periféricos do sistema capitalista deveriam seguir, ou seja, a “nova” função da educação para o século XXI:

formar para as competências do mundo do trabalho. Nesse sentido, defendem que a educação precisa ser reformada para acompanhar as mudanças tecnológicas da chamada sociedade do conhecimento, visando à formação de um “novo homem”, apto a adaptar-se às demandas de um mercado que está sempre a exigir novos conhecimentos, saberes evolutivos que mudam em uma velocidade vertiginosa.

O período FHC representou a vitória das forças que fizeram implementar inúmeras reformas, além de desfigurar os avanços sociais obtidos com a Constituição de 1988. Cabe acrescentar ainda, neste cenário sombrio, os dois governos de Fernando Henrique (1995-2002), foram a expressão do poder do grande capital, em especial, do capital especulativo financeiro (sobretudo internacional) predominante hoje claramente sobre o capital industrial. Vejamos os apontamentos de Gentili sobre isto:

A crise capitalista dos anos de 1970 marcará o início de uma profunda desarticulação dessa promessa integradora em todos os sentidos. No que se refere à sua dimensão econômica, questão que nos preocupa aqui, o processo tem sido, no mínimo, paradoxal. Com efeito, a ruptura da promessa da escola como entidade integradora começou a se desencadear de uma forma definida nos anos de 1980, justamente num contexto de revalorização do papel econômico de educação, da proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos (inclusive a configuração de uma verdadeira ‘Sociedade do Conhecimento’ na Terceira Revolução Industrial) e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização (GENTILLI, 2002, p. 49).

Se é efetivamente assim, então é muito difícil supor que esse projeto e discurso neoliberal não tenham influência no pensamento educacional, bem como na configuração das políticas do Estado no âmbito da educação.

A proposta do poder Executivo vincula educação e desenvolvimento. Nesse contexto, o papel das instituições escolares seria a formação de recursos humanos, de capital humano. Assim sendo, a educação cumpre importante papel na reprodução social das formas econômico-sociais capitalistas dependentes. Ou seja, atender as exigências do sistema capitalista para alcançar o desenvolvimento desejado e inseri-se no mundo globalizado.

Como explicita Duarte (2006, p. 49): “A saída passa a ser a de atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a

aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida.” Corroborando com essa ideia, a proposta que está no discurso do MEC, assegurada pelas agências financiadoras nada mais é do que um modelo de educação, que visa responder os interesses e a manutenção do capitalismo. Neste sentido, fica evidente o motivo pelo qual a equipe do MEC convocou estudiosos internacionais e elaborou a versão preliminar dos “Parâmetros” em 1994.

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>23</sup> teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.

Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores, foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração.

A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos

---

<sup>23</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (MEC, 1997)

de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento.

Os pareceres recebidos, além das análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo dos documentos, em sua quase-totalidade, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada. Além disso, sugeriram diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais, as quais estão sendo incorporadas na elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo Cunha (1995, p. 53-54), a Proposta de Governo do candidato Fernando Henrique Cardoso, em 1994, já previa “a manutenção centralizada do controle da qualidade do ensino, implicando um currículo nacional e um sistema nacional de aferição de aprendizagem.” Vários autores apontam influências para a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Aguiar (1996, p. 507) faz referência aos documentos da CEPAL que orientam as políticas educacionais no sentido de “adequar os sistemas de ensino dos diversos países aos ditames das políticas de ajuste econômico inscritas no continente [latino-americano]”. Ele afirma que

[...] as teses esboçadas dão sustentação à reforma do sistema educacional como estratégia principal para formar cidadãos produtivos. Para isso algumas estratégias são propostas. Entre outras, estão colocadas: a descentralização da gestão educacional, as reformas curriculares e a implantação de sistemas de avaliação (AGUIAR, 1996, p. 507).

Podemos compreender que a elaboração dos PCNs sugere um modelo que possa ser seguido para que a escola efetive os ideais do projeto contido e formulado na Lei de Diretrizes e Base Nacional. Para tanto, concebe-se a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários a fim de construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais

diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (MEC, 1997).

Oliveira e Sousa (1996), a partir da Versão Preliminar dos PCNs (BRASIL, MEC: 1995), relacionam essa iniciativa

[...] ao compromisso assumido pelo governo brasileiro quando de sua participação na primeira Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Desta Conferência e da Declaração de Nova Delhi resultaram, segundo o documento, 'posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos tornando universal a educação fundamental', o que é expresso no documento introdutório do PCN.

[...] Os PCNs e o Sistema Nacional de Avaliação aparecem dentro deste corolário como mecanismos de controle e viabilidade de um projeto de gestão de sistema de ensino que, ao contrário do que se propaga, não representa os anseios dos setores populares, mas muito mais a subordinação da política educacional brasileira às exigências externas (OLIVEIRA; SOUSA, 1996, p. 150-151).

A discussão acerca da construção e da implementação dos PCNs foi bastante acirrada, visto que o governo o apresentava como um documento que daria norte a política educacional já que visava, sobretudo, a construção de referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

A proposta foi organizada em dez volumes, cada compêndio aborda um conteúdo das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental. Podemos constatar que cada volume traz em si os objetivos do conteúdo abordado que proporcionam maior facilidade para que este se efetive no contexto educacional e assim se consolide a intenção do MEC acima citada com sua classificação de "educação desejável".

O documento elaborado para oferecer embasamento às escolas e aos professores teve sua justificativa apresentada pelo MEC, segundo Bernardes (1997, p.48) "tornar o ensino mais próximo do cotidiano do aluno e estimular a criação de uma "escola cidadã". Especificado os objetivos e intenções dos documentos os mesmos passam a ser apresentados pelo Ministério da Educação ao contexto brasileiro como "orientação" aos professores na elaboração da Proposta pedagógica das escolas.

Segundo Duarte (2006), a justificativa apresentada pelos ditames da política educacional do presidente Fernando Henrique Cardoso, seria colocar o país na era da modernidade, mas para isso é indispensável a implantação do projeto educacional que objetiva a adequação do Brasil aos moldes dos ditames do capitalismo e adaptação ao mercado mundial, orientado pelos financiadores internacionais.

Os PCNs, portanto, propõem um conjunto de componentes curriculares designados de temas transversais, com

[...] a finalidade de incorporar não somente a pluridimensionalidade de diversos assuntos, mas também abrir espaço para o tratamento de questões sociais emergentes, buscando um tratamento didático que contemple a complexidade e dinâmica das mesmas. (AMARAL, 1998, p. 35).

As discussões sobre essa nova proposta de currículo giravam em torno do conceito de transversalidade, alguns entendiam que os conteúdos curriculares tradicionais deveriam formar o eixo longitudinal do sistema educacional em torno dos quais as principais áreas de conhecimento e os temas transversais vinculados ao cotidiano da sociedade deveriam perpassar transversalmente. Assim, se manteriam as disciplinas tradicionais do currículo, impregnadas pelos temas transversais (CAMARGO, 1999).

A utilização dos PCNs coloca a escola em consonância com as demandas atuais da sociedade, o que implica, necessariamente, na inclusão de temáticas sociais, políticas e culturais que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontada o seu dia-a-dia. Adotando essa perspectiva, as questões sociais são integradas nas propostas pedagógicas como temas transversais, o que significa que não se constituem conteúdos de disciplinas específicas, mas permeiam a concepção, os objetos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda escolaridade obrigatória (PADILHA, 2013).

Assim, a principal função dos PCNs é a de propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou re-elaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico. Surgem então em 1996 os PCNs, elaborados pelo Ministério da Educação com apoio



de diversos especialistas. O estado propõe que os PCNs sejam trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização.

A inclusão de questões sociais no currículo escolar não é uma preocupação inédita. Essas temáticas já têm sido discutidas e incorporadas às áreas ligadas às Ciências Sociais e Ciências Naturais, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como no caso dos temas Meio Ambiente e Saúde.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos.

O conjunto de temas proposto — Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo que recebeu o título geral de Temas Transversais — indica a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (MEC, 1997).

Nesse estudo ressaltamos a discussão sobre o eixo da Orientação Sexual a partir da educação sexual como objeto do nosso estudo visto que a essa temática tem sido dada uma maior visibilidade nos meios escolares a partir dos PCN's, documento que ratifica a importância de 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. Ponto de vista defendido em toda nossa explanação nesse trabalho.

Tratando especificamente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não há como deixar de ressaltar seu protagonismo, considerado por vários setores do campo educacional como um avanço quanto à “oficialização” do tema da sexualidade e do gênero no currículo e nas escolas (ASSUNÇÃO, TEIXEIRA, 2000; ALTMANN, 2001; COSTA, 2001; PARRÉ, 2001; FAVA, 2004) e também sua importância enquanto “documentos político-normativos que orientam a

elaboração e efetivação de currículos para a educação escolar brasileira” (FREITAG, 2004, p. 13).

A possibilidade ofertada pelos PCNs, a partir das temáticas transversais trabalhadas, possibilita a reflexão de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. Estas são questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (MEC, 1998).

De acordo com os PCNs (1997, p.23) a orientação sexual:

[...] deve ser realizada de forma sistemática pela escola e suas metas não abarcam somente a aquisição de conhecimentos e habilidades básicas das funções reprodutivas, mas, fundamentalmente, a preparação das pessoas para a vida, o desenvolvimento de sua personalidade e maturidade psicoemocional, tornando-a responsável e capaz de tomar decisões, se auto-regular e auto-gerir sua educação. É importante que esteja presente no cotidiano escolar a discussão sobre a postura a ser adotada pelo educador frente às manifestações da sexualidade dos alunos, pois, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o educando a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão e crítica da realidade. Nesse sentido, o trabalho de orientação sexual realizado pela escola é complementado pelo trabalho realizado informalmente pela família e outras agências sociais, pois a ela cabe problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno escolha seu caminho.

Nos PCN's (1997), a sexualidade é retratada como algo que faz parte da vida e da saúde de todas as pessoas e se expressa desde o nascimento até a morte. Além disso, relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade, engloba as relações entre homens e mulheres, o respeito a si mesmo e ao outro e diferentes crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática. Ao explorar este tema, pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos que ainda

existem no contexto sociocultural brasileiro e que, de alguma forma, dificultam o exercício da cidadania.

Os PCN's (1997) sugerem também que os conteúdos da orientação sexual na escola sejam organizados em três blocos:

1. Corpo – matriz e sexualidade;
2. Relações e gênero;
3. Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis DST/AIDS;

Sobre o corpo (matriz e sexualidade) o que se propõe é construir noções, imagens, conceitos e valores a respeito do corpo em que esteja incluída a sexualidade como algo inerente, saudável, necessária e desejável da vida humana. Quanto às relações de gênero, busca-se abordar as diferenças existentes no comportamento masculino e feminino que se refletem na vivência da sexualidade de cada um, nos relacionamentos com o outro, nas relações humanas em geral. No que se refere à prevenção às doenças sexualmente transmissíveis DST/AIDS, os conteúdos principais a serem trabalhados são as informações gerais sobre a existência destas doenças, abordadas de maneira genérica, sendo necessário enumerar as mais conhecidas; em especial a AIDS, incluindo esclarecimentos sobre fatos e os preconceitos a ela associados.

Deste modo, os PCNs apresentam um caminho através de um planejamento, contudo, sua implementação pressupõe um processo onde consenso e conflito são importantes na aprendizagem de todos os envolvidos. A discussão das questões da sexualidade humana traz para a escola muitas das contradições de nossa sociedade que desencadeiam movimentos de repensar a sexualidade tanto individual como coletiva, possibilitando a construção de novas ideias.

Na discussão apresentada sobre a temática em debate preferimos, como pesquisadores, utilizar o termo "educação sexual" já que se trata de possíveis intervenções da educação na sexualidade o que difere do termo utilizado no PCNs "orientação sexual", já que entendemos que esse faz referência ao direcionamento do afeto no exercício da sexualidade em relação a outro sujeito. É assim que falamos, por exemplo, em uma orientação sexual homossexual, heterossexual ou bissexual, caso o desejo sexual se direcione, respectivamente, a alguém do mesmo sexo, do sexo oposto ou de ambos os

sexos. Nesse sentido, não cabe à educação “orientar” a sexualidade, pois a orientação sexual do sujeito é uma construção histórico-cultural, resultado de suas vivências singulares, que devem ser respeitadas pela escola.

Nessa escolha por essa nomenclatura trabalhamos com a definição de Vitiello (1995), que trabalha a educação sexual a partir de um conjunto de informação, orientação e aconselhamento que não se limita a mera informação, mas a formação do sujeito. Este autor nos esclarece:

Informar é uma atividade de ensino, de instrução, e não de educação, ao menos enquanto a informação for passada isoladamente. Já a orientação implica num mecanismo mais elaborado, segundo o qual, baseando-se em sua experiência e em seus conhecimentos, o orientador ajuda o orientando a analisar diferentes opções disponíveis, tornando-o assim apto a descobrir novos caminhos. Aconselhar, por outro lado, consiste em auxiliar o aconselhando a decidir-se por um ou vários dos possíveis caminhos que ele próprio já conhece, em outras palavras, aconselhar significa “ajudar a decidir”. Educar, finalmente, embora possa passar por informar, por orientar e por aconselhar, é mais do que a soma dessas partes isoladas. Educar, no sentido mais amplo, significa formar, não na acepção de que o educando seja uma cópia do educador, mas sim na de que o educador dá ao educando condições e meios para que cresça interiormente (VITIELLO, 1995, p.18).

O tema Educação Sexual estivera sempre presente como reivindicação por parte de um grande número de educadores e pais sensibilizados com a importância que a sexualidade assumia na sociedade contemporânea, e na cultura e realidade brasileiras. A temática da educação sexual como tema transversal é uma conquista e um desafio, pelas polêmicas e divergências que ainda existem sobre a natureza, identidade e limitações do que seja propriamente a Educação Sexual (NUNES, 2000).

A educação tem papel fundamental na formação integral do ser humano e certamente a educação sexual faz parte desta formação. A decisão de oferecer programas formais de educação sexual nas escolas e no currículo de forma transversal é uma questão política. Mas é importante preparar os professores para lidar com esta tarefa, não fazê-lo, significa perpetuar a transmissão de conhecimentos e atitudes muitas vezes preconceituosos e sem base científica conduzindo a prejuízos consideráveis a formação dos discentes.

Sabe-se que no contexto escolar as manifestações da sexualidade estão presentes, cabe ao professor problematizá-las. Uma vez que a escola<sup>24</sup> tem como proposta o aprendizado de conhecimentos científicos, bem como, o desenvolvimento integral do indivíduo. Dessa forma, consideramos que problematizar, questionar, dialogar e compreender elementos inerentes à sexualidade constituem aspectos do âmbito do desenvolvimento humano.

A escola, que tem como missão primordial desenvolver processos de ensino-aprendizagem, desempenha papel fundamental na formação e atuação das pessoas em todas as arenas da vida social. Juntamente com outros espaços sociais, ela cumpre papel decisivo na formação dos estudantes, na percepção e construção da cidadania e no acesso às políticas públicas. Deste modo, pode tornar-se locus para ações de promoção da saúde para crianças, adolescentes e jovens adultos (DEMARZO; AQUILANTE, 2008)

A escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando não a isenção total, o que é impossível, mas um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos professores para empreender essa tarefa. O papel de problematizar e orientar o debate, que cabe ao educador, é essencial para que os adolescentes aprendam a refletir e tomar decisões coerentes com seus valores, no que diz respeito à sua própria sexualidade, ao outro e ao coletivo, conscientes de sua inserção em uma sociedade que incorpora a diversidade (ABROMAVAY, 2004).

A discussão sobre a sexualidade é levantada dentro das escolas atrelada ao modelo heteronormativo e serve para pautar muitas de suas condutas tanto com alunos quanto com o corpo docente. Fazer com que alunos sigam padrões sociais é um dos papéis que se instalam no ambiente escolar. A imposição heteronormativa normalmente não é percebida, já que ela foi se

---

<sup>24</sup> A concepção da escola de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, alarga a visão educativa para além dos bancos da escola. Ela traz a concepção mais universal da educação básica, porque aponta para mais do que uma concepção utilitária da educação, estreita e primária dominante em nossa tradição (PADILHHA, 2013). Sobre reconhecer os vínculos entre o tempo da escola e os processos formais mais amplos, a nova LDB, segundo Arroyo (1998), incorpora também concepção mais ampla da educação escolar com desenvolvimento pleno do educando. É essa visão global, que constitui ao longo da história, a concepção universal da educação, compreendida como: universal não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano (ARROYO, 1998, p. 154).

naturalizando na sociedade pela repetição ao longo dos séculos (MISKOLCI, 2011, p. 55).

Com o auxílio de um currículo heteronormativo, o espaço escolar reforça diferenças e desigualdades. A partir de escolhas sobre a presença ou ausência de conteúdos e práticas há um estabelecimento do que é aceitável ou não (CARVALHAR, 2009, p. 16). A escola ensina desde as séries iniciais que o papai sai para trabalhar, a mamãe é quem cozinha e cuida dos filhos, as meninas brincam de bonecas e os meninos de carrinho, assim são estabelecidos, aos poucos, lugares e categorias para todos estejam inclusos socialmente entre colegas e familiares.

Percebe-se que o modo como se dá o ensino e a aprendizagem, isto é, as opções didáticas, os métodos, a organização e o âmbito das atividades, a organização do tempo e do espaço que conformam a experiência educativa, ensinam valores, atitudes, conceitos e práticas sociais. Por meio deles pode-se favorecer em maior ou menor medida o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social.

Entretanto, é preciso observar que a contradição é intrínseca a qualquer instituição social e, ainda que se considerem todas essas questões, não se pode pretender eliminar a presença de práticas e valores contraditórios na atuação da escola e dos educadores. Esse não é um processo simples: não existem receitas ou modelos prefixados. Trata-se de um fazer conjunto, um fazer-se na cumplicidade entre aprender e ensinar, orientado por um desejo de superação e transformação. O resultado desse processo não é controlável nem pela escola, nem por nenhuma outra instituição: será forjado no processo histórico-social.

A discussão na escola diferencia-se das outras instituições, como: a família, a igreja, o local de trabalho entre outras pois, além de poder se desenvolver como um trabalho docente coletivo, intencional, sistemático e contínuo, nela possibilita-se o conhecimento científico de adequadas medidas de prevenção para a saúde e de pontos de vista diferentes sobre a sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros.

A introdução da educação sexual como tema de ensino na educação básica pode vir a atender a necessidade de dar sentido aos conteúdos e práticas e responder às carências da educação atual. Ao adotar uma postura

aberta ao tratar das questões de sexualidade em sala de aula – ao invés de continuar a reprimi-las e a tratá-las como tabu, algo vergonhoso e da intimidade dos indivíduos – pode-se estar contribuindo para a construção de uma alternativa à situação atual, de dificuldade de cumprimento de um currículo que atenda aos anseios de superação da alienação humana, e eduque para a vida e para a humanização do indivíduo, na perspectiva de uma educação emancipatória (SAYÃO,1997).

A discussão sobre a educação sexual nas escolas continua sendo pauta relevante a partir do viés dos direitos humanos. Já que há uma continuidade do MEC reforçando as propostas de instituição da Diretriz Curricular para a Educação Básica relativa a gênero, orientação sexual e direitos humanos; de aprimoramento do tratamento de gênero, raça/etnia, orientação sexual e direitos humanos nas orientações curriculares nacionais dos ensinos Infantil, Fundamental e Médio e nos livros didáticos, estabelecendo a necessidade de inclusão dessas temáticas no contexto educacional brasileiro.

Dessa forma faremos um aprofundamento, no próximo capítulo, da temática de educação sexual nas escolas, buscando entender os avanços e retrocessos que essa discussão continua levantando nos meios acadêmicos e nos bancos escolares.

## **2. O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS**

A educação sexual é um assunto presente nas diversas áreas do conhecimento humano. A discussão dessa temática na escola suscita sobretudo polêmicas, isto porque os assuntos ligados à sexualidade estão, em sua grande maioria, repletos de preconceitos (MEYER, 2008). Como foi assinalado anteriormente, a educação sexual está incluída no debate escolar como tema transversal desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo essa uma proposta que tem proporcionado às escolas um importante debate sobre a vivência da sexualidade desses adolescentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam intensificar, entre os educadores do nosso país, a discussão da prática e do posicionamento frente às questões educacionais, econômicas, políticas e sociais. Entre as razões fundamentais desse trabalho, seus organizadores destacam a contribuição

para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, bem como o posicionamento do professor, como principal agente desta tarefa.

São notórias as limitações da abordagem sobre a reprodução humana realizada pelas escolas, pois esse trabalho não contempla as ansiedades e curiosidades entre as crianças e adolescentes. É nesta perspectiva que os PCNs de orientação sexual tentam através de sua proposta, redimensionar a prática pedagógica para que alcance o todo da sexualidade, legitimando e também delimitando o papel do educador, para que não se restrinja às informações físico-anatômicas, que remetem apenas a um cunho informativo e não trazem resultados significativos.

A partir da discussão que envolve essa temática dentro do contexto escolar, percebe-se que esse espaço é um campo sócio-educativo integrante do contexto de vivência do adolescente. Deste modo, a escola é um importante equipamento social em que a possibilidade de trabalho sobre educação sexual é pertinente. Esse trabalho desenvolvido dentro do ambiente escolar permite que crianças e adolescentes entendam a sexualidade como aspecto positivo e natural da vida humana, propiciando o livre debate em relação ao sexo e as atitudes pessoais frente a própria sexualidade (LOSACCO, 2010).

A partir desse entendimento, Rosistolato (2003) defende que a educação sexual deva ser um processo contínuo que seja abarcado desde da infância até a idade avançada. Diante de todas as vivências que ocorrem na sociedade moderna, não tem mais sentido o questionamento de quando deve ter início esta educação, porque deve acontecer rotineiramente. Para debater a questão dos jovens, em especial, é importante levar em consideração que os mesmos estão cercados de estímulos seja através dos meios de comunicação, na interação com seus companheiros ou até mesmo na convivência com adultos. É mister não mais ignorar esse debate dentro das famílias e principalmente das escolas, já que essa tem como função social educar de forma crítica.

Para Cavasin (1996), por exemplo, a educação sexual deve ter um caráter formativo amplo, que propicie a livre discussão de normas e padrões de comportamento em relação ao sexo, bem como o debate com jovens frente à sua própria sexualidade. A autora defende a implantação de uma proposta com essas características como parte de um projeto mais amplo de democratização



da escola. Já que esse é um espaço de formação que deve contemplar as questões que passam pelo prazer e pensar, respeito por si e pelo outro, exercendo, assim sua cidadania no sentido mais pleno.

É a partir dessa discussão da educação sexual nas escolas que remontamos esse estudo diante das escolas Públicas do Estado de Pernambuco já que essa discussão está sendo operacionalizada através do Caderno de Orientação Pedagógica para a educação em direitos humanos, que tem por objetivo oferecer subsídios para o trabalho pedagógico do professor. Esse material foi construído a partir do princípio norteador da política Educacional do Estado, a Educação em Direitos Humanos, e a necessidade de transversalizar essa temática em todos os componentes do Ensino Fundamental e Médio, bem como das diversas modalidades de ensino. Esse material tem como um dos eixos: promoção da igualdade entre gêneros e diversidade sexual (PERNAMBUCO, 2012).

O referido estudo tem como objeto de estudo a discussão da educação sexual no Programa Travessia, Ensino Fundamental, com o Projeto Sexualidade Prazer em Conhecer. Este projeto está orientado por informações e documentos elaborados e recomendados pelo Ministério da Educação e Saúde, pela Organização das Nações Unidas e em especial pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Manzin & Matarazo (1988) já trabalham com o conceito de educação sexual como sendo todas as medidas educacionais que, de algum modo, podem ajudar um jovem a compreender o processo de amadurecimento sexual e se preparar para enfrentar eventuais problemas relativos a esse processo, os quais fazem parte da experiência de vida de cada ser humano.

Para Figueiró (2001, p. 21) “a Educação Sexual é um espaço para o indivíduo repensar o mundo e se repensar nele”, e ainda defende que

[...] não podemos nos esquecer que o objetivo fundamental da Educação Sexual consiste em ajudar as pessoas a viverem sua sexualidade de maneira saudável e feliz, participando construtivamente da transformação dos valores e normas sociais relacionados à sexualidade. (FIGUEIRÓ, 2001, p.153).

Dessa forma admite-se que a educação sexual é assim um processo social e de socialização, tanto no aspecto do desenvolvimento humano como

parte integrante de sua vivência, ultrapassando os limites individuais, já que faz parte do cotidiano de todo ser.

Ao estudarmos Saito (2001), observamos que a autora defende a ideia de que a escola tem por objetivo informar ou, melhor ainda, formar, tornando-se o local propício para a abordagem da temática. Nesse espaço pedagógico, a educação sexual é tratada de forma que possibilite o jovem a entender e criar sua concepção sobre as escolhas que o mesmo faz a partir da discussão sobre sexualidade.

Furlani (2010) ratifica a ideia de que o principal papel da educação sexual nas escolas é, primeiramente, desestabilizar as "verdades únicas", os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significados e como produzem efeitos sobre a existência das pessoas.

Assim, a escola possui ações que valorizam temas relevantes para a formação do indivíduo como: as diferenças entre os gêneros, raça, etnias, entre outros. Nesse contexto, destaca-se a importância de tornar a discussão a respeito da educação sexual como algo compreensivo e de fácil interpretação, sendo necessário criar o hábito da discussão a partir da reflexão das diferentes questões e posicionamentos envolvidos nessa discussão.

A educação sexual nas escolas deve ter como objetivo fundamental, contribuir para que os alunos e alunas possam viver suas sexualidades de forma mais emancipatória, mais prazerosa e afetiva. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, ao mesmo tempo busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades, de seus direitos e deveres (FURLANI, 2009).

Como trabalha Egypto (2012), a sexualidade dos adolescentes no âmbito escolar se expressa de diversas formas: no intervalo, entre as aulas, nas reações dos alunos, na hora do recreio, nos bilhetinhos, nas conversas paralelas e até mesmo diante das reações dos alunos do que está acontecendo enquanto se estuda Português, Matemática ou quaisquer que

sejam as disciplinas. Sendo assim, a sexualidade está na escola e se essa se omite a realizar o seu papel sem trabalhar esse assunto, acaba permitindo que essa temática continue sendo tratada informalmente e por consequência vivenciada de forma errônea, pelo que acontece em casa, na rua, pelo que se recebe da mídia, sem muito entendimento da importância dessa vivência.

O estudo sobre a fase da adolescência é contemplada por diversos estudiosos, como Feldman, Olds e Papalia (2006) que a apontam como o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. Entretanto, esse estudo toma por referência as contribuições de Ruzany (2000) que concebe a adolescência como o momento que se passa por circunstâncias em que lidar com o domínio de novos agentes é um desafio a se agregar a sua forma de viver e entender as diferentes expectativas que essas transformações do corpo e da mente podem trazer a esse segmento populacional.

Na fase da adolescência os jovens começam a ter contato com a sexualidade, que normalmente se faz por tentativas e erros, em muitos casos, pode trazer problemas. Experiências infelizes e descuidos durante a adolescência podem comprometer o desenvolvimento de um indivíduo, a tal ponto que todas as suas consequências terem reflexos na fase adulta.

O desenvolvimento das práticas sexuais, como componente de uma vida sexual saudável, requer que o adolescente detenha as informações relacionadas ao crescimento e ao desenvolvimento psicossocial. Apesar de todo o desenvolvimento tecnológico do século XXI, tais informações não têm sido acessíveis de forma correta à maior parte dos adolescentes, o que se comprova pelos altos índices de desinformação sobre diferentes aspectos. Dentre estes aspectos estão: o mecanismo de funcionamento do corpo na puberdade, a maturação sexual, as vivências e os conflitos decorrentes do crescimento e da sexualidade (BALDWIN; BALDWIN, 2000; EDGARDH, 2000; SIECUS, 2003).

Os adolescentes de modo geral, têm conhecimento das mudanças biopsicossociais pelas quais estão passando, valorizam hábitos saudáveis, quando obtém esse tipo de informação seja através das famílias ou das

escolas. Através dessas instâncias institucionais, percebem-se como elemento importante e transformador da realidade na qual estão inseridos, reconhecedores de direitos e deveres e em condições de participar como sujeitos ativos na construção de sua vida sexual e da sua saúde como um todo (GOMES et al.,2002).

Dessa forma, a vivência da vida sexual envolve aspectos que vão desde a decisão de ter o primeiro coito, perpassando as práticas sexuais e, como consequência, os riscos, dentre os quais infecções por doenças sexualmente transmissíveis. Os comportamentos dos adolescentes que se colocam em crescente risco de infecção são: iniciação sexual precoce; atividade sexual frequente, contato sexual com múltiplos parceiros; uso irregular de métodos contraceptivos; uso de álcool e drogas; relações sexuais sem o uso de preservativo. Os adolescentes em sua grande maioria são sexualmente mais ativos, mas menos responsáveis, mais curiosos e rebeldes, são imaturos e têm mais dificuldades para resistir às pressões exercidas pelos seus companheiros (DARCIA; DACOME, 2001).

Observando-se o advento da antecipação da vida sexual dos adolescentes (BORGESI; SCHOR, 2005) é muito importante que haja uma maior informação e reflexão sobre sexo seguro, incentivando-se o uso de preservativo masculino ou feminino em todas as relações sexuais. O exercício da sexualidade tem sido feito às custas de um grande número de gravidezes indesejadas, quer por erro, por não utilização ou falha dos métodos contraceptivos (ARAÚJO; COSTA, 2009).

A educação sexual, portanto, deve apontar para o conhecimento do jovem sobre o seu corpo, bem como auxiliá-lo a perceber e distinguir suas necessidades sexuais; a compreender as variações de atitudes e comportamentos sexuais como sendo um fato inerente a grande diversidade de seres que somos; a sensibilizar-se pela sexualidade dele e do outro; a buscar o prazer e a intimidade, e a estabelecer vínculos afetivos (MANZIN; MATARAZO, 1988). Na maioria das vezes, a desinformação dos adolescentes é um dos fatores determinantes para a vivência da sexualidade tão conturbada.

Aldrighi e Bueno (1991) mostram que os adolescentes têm forte desejo de privacidade em relação a sua própria atividade sexual e forte sentimento de embaraço quando relatam assuntos sexuais com outras pessoas, como

amigos, pais, conselheiros, médicos ou professores. Segundo pesquisa realizada por Dolto (1990), as ações de planejamento familiar desenvolvidas pela saúde tratam os adolescentes de forma impessoal e como moralmente irresponsáveis, daí a discrepância entre a idade do início da vida sexual e a procura por um profissional de saúde para indicação de métodos de contracepção.

A abordagem da sexualidade na escola envolve questões como ética, a moral, a religião, os tabus, as relações de poder e de gênero, identidades e práticas sexuais. Esses elementos vêm historicamente, sendo refletidos na prática pedagógica, de forma oculta ou explícita, através de conceitos das disciplinas, dos livros didáticos ou da própria postura do professor. Dessa forma, em outras palavras, tanto pelo silêncio, quanto pelo debate aberto, os professores através de suas falas, atitudes e gestos, veiculam concepções sobre a sexualidade, o que os torna atores sociais corresponsáveis pela produção e veiculação de conceitos, símbolos, juízos de valores e imagens que estão relacionados a sexualidade (OLIVEIRA, 2001).

A abordagem dessa temática nas escolas não deve limitar-se ao tratamento de questões biológicas e reprodutoras, ao contrário, devem incluir questionamentos mais amplos sobre o sexo, seus valores, seus aspectos preventivos, como forma de exercício da cidadania (FURLNI, 1997). Neste contexto, a educação sexual pode aglutinar questões fundamentais, que correspondam aos interesses e necessidades dos jovens, inserindo, na prática escolar, uma ação crítica, reflexiva e educativa no trato das questões sexuais. Se essas orientações não cumprem seu papel reflexivo, acabam por reforçar a ideia de que a sexualidade não faz parte da vivência humana.

É importante promover e esclarecer como o adolescente pode discutir as questões relacionadas ao que ele sente como: o prazer o desejo entre outras sensações que não acabam sendo explicitadas, já que muitas vezes esse ensino do corpo humano é trazido de forma completamente assexuada (SILVA, 2000).

A discussão dentro da escola possibilita que as temáticas, ao serem trabalhadas nesse processo de educação sexual, sejam construídas junto com o adolescente baseadas nas suas necessidades, visto que as temáticas abordadas ainda estão muito restritas a prevenção da gravidez e das DST. A

possibilidade de que haja esse salto qualitativo nesse processo de construção pedagógica está relacionada a um melhor preparo desses docentes, para que os mesmos sintam-se seguros e capazes de polemizar e lidar com os tabus e preconceitos que permeiam essa temática, já que falar sobre sexualidade é referir-se também a sentimentos, emoções e afetos fundamentais no desenvolvimento e na vida psíquica do ser humano (CASTRO, MIRANDA, ABROMAVAY, 2006).

As escolas precisam estar abertas a organizar seus currículos de forma a prever tal abordagem, partindo do princípio que a transversalidade trazida a partir das orientações curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais ratifica a importância dos professores de diferentes áreas terem a habilidade pedagógica de desenvolver intervenções educativas dentro de sua área específica de conhecimento sobre a referida temática. Fica a indicação de que aos professores cabe a iniciativa de implementar em sala de aula atividades que incluam discussões sobre sexualidade humana.

Louro (2007) chama a atenção para a forma com que alguns educadores encaram a discussão da sexualidade, pois muitos pensam que se deixar de tratar essa temática a mesma ficará fora da escola. A escola não reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz. Os indivíduos aprendem desde muito cedo a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso através de estratégias muito difíceis de reconhecer.

A habilidade requisitada ao professor diz respeito ao papel que o mesmo tem: orientar e conduzir o debate, procurando não emitir opiniões pessoais, pois é o aluno quem tem de tirar conclusões sobre as temáticas trabalhadas. É necessário também que o professor tenha ciência de que, no caso do ensino para adolescentes, essa é uma fase intermediária e que nela ocorrem muitas mudanças tanto física quanto psíquicas e que:

[...] as primeiras alterações dos processos mentais na adolescência se relacionam com as mudanças físicas da puberdade: o aparecimento dos caracteres sexuais secundários. O adolescente experimenta sensações e conceitos, procurando se entender e se conhecer nesse novo corpo e se situar diante de novas responsabilidades sociais (SUPLICY, 1995, p 29).

Partindo do pressuposto que o aprendizado está subordinado às curiosidades do estudante, é necessário que se responda de acordo com os questionamentos trazidos em sala de aula, buscando confrontar o conhecimento científico com as informações abordadas nas mídias. Em sala de aula, é possível proporcionar momentos de reflexão e problematização trazidos pelos próprios estudantes, expondo as informações de acordo com suas faixas etárias.

Quando o professor atua como um profissional que possibilita ao estudante autonomia para ampliar seu conhecimento, ele os leva a se conhecerem melhor e estarem aptos para estabelecer os cuidados com seu corpo. Durante os questionamentos o professor precisa se mostrar disponível em responder com clareza e também em respeitar valores trazidos pelos próprios estudantes. Enfim, o educador não deve deixar de perceber seu papel de transformador da sociedade. (SILVA, 2002).

Aos professores é mister repensar a forma de produzir, veicular, pensar, dizer, agir e viver a realidade diversa e complexa que envolve os sujeitos da educação. Refletindo também sua maneira de contribuir como profissional na construção de uma sociedade mais igualitária em todos os níveis das relações humanas. Vê-se ainda a importância desses profissionais buscarem conhecimento científico sobre as diferentes demandas que essa discussão suscita.

O que se percebe é que trabalhar a educação sexual nas escolas é necessário. Não se trata mais de um cumprimento das recentes legislações educacionais que como os PCNs fazem menção a esse trabalho dentro das escolas. Provocar a reflexão e o espírito crítico naquilo que é consumido pelos adolescentes é fundamental, visto que ainda existe muita desinformação (BRANDÃO, 2004).

Essa possibilidade de trabalhar as questões vivenciadas no dia a dia traz à tona novas possibilidades de intervenção no cuidado com a saúde desses adolescentes, visto que a escola passa a ser um veículo para reestruturar essas novas temáticas demandadas pelos discentes. A fundamentação apresentada pelos PCNs para os chamados Temas Transversais indica tanto a importância quanto as possibilidades de trabalho pedagógico com as relevantes questões sociais destacadamente ligadas a educação sexual, que

trazem importantes elementos para o trabalho da equipe escolar (ALTMANN, 2001).

Como foi concebido pelos PCNs, essa abordagem sobre a referida temática precisa ter o caráter contínuo e sistemático, não devendo ser conduzido por momentos estanques, como palestras e feiras de ciências. Não que essas atividades não tenham sua relevância como ferramenta de transmissão de conhecimento, contudo não é suficiente por ser eventual e não atender os objetivos longitudinal dessa proposta nas escolas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais quanto na conceitualização do significado adotam como eixo o desenvolvimento de competências do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser co-autor de sua própria formação (TONATTO; SAPIRO, 2002).

A relevância desse compromisso assumido pelas escolas reforça a concepção defendida por profissionais da educação que lidam e defendem essa proposta como Sayão (1996), que ratifica que a educação para a saúde sexual, vista em sua função mais ampla, não é apenas a transmissão de um conjunto de informações indispensáveis para compreender o corpo e seu funcionamento em relação à sexualidade e suas derivações. É sobretudo uma questão de cidadania, porque deve tornar acessíveis os direitos civis, sociais, políticos e humanos das crianças e adolescentes relacionados diretamente à sexualidade.

Partindo do princípio que a sexualidade é construída a partir do que fazemos, de tudo que somos e das diversas influências que temos frente à temática. Tais influências como: a história, a cultura e a família que muitas vezes gera limites, mitos, tabus e preconceitos. Nesse enfoque escreve Furlan (2004)

[...] O culto ao corpo e a liberdade de expressão da sexualidade são temas do cotidiano, das telenovelas e filmes, todavia, com toda essa avalanche de informações, nem sempre sensatas, a sexualidade, ainda é tratada como um assunto tabu dentro das famílias. Essa pouca discussão entre pais e filhos sobre a sexualidade [...] gerada seja pela



ignorância 'dos conhecimentos para fazê-lo, seja porque se sentem constrangidos para tratar do assunto'. (FURLAN, 2004, p. 13)

Esse rico campo de debates também precisa ser compartilhado pelas famílias. É notório perceber que a discussão sobre essa temática como papel único e exclusivo das famílias já foi amplamente difundido principalmente pela disseminação dos preceitos religiosos que remontam a uma concepção da igreja católica, que classificava os pais que abdicassem dessa função de imprudentes ou comodistas, pois ao cederem este papel a outros, estavam expondo seus filhos a mestres considerados incapazes ou até mesmo nocivos. Essa visão perdurou por quase todo o século passado (BOZON, 2004).

O entendimento de que a melhor educação seria responsabilidade exclusiva das famílias trouxe para os conteúdos que são vivenciados na sexualidade uma carga de tabus, preconceitos, os conflitos, os sentimentos de culpa e as dúvidas dos alunos:

Parece-nos claro que a melhor educação seria a que fosse propiciadas pelos próprios pais, pois nenhuma estrutura social consegue atuar tão precocemente, com adultos tão significativos, por tanto tempo e de forma tão importante sobre o ser humano em sua fase de formação de personalidade como a família. No entanto, como regra geral os pais têm notória dificuldade em falar de sexo com os seus filhos.[...] São dificuldades de cunho cultural, que somente serão superadas com muito esforço pessoal e grandes lutas internas pois nós, adultos, somos filhos de nosso meio e de nossa época, sendo ao mesmo tempo agentes e vítimas dos preconceitos vigentes. Assim sendo, pelas dificuldades enfrentadas pelos pais, somos obrigados a nos valer do ensino formal, que nos parece ser, a médio e longo prazo, a solução mais viável no momento histórico que nossa sociedade está vivendo (VITIELLO, 1997, p.101-102)

Ainda fazendo uma reflexão sobre a grande relevância que tem a família na execução dessa tarefa, mesmo sabendo que em alguns casos os pais não costumam ter o domínio da questão para lidar adequadamente com os filhos. Como defende Egypto (2012), os modelos de sexualidade e as formas de ser homem e de ser mulher aprendem-se nas relações com os pais, desde pequeno. É na primeira infância que se moldam esses modelos. O convívio social vai sempre reforçando ou modificando essa perspectiva e essa estrutura que foi adquirida desde muito cedo.

É importante ressaltar que os papéis exercidos pela escola e pela família são diferentes, visto que a família cabe direcionar o que acredita ser certo, o que é errado, quais são os valores em que acredita já a escola tem um outro papel, que é o de ampliar a conversa e colocar em discussão. Nesse sentido, não deve se esperar que a escola traduza os valores morais de cada família. Esta não se presta a substituir nem concorrer com as orientações familiares (CÉSAR, 2009)

Apesar disso, entendermos que também há uma grande expectativa dos pais no contexto dessa discussão já que os mesmos tendem a acreditar que o desenvolvimento do ensino da educação sexual nas escola irá desenvolver-se a partir das concepções em que os mesmos acreditam, quando na verdade esse não é o verdadeiro sentido desse processo já que as diferentes concepções existentes sobre a temática estão no âmbito do privado e das vivências diferenciadas de cada família. O que se percebe é:

A escola é um espaço de discussão de valores e atitudes, e de obtenção de informações, tendo como princípio a ética do respeito a si mesmo e ao outro, o conteúdo moral é responsabilidade da família. [...] não cabe à escola ditar o que é "certo" ou "errado". Quando o professor cerceia a escolha do adolescente e pior, coloca seus valores como padrão e seus conceitos como os melhores. [...] cabe aos pais posicionar-se claramente diante dos filhos sobre o que consideram correto (SUPLICY et.al.,1995, p. 38).

Geralmente em casa os pais não tiveram as informações necessárias quando eram crianças e, por isso, certamente, tiveram muitas dificuldades na adolescência. No passado esses temas eram tratados de forma “pornográfica” e não eram comentados por vergonha ou mesmo ignorância, desconhecimento. Então, como esperar que os pais que não tiveram essa orientação e, muitos, ainda tratam esses assuntos da mesma forma que antes, possam dar essa educação sexual para os filhos (FONSECA, 2004)

Essa possibilidade ofertada pelas escolas possibilita aos pais entender um pouco mais sobre as vivências dessa sexualidade experienciadas pelos filhos, visto que a vivência sexual dos filhos mexe muito com a estrutura dos pais, no sentido que reativa a própria sexualidade vivenciada por eles, com os próprios fantasmas que a sua adolescência trouxe e que, provavelmente, na maioria das vezes não puderam ser elaboradas de forma adequada e um

trabalho, proposto pela escola, pode ser importante nesse processo. Até porque essa relação escola família é de suma importância para o êxito desse processo de aprendizado como traz o próprio PCN:

O trabalho de Orientação Sexual proposto por este documento compreende a ação da escola como complementar à educação dada pela família. Assim, a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a inclusão de conteúdos de Orientação Sexual na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores da proposta. O diálogo entre escola e família deverá se dar de todas as formas pertinentes a essa relação. (BRASIL, 2000, p.124)

A relação família-escola é essencial para que o educando esteja preparado para receber as informações e discutir o assunto sem ter medo ou dúvida de que será repreendido pelos pais, por estar participando das aulas, e sem ter a impressão de que está ouvindo a respeito de assuntos desaprovados por eles. Vale a pena salientar que, num trabalho formativo com os pais, é possível dar modelos de como lidar com algumas situações ou dúvidas dos adolescentes, sem pretender “passar receitas”, ou impor padrões.

Acima de tudo, se eles forem ajudados a repensar como foi seu processo de construção da visão da sexualidade, do corpo e do sexo e a reconstruir uma postura positiva e natural diante destas questões, eles próprios poderão tornar-se mais autônomos no cumprimento deste papel. Todavia essa pode ser é uma tarefa, para a escola, ajudar os pais a se reeducarem e, se efetivada, seria uma grande conquista para os profissionais da escola (DOMICO; FIGUEIRÓ, 2009).

A comunicação familiar tem um papel importante na socialização, porque é no contexto social da família que a socialização e inicial e sexual ocorre. A comunicação familiar é responsável não apenas pela transmissão de conhecimentos sobre sexualidade, de opiniões, crenças e atitudes. Embora a influência de colegas tenha um papel importante nas atividades do dia a dia dos adolescentes, a influência dos pais é crucial no que se refere aos valores básicos e eliminação de crenças errôneas dos filhos em relação à sexualidade e as infecções sexualmente transmissíveis.

Ribeiro (1998), através do seu estudo, constatou que os adolescentes dão importância à comunicação com os pais. Eles consideram como pai moderno aquele que conversa sobre todos os assuntos, ouve, respeita e orienta os filhos. Para eles, o que os pais dizem é importante, mas, mais do

que palavras, suas atitudes, confiança e disponibilidade, farão com que o filho se abra e confie seus medos e sentimentos.

Acreditar que é possível desenvolver uma ação diferente que envolva família e escola ratifica a importância do desenvolvimento de senso crítico desses adolescentes no tocante à vivência de sua sexualidade, já que os papéis distintos dessas instituições acabam por se complementar. Isso acontece porque ambas em suas especificidades estão relacionadas com a estruturação da personalidade do ser social a partir das construções e ressignificações dadas a essas temáticas por esses diferentes atores. Daí vem o longo processo vivenciado por esses no desenvolvimento de espaços de debate na sociedade como evidenciaremos nesse trabalho na próxima sessão.

## **2.1 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS COMO DIREITO HUMANO**

A partir da literatura estudada sobre a discussão da educação sexual nas escolas no país, percebe-se que essa temática passou a fazer parte dos conteúdos pedagógicos já nas décadas de 20 e 30 quando a preocupação operou-se no campo discursivo sobre a sexualidade de crianças e adolescentes. Os problemas de “desvios sexuais” deixam de ser percebidos como crime para serem concebidos como doenças (VIDAL, 1998).

A inserção do discurso médico no campo educacional aconteceu porque a escola era vista como lugar de cura para uma sociedade degenerada. A escola, dessa forma, foi elevada, segundo o que esse discurso parece sugerir, à condição de lugar de produção de um sujeito sadio e, por extensão, uma sociedade curada/higienizada; em outras palavras, uma sociedade regenerada por intermédio da organização escolar, assim inventada pelos médicos (GONDRA, 2004)

A sexualidade passa a ser estudada a partir do que preconizava o higienismo: uma saúde sexual implicava na existência de indivíduos mentalmente saudáveis. Melhores cidadãos seriam formados se lhes fossem asseguradas possibilidades para que tivessem comportamentos e atitudes que resultassem em indivíduos sadios mental e fisicamente (BOARINI, 2003).

Os médicos higienistas não tinham como objetivo defender a

necessidade de uma educação sexual para crianças e os jovens, mas entre seus objetos de intervenção estavam: a normatização dos comportamentos sexuais dos homens e das mulheres; a delimitação das fronteiras entre o normal e o patológico, os papéis masculino e feminino na família e na sociedade; a condenação da masturbação e da homossexualidade; a definição da idade adequada para o casamento e a gravidez; a preocupação com os índices de natalidade e de contaminação por doenças venéreas (REIS, 2004).

A educação sexual proposta nesse período visava esclarecer o indivíduo sobre a função da sexualidade, os mecanismos reprodutivos e o processo evolutivo, proporcionando-lhe o desenvolvimento saudável de suas funções mentais e físicas, o que culminaria na existência de uma família igualmente saudável e de um povo sem os males que o higienismo queria erradicar (SAITO, 1998).

A literatura sobre o desenvolvimento da temática nessa época não nos oferece muitos subsídios para apresentar dados sobre esse período. O que se observa é que à época foi dada ênfase à patologia sexual e aos males físicos e psíquicos que uma prática sexual desregrada poderia causar, como também eram preconizadas normas e condutas que consideravam ser melhores para a saúde do indivíduo.

Uma referência desse período devido à importância da inserção dessa temática dentro das escolas foi José de Albuquerque (1936), autor que tem publicações pioneiras sobre essa temática bem como pelas iniciativas que teve de levar a educação sexual à população. O mesmo teve papel destacado na publicação de vários livros e na difusão da educação sexual como ação essencial para o desenvolvimento integral e saudável do indivíduo.

Albuquerque (1936) defendia o ensino individual pelos pais a seus filhos menores, pelos médicos a partir da puberdade. Os assuntos mais gerais deveriam ser lecionados pelos mestres nas escolas nas disciplinas em que o assunto naturalmente se apresentasse, como também pelos médicos nos cursos de educação sanitária ou em conferências especiais sobre educação sexual.

O médico sugeria que os conteúdos de educação sexual fossem abordados de forma natural, nas duas disciplinas que considerava as mais

adequadas para o estudo da sexualidade: Biologia e Higiene. Albuquerque partia do princípio de que o sexo era uma função tão natural quanto qualquer outra do organismo, ou seja, existindo uma função sexual, o ser humano tinha de ter pleno funcionamento da mesma. Para ser sexualmente saudável, era preciso afastar-se de crenças, preconceitos, negativismos e associações inadequadas que pudessem existir ou ser feitas em relação à sexualidade (ALBUQUERQUE, 1934)

Pioneiramente, o mesmo vê a escola como o espaço não aproveitado para se instituir a educação sexual, evitada pelos professores, que “quando ensinam história natural ou higiene [...] não entram em assuntos imorais com seus discípulos” (ALBUQUERQUE, 1930, p. 21).

O referido autor teve grande relevância sobre a discussão dessa temática, como também acesso a diferentes setores da sociedade já que no ano de 1937 foi candidato a deputado federal. Referindo-se à uma “política sexológica”, Albuquerque propõe a criação de leis voltadas para “questões sexuais”: organização de um plano nacional de educação sexual e antivenérea; o exame pré-nupcial; o amparo à maternidade (incluindo aí a assistência às mães solteiras); o controle de natalidade; o divórcio; o tráfico de mulheres, que nos dias de hoje ainda faz parte dos noticiários; e institui o “delito de contágio venéreo”, uma proposta de lei de responsabilidade para indivíduos que viessem a contaminar seus parceiros sexuais, para a época estratégias bem a frente do que se discutia na sociedade.

A iniciativa do pioneirismo de José de Albuquerque, destaca-se a fundação do Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES), em 5 de julho de 1933, no Rio de Janeiro. O CBES reunia intelectuais da época, interessados em estudar e divulgar questões ligadas à sexualidade e à educação sexual, organizava reuniões culturais, conferências, produzia filmes e publicações. Nesse mesmo período, foi publicado o *Boletim de educação sexual*, que trazia artigos e notas informativas para o público em geral.

José Albuquerque foi responsável pela organização da I Semana de Educação Sexual, realizada no Rio de Janeiro, em 1934, e da Semana Paulista de Educação Sexual, realizada em São Paulo em 1935. Todas às quartas-feiras, por doze anos ininterruptos, o CBES realizou sessões públicas de

conferências. O mesmo ainda idealizou um Museu de Pinacoteca de Educação Sexual, sediado no CBES (ALBUQUERQUE, 1938), com um acervo de 300 peças modeladas e quadros que abordavam os mais diversos aspectos do sexo e da educação sexual, com o objetivo de despertar no visitante o interesse em buscar explicações sobre questões de educação sexual.

Três outras iniciativas do CBES foram a edição de folhetos, cartazes e cartões postais com assuntos de educação sexual destinados ao grande público. A mais curiosa e notável iniciativa de José de Albuquerque foi a de instituir, em 20 de novembro de 1935, o *Dia do Sexo*, comemorado pelo CBES com a colaboração de várias rádios e a primeira execução de um “Hino à educação sexual” escrito por Albuquerque e gravado pela RCA Victor, e a divulgação da conferência “Divagações sexológicas”, pelo próprio Albuquerque.

Como idealizador e executor de todas estas iniciativas, José de Albuquerque merece ser lembrado como um dos pioneiros da educação sexual no Brasil, talvez o mais importante. A aceitação pelos meios políticos e intelectuais, assim como do povo em geral, a partir dos trabalhos do Círculo Brasileiro de Educação Sexual, mostrou efetivamente que, ao contrário do que muitos acreditam, havia, nas primeiras décadas do século XX, um espaço para se falar de sexo e para o desenvolvimento de ações educativas de natureza sexual.

Segundo Carvalho (1998), as propostas debatidas no campo educacional, nessa época, tinham um cunho moralista e sanitaristas que visavam a erradicação dos vícios e das mazelas sociais e a formação de uma saúde bio psíquica do indivíduo que circularia na nova sociedade. A formação de um indivíduo higienizado, por meio da educação higiênica na família, na escola e nas fábricas, era necessária para a formação de uma consciência nacional.

A vasta produção de obras de educação sexual das décadas de 1930 e 1940 proporcionou a base em que se apoiaram os educadores que, no início da década de 1960, executaram as primeiras incursões práticas no sentido de se levar a educação sexual para a escola (RIBEIRO, 1990; GUIMARÃES, 1995; FIGUEIRÓ, 2001).

Uma das primeiras iniciativas de incluir a educação sexual num currículo escolar data de 1930, tanto no Colégio Batista de São Paulo como no colégio

Batista do Rio de Janeiro, cuja experiência prosseguiu por vários anos, até que, em 1954 o professor responsável por tal projeto foi demitido do cargo. Neste período, algumas experiências de Educação Sexual somente aconteceram em escolas protestantes ou em escolas sem vínculo religioso.

A Igreja católica constituiu um dos freios mais poderosos até a década de 1960, para a Educação Sexual formal não penetrasse no sistema escolar brasileiro. Em primeiro lugar, por sua posição claramente repressiva em matéria de sexo; em segundo lugar, pela posição de destaque que ocupou na educação nacional, através da manutenção e da ferrenha defesa de sua rede de ensino. Portanto, mesmo antes de final dessa década, quando ocorreu no país um momento de hipertrofia de um autoritarismo moralista, o sistema de ensino nacional era bastante repressivo, tanto à veiculação de informações sobre sexualidade humana quanto à manifestação da sexualidade entre os estudantes (ROSEMBERG, 1985, p. 12).

A partir da institucionalização do conhecimento sexual pelos médicos, de 1920 a 1950, foi possível que educadores na década de 1960 encontrassem os subsídios teórico-metodológicos necessários para a ação efetivada em escolas renovadoras de Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro. Esta ação, no entanto, foi de curta duração, pois, a partir de 1968 houve um recrudescimento da censura e da repressão às liberdades individuais, decorrente do Golpe Militar de 1964 que, tornou-se mais rigoroso, e sufocou aquilo que poderia ter sido o início da implantação da educação sexual no Brasil.

O maior número até então de experiências de implementação de programas de Educação Sexual no Brasil foi registrado durante a década de 1960, considerado um período relativamente favorável, período anterior a ditadura militar (BARROS; BRUSCHINNI, 19982, ROSEMBERG,1985; WERWBW, 1978).

Nessa época, alguns colégios católicos passaram a desenvolver programas de Educação Sexual, em consequência de algumas mudanças, não homogêneas, na Igreja Católica , após o Concílio Vaticano II<sup>25</sup> , realizado em

---

<sup>25</sup> O Concílio Vaticano II foi marco histórico da abertura da Igreja Católica à renovação, a uma maior liberdade e compromisso com os pobres, foram elaborados documentos que abordavam questões pertinentes à condição da mulher, sua sexualidade e relação familiar. Teve um posicionamento importante sobre a importância da mulher na Igreja, durante o Concilio



1962 e 1965. Não apenas houve um aumento do número de experiências, como também um maior interesse pela questão nos meios educacionais nas camadas mais esclarecidas (WERE, 1978).

Contudo, alguns acontecimentos políticos de grande envergadura no final da década de 60, e, em boa parte na década de 1970, provocaram um retrocesso na história das experiências de implantação de programas de Educação Sexual no país inteiro, tais fatos estão relacionados: a rejeição no ano de 1968 da inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos no ano de 1970 foi oficializado a censura prévia de livros e revistas, a defesa da prioridade do ensino da educação sexual às famílias em 1976, no Primeiro Seminário Latino Americano de Educação Sexual (ROSEMBERG, 1985).

Conforme Matanó (1990), um outro empecilho para a implantação da Educação Sexual nas escolas foi a política de planejamento familiar pró-natalista adotada na época. Em 1960, foi proibido no estado de São Paulo, nas escolas públicas a transmissão de informações sobre meios anticoncepcionais e controle de natalidade nos programas que vinham sendo desenvolvidos, limitando os assuntos que podiam ser debatidos.

Isso tudo emergiu num contexto político de mais amplo autoritarismo e puritanismo e repressão política que marcavam o país nessa época. Várias manifestações foram promovidas, embora frustradas, por intelectuais e outras pessoas que se dispunham a tentar reverter a situação, abrindo caminho para a implantação da Educação Sexual. “Um dos argumentos mais utilizados em relação à repressão às experiências educacionais na rede pública era a “denúncia” da orientação sexual como imoral e subversiva” (MATANÓ, 1990, p. 62).

Até a década de sessenta, do século passado, os autores se preocuparam em relacionar a sexualidade “inadequada” com distúrbios comportamentais, como a “vultosa porcentagem dos fracassos escolares devidas ao vício impuro” (CAMPOS, 1951, p. 16), os desajustes sociais e familiares, a prática de atos ilegais como roubos e assassinatos, que estariam freqüentemente associados a indivíduos com desvios mórbidos de sua sexualidade (ALBUQUERQUE, 1940, 15), as esquisitices, o mau humor, a

---

Vaticano II, pediu que as crianças e adolescentes “sejam formados numa educação sexual positiva e prudente, à medida em que vão crescendo. (ALBUQUERQUE, 2012, p.26)

irritabilidade e o fracasso familiar e social do indivíduo motivados por insatisfações, desajustamentos e anomalias no comportamento sexual (NÉRICE, 1961, p. 12).

Ainda segundo o entendimento da maioria dos autores, que estudavam sobre esse assunto até os anos sessenta, a preocupação quanto à vulnerabilidade de distúrbios comportamentais era em relação aos rapazes, pois estes seriam mais suscetíveis aos clamores do instinto sexual, enquanto que as adolescentes não estariam incluídas nesta situação de risco por não apresentarem comportamentos nesse sentido, pela sua condição feminina<sup>26</sup>. Apenas aos rapazes era exigido um controle sobre a atividade sexual, evitando a procura de prostitutas e o contágio com doenças venéreas, valorizando a castidade como uma atitude que enobrece o indivíduo.

Nesse período, as jovens recebiam orientações sobre menstruação, cuidados higiênicos e postura social, conduzindo-as para o futuro papel de esposas e mães. Não havia preocupações quanto à possibilidade de atividade sexual, algo considerado improvável para uma moça solteira. Delas não era exigido o combate ao próprio instinto sexual, mas precisavam enfrentar o dos namorados e noivos e para isso eram orientadas a não cederem às pressões destes, que muitas vezes exigiam prova de amor ou ameaçavam com a ruptura da relação (ALMEIDA, 1946).

Após o Golpe de 1964, a primeira iniciativa oficial ocorreu em 1978, quando a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo iniciou um programa de orientação sexual que durou até 1982 (LEÃO; RIBEIRO, 2007). De 1980 a 1986, em duas etapas, a Coordenadoria de Estudos e Normas Técnicas da Secretaria de Estado da Educação, de São Paulo, desenvolveu um projeto de orientação sexual intitulado Programas de Saúde: Aspectos do Crescimento e Desenvolvimento Humanos Relativos à Sexualidade, utilizando as disciplinas de Ciências e Programas de Saúde para que os respectivos professores trabalhassem questões sexuais com seus alunos.

Nos anos que se seguiram, outros programas foram desenvolvidos.

---

<sup>26</sup> É preciso esclarecer que a submissão feminina é um fenômeno historicamente construído, marcado principalmente pelo patriarcalismo, ou seja, pelo poder do homem sobre as funções e o corpo das mulheres. No intuito de reproduzir e fortalecer esse poder, a sociedade burguesa repassava dentro de suas instituições, o modo de comportamento a ser seguido, reforçado na família, na igreja, na escola, entre outras instituições.

Entre eles, podemos citar, por exemplo: o da Prefeitura Municipal de Campinas, de 1984 a 1998; o da Prefeitura de São Paulo, no período de administração petista, de 1989 a 1992; e o projeto da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em parceria com o Ministério da Saúde, denominado *Prevenção Também se Ensina: Ação Preventiva ao Abuso de Drogas/DST/AIDS entre Crianças e Adolescentes das Escolas Oficiais do Estado de São Paulo*, desenvolvido a partir de 1996.

Foram projetos importantes enquanto balizadores de espaços para o debate de temas da sexualidade e da educação sexual na esfera educacional escolar. Vários deles com resultados muito significativos, mas a interrupção de seu desenvolvimento nas mudanças de governos foi uma característica observada que contribuiu para que não tivéssemos [...] projetos contínuos que fossem realizados devido à sua necessidade e qualidade, em detrimento da política partidária vigente a cada mudança de prefeito ou governador.

Apenas nos livros publicados na década de oitenta é que a atividade sexual das jovens começa a ser reconhecida e o “sexo fora do casamento só não escandaliza mais as ‘boas’ famílias quando é banalizado nas novelas de televisão” (COLLING, 1997, p. 42). A partir de então, a gravidez na adolescência torna-se um problema a ser prevenido e motivo de preocupação para os profissionais da saúde, educadores, pais e sociedade em geral. Os autores abordam este tema destacando a incidência, considerada alta e em constante crescimento, ao contrário da tendência de diminuição nas taxas de natalidades nas mulheres adultas, e os seus aspectos caracterizados como negativos (problemas obstétricos, abandono dos estudos, prejuízos profissionais futuros, conflitos familiares, entre outros).

A partir dos anos setenta, com o uso de novos antibióticos, cuja eficácia e acessibilidade – por receita médica ou livre acesso nas farmácias – evoluíram rapidamente, a incidência e a gravidade das doenças venéreas diminuíram significativamente, e, com isso a preocupação com a sua disseminação. Mas esta situação não durou por muito tempo. No início dos anos oitenta a Aids surgiu como ameaça à vida, inicialmente para os então denominados “grupos de risco” e a seguir para toda a população. Nesse contexto, as doenças venéreas ressurgiram (agora com outro nome: doenças sexualmente

transmissíveis) como o grande perigo a ameaçar os jovens em suas experiências sexuais (PAIVA, 1996).

A possibilidade de contaminação pelas doenças venéreas, a epidemia da Aids e a possibilidade de uma gravidez considerada como precoce nos leva à compreensão da sexualidade como uma produção histórica, cultural e social, que perde qualquer significado ou simplesmente inexistente como algo autônomo sem o suporte indispensável do que realmente a descreve, produz e lhe dá sustentação: os diversos discursos religiosos, médicos, psicológicos, pedagógicos ou jurídicos. São eles que ao longo dos tempos se articulam para vigiar, demarcar e julgar o sexo, definir as mais diferentes formas de controle e quais são os resultados esperados, estipular quais são as atitudes adequadas, qual é o divisor entre o permitido e o ilegal e entre o decente e o indecente (VIEIRA; PAIVA; SHERLICK, 2001)

O advento da Aids, na década de 80, e a preocupação com os índices de gravidez na adolescência passam a ser questões importantes para legitimar a educação sexual na escola e justificar os discursos em sua defesa, os quais receberam a conotação científica necessária para superar as opiniões em contrário. Simultaneamente, a família foi definida como uma instituição incompetente para proporcionar informações adequadas, reforçando a sua condição de ambiente produtor de tabus, preconceitos, medos e insegurança quanto à sexualidade de seus filhos (SAYÃO, 2000).

Já a partir da década de 80 do século passado, a proposta de inclusão dessa temática no currículo escolar passou a ser vista como importante para a formação integral do indivíduo (BRASIL, 1997) e, paralelamente, como parte dos mecanismos de prevenção da gravidez na adolescência. Hoje, a Educação Sexual na escola é vista como um processo de intervenção pedagógica que objetiva transmitir informações, mas também problematizar questões relativas às questões de gênero e sexualidade, como atitudes, crenças, valores e tabus, nas dimensões sociológica, psicológica e fisiológica, como referem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ibidem, 1997, p. 34).

O advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pode ser considerado um avanço no que se refere ao reconhecimento oficial dessa temática nos centros educacionais. Os objetivos que têm os Parâmetros é de constituir-se numa

ferramenta disponibilizada aos professores para ser utilizada no sentido de promover uma reflexão sobre os currículos escolares e como tal um referencial para a renovação e reelaboração da proposta curricular. (BRASIL, 1997).

Assim, os PCNs valorizam a escola como local importante de discussão sobre questões contemporâneas que envolvam a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Reconhece também que cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural e consolidar-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania (BONAMINO; MARTINEZ, 2002)

É neste amplo contexto proposto pelos PCNs que a escola recebeu o aval oficial como local para o desenvolvimento de programas de educação sexual, refletindo principalmente a preocupação do Estado com as questões relacionadas à disseminação da Aids e à gravidez na adolescência. Ao sugerir a educação sexual como tema transversal a ser trabalhado nas diversas disciplinas, os PCNs buscam englobar “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, 1997, p. 107).

Os Temas Transversais procuram, segundo o texto introdutório dos PCNs, traduzir as preocupações da sociedade brasileira e correspondem à questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Propõem, também, um desafio às escolas para que estas promovam um debate sobre estes temas introduzindo-os nas áreas já existentes nas atividades educativas da escola, sem criar novas disciplinas, organizando o trabalho didático na forma de transversalidade (OLIVEIRA, 2001).

A indicação de transversalidade para a abordagem desse tema propõe que seus conteúdos sejam tratados de maneira articulada com as matérias curriculares tradicionais, pretendendo com isso que estejam presentes, se não em todas, em boa parte das áreas, estabelecendo uma relação entre os conteúdos e as questões da atualidade. A proposta para a quinta série em diante inclui, além da transversalidade, a possibilidade de criação de um

espaço específico para a discussão de assuntos que extrapolam as possibilidades da transversalização (SAYÃO, 2006), como por exemplo: homossexualidade, gravidez na adolescência, aborto, métodos contraceptivos, masturbação, iniciação sexual, pornografia e outros, na dependência dos interesses e necessidades dos alunos. É importante lembrar que eles se interessam muito por estes assuntos, que, apesar de fazerem parte do seu dia a dia, das suas preocupações e descobertas, são tratados inadequadamente ou são negados pela escola.

Os PCNs consideram como objetivos gerais dos programas de educação sexual para o ensino fundamental: proporcionar ao aluno condições de, entre outras habilidades, respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade; compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana; conhecer seu corpo e valorizar e cuidar de sua saúde; reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino; proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; conhecer e adotar práticas de sexo protegido; ao iniciar relacionamento sexual evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids; desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade e procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos (BRASIL, 1997).

O campo da sexualidade e da educação sexual tem um aporte teórico de peso, com muitas obras e pesquisadores desenvolvendo importantes trabalhos nas universidades brasileiras (SAYÃO, 2008; FIGUEIRÓ, 2010; EGYPTO, 2012). Mas ainda há pouca efetividade, por parte dos órgãos governamentais, de ações efetivas de educação continuada e de formação de professores que tragam a sexualidade para o debate, sendo esse um dos entraves para a viabilização dessa temática de forma homogênea nas escolas. Não obstante o governo federal invista em projetos no campo dos estudos de gênero, em ações contra a homofobia e na prevenção da AIDS, é importante que os setores públicos responsáveis pela Educação no Brasil percebam que é essencial o investimento em Educação Sexual (PAIVA, 1996).

É preciso inserir disciplinas de sexualidade no currículo dos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e formar professores para trabalhar com

educação sexual, com o objetivo de tirar o sexo dos banheiros das escolas, levando-o para a sala de aula. Inclusive porque, com certeza, as temáticas que hoje são prioridades dos projetos oficiais serão, com muito mais facilidade, assimiladas, compreendidas e multiplicadas, quanto mais existirem professores que tenham a oportunidade de debater, discutir e refletir a educação sexual em sua formação (PAREDES; OLIVEIRA; COUTINHO; 2006)

Uma análise das propostas metodológicas incluídas no tema transversal “Orientação Sexual”, bem como das sugestões de envolvimento dos professores, revela uma distância entre o conteúdo dos PCNs e as condições de sua utilização na escola. No atual contexto escolar brasileiro, a transversalidade, proposta que implica num processo de estreita interrelação entre os componentes curriculares, encontra dificuldade de aplicabilidade diante da vivência pedagógica real da maioria das instituições escolares do país. Outro aspecto refere-se à necessidade de capacitação sistemática de professores. No tema relacionado com a educação sexual, os PCNs destacam a figura do professor, mas não um professor qualquer: “espera-se um professor capaz de postura crítico-reflexiva sobre seus valores e dos valores socialmente atribuídos à sexualidade e aos papéis de gênero, e ainda respeitoso e compreensivo com os posicionamentos dos alunos” (ARILHA; CALAZANS, 1998, p. 699).

O investimento na área da Educação Sexual vem se consolidando, desde os PCNs percebe-se uma intenção de fortalecer as propostas criadas a partir desse documento, apesar do apontamento de que ainda há muito o que se viabilizar para a efetivação da educação sexual como um direito.

Os avanços alcançados vêm sendo refletido nos direcionamentos das políticas públicas. O Sistema de Saúde Pública, assim como o Ministério da Educação tem delineado propostas para o desenvolvimento de trabalhos no âmbito da educação sexual, especialmente a partir do ano de 2000, período em que vários programas integrados foram criados e muitas medidas adotadas, como a formalização de políticas públicas e programas de enfoque educacional / ou de saúde, a maioria partindo de uma integração de diversas secretarias e / ou ministérios. A título de exemplo, podemos citar o Programa Brasil sem Homofobia, criado em 2004, cujo objetivo tem sido “[...] promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais, a partir da equiparação

de direitos e do combate à violência e a discriminação homofóbicas [...]”. Ele foi elaborado em parceria entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação.

A continuidade dessas políticas em defesa dos direitos sexuais e reprodutivos se deu a partir do ano de 2007 com a criação do Programa Saúde na Escola, que favorece a integração de profissionais da saúde e da educação, tendo sido criada por iniciativas intersetoriais entre as políticas de saúde e educação. Esse programa está organizado em quatro campos: avaliação das condições de saúde, promoção da saúde e prevenção; educação permanente e capacitação dos profissionais da educação, saúde e jovens para o PSE<sup>27</sup>; monitoramento e avaliação da saúde dos estudantes e do PSE (PROGRAMA DE SAÚDE NA ESCOLA, 2010).

As ações do PSE estão pautadas na área de promoção e prevenção que está incluído o cuidado com a saúde sexual: promoção das práticas corporais e atividade física nas escolas, educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/ AIDS; promoção da cultura de paz e prevenção das violências.

A nível internacional alguns documentos foram assinados pelo Brasil reafirmando esse compromisso de continuidade em suas ações como: a “Declaração para conter o HIV, devendo tomar como base a educação sexual e produtiva, assinada pelos Ministros de Saúde e de Educação da América Latina e caribe, na Cidade do México, no ano de 2008 (Ministro de Saúde e de Educação, 2008).

Vale salientar, a mais recente proposta de ação encabeçada pela *Organización Panamericana de La Salud*, que direciona e propõe a vinculação de programas e serviços de saúde sexual e reprodutiva, gênero e prevenção de DST, com foco voltado não apenas para a gravidez na adolescência e a prevenção das enfermidades de transmissão sexual, mas acima de tudo para a educação sexual (*Organización Panamericana de La Salud*, 2010).

---

<sup>27</sup> O Programa Saúde na Escola (PSE) visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população brasileira. O PSE tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. O público beneficiário do PSE são os estudantes da Educação Básica, gestores e profissionais de educação e saúde, comunidade escolar e, de forma mais amplificada, estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).



Muitas convenções internacionais foram realizadas na última década do século XX e início do século XXI, nas quais o Brasil foi signatário e, portanto deve assumir as implicações e compromissos que delas advém. Como exemplo, podemos citar a IV Conferência Mundial da Mulher, em Beijing, na China, em 1995 em que na Plataforma de Ação Mundial, no capítulo dedicado à saúde da Mulher, segundo apontam Peres et al (2000), fica recomendado a todos os países a revisão das leis punitivas em relação a realização de abortos ilegais e reconhece o aborto como uma questão de saúde pública. De igual maneira, muitos eventos científicos de grande porte foram realizados, com medidas de grande força, como é o caso do XIII Congresso Mundial de Sexologia, ocorrido em Valência, no ano de 1997, onde foi aprovado os Direitos Sexuais; e o XV Congresso Mundial de Sexologia no qual algumas emendas destes Direitos foram aprovadas.

Isto deixa claro que a educação sexual, ao ser discutida no âmbito tanto da saúde como da educação, pode fortalecer esse cuidado da saúde sexual desses adolescentes, possibilitando o entendimento de que a autonomia desse sujeito perante as suas decisões perpassa pelo campo do exercício da sua cidadania porque não dizer do Direito Humano, visto que espera-se desses profissionais ações que ratifiquem os direitos sexuais e reprodutivos.

São grandes a preocupação e o esforço investidos em mudanças na educação básica brasileira nas últimas décadas, principalmente no final dos anos de 1980, com a consolidação da Constituição Federal de 1988, e durante todo o período dos anos de 1990, repleto de reformas educacionais. A intersecção do debate sobre educação sexual ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações de profissionais que acreditam que esse debate perpassa o campo da atividade política, possibilitando um meio para a transformação dos indivíduos (RIOS, 2007).

O entendimento da educação sexual como um direito que deve ser efetivado dentro das escolas é uma discussão recente, visto que percebemos que essa discussão por muito tempo passou a ter na saúde a sua única referência, contudo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, logo após a aprovação da nova LDB, constituindo referência nacional para o ensino fundamental. Essas orientações, em consonância com a LDB, conferem

maior flexibilidade ao trato dos componentes curriculares, configurando – como o próprio nome diz – apenas uma referência e, portanto, não se impondo como uma diretriz obrigatória. Na concepção do MEC, trata-se, pois, de uma proposta de conteúdos que deve orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país (ALTMANN, 2003).

A temática estudada tem uma trajetória histórica relacionada com os movimentos feministas, visto que esse movimento possibilitou uma maior discussão e ampliação das políticas públicas voltadas para os direitos sexuais, tema esse de bastante relevância que teve lugar importante nas batalhas travadas pelas feministas. Os direitos sexuais e os direitos reprodutivos são Direitos Humanos já reconhecidos em leis nacionais e documentos internacionais. Os direitos a saúde sexual e a saúde reprodutiva são conceitos desenvolvidos recentemente e representam uma conquista histórica, fruto da luta pela efetivação dos Direitos Humanos.

As feministas trouxeram uma grande contribuição na expansão da luta política por democracia. A chegada de mulheres brasileiras do exterior, com a promulgação da Anistia Política em 1979, representa uma profunda contribuição aos termos desse debate no Brasil em função da experiência de militância feminista em outros países, o que já apontava para a internacionalização do debate no Brasil (ÁVILA, 1993).

A inclusão dessa temática no final dos anos 70 tem vários significados: superação do tabu, ampliação dos espaços democráticos dentro da oposição ao regime militar e, ao mesmo tempo, "descompressão" política por parte do regime autoritário. O debate sobre o aborto, a sexualidade, que coloca o corpo como tema da política, se instala nos anos 80 e assim vão ganhando relevância as questões relativas à saúde integral da mulher e à saúde sexual e reprodutiva, incluindo o acesso à contracepção e a abertura para a discussão do aborto seguro.

Historicamente, as reivindicações pelos direitos sexuais e reprodutivos têm funcionado como um catalisador para a ampliação de outros direitos (CORRÊA; PETCHESKY, 1996). É importante ressaltarmos alguns movimentos vinculados a efetivação desses direitos no âmbito internacional que refletiram diretamente nas políticas públicas criadas no Brasil e a discussão desse campo a partir do viés dos direitos humanos.

## **2.2 A LEGITIMAÇÃO DOS DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 inovou ao introduzir a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, com a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais. A Declaração de 1948 combina o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando o valor da liberdade ao valor da igualdade (PIOVESAN, 2005).

Esse marco importante elaborado por uma comissão específica da recém criada, Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, foi redigida com o intuito de proclamar definitivamente os direitos fundamentais da humanidade, ratificando dessa forma o direito à educação visto que esse documento no seu artigo XXVI, afirma que toda pessoa tem direito à instrução. Uma conquista que pode ser compreendida como a universalização do projeto histórico da Revolução Francesa pela tríade dos seus princípios liberdade, igualdade e fraternidade (MONDAINI, 2006).

As exigências que o direito à educação traz reforçam a função social da educação que assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.

A Declaração de 1948 é aberta com a afirmação de que "todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos: são todos dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade". Reconhece-se assim o princípio da igualdade de todo ser humano em sua dignidade de pessoa, ressaltando o fundamento de todos os valores sem distinções de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, origem

nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, como se diz no artigo II.

A partir da Declaração de 1948, começa a desenvolver-se o Direito Internacional dos Direitos Humanos, mediante a adoção instrumentos internacionais de proteção. A Declaração de 1948 confere unidade valorativa a esse campo do Direito, com ênfase na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.

O processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção desses direitos. Esse sistema é integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, na medida em que invocam o consenso internacional acerca de temas centrais dos direitos humanos, fixando parâmetros protetivos mínimos.

No tocante a discussão sobre os direitos dos adolescentes quanto à defesa dos direitos sexuais e reprodutivos, percebe-se uma forte influência dos movimentos feministas nas lutas de seus direitos. Temos como marco: a Primeira Conferência Internacional de Direitos Humanos (TEERÃ, 1968) que reconheceu a importância dos direitos humanos da mulher e decidiu pela necessidade de medidas para promover tais direitos (art. 15). Nessa Conferência adotou-se, pela primeira vez, o que viria a ser o núcleo dos direitos reprodutivos já que defendia que os pais têm como direito humano básico decidir de forma livre e responsável sobre o número e o espaçamento entre o número de seus filhos e o direito à educação adequada e a informação a este respeito.

A Assembleia Geral das Nações Unidas declarou em 1975 o Ano Internacional da Mulher, bem como, estabeleceu o decênio 1976-1985 como especialmente voltado para a melhoria da condição das mulheres, dentro desse período realizando duas conferências mundiais: 1980, em Copenhague e 1985, em Nairobi. Antes dessas datas, em 1979 é promulgada a importante Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (PIOSEVAN, 2003).

No tocante a viabilização dos direitos das crianças e adolescentes referentes a temática estudada temos como marco a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, realizada pela ONU em 1989. Esta convenção

reconheceu crianças e adolescentes como seres em desenvolvimento e sujeitos de direitos. Ela superou a visão da criança e do adolescente como objeto passivo de intervenção da família, sociedade e Estado e introduziu a responsabilidade do último na garantia de direitos deste segmento populacional.

O ano de 1993 foi marcado pela Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, que os direitos humanos das mulheres são parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos, sendo dever sua participação em igualdade de condições sociais e a erradicação de todas as formas de discriminação baseadas no sexo e de todas as formas de violência contra a mulher (MOITA, 2002).

A luta pela defesa dos direitos das mulheres esteve permeada por questões que legitimariam a luta pelos direitos sexuais dos adolescentes, visto que as propostas das feministas passaram a ter influência no discurso da defesa desse segmento populacional pelos seus direitos sexuais. Na tentativa de proteger os direitos conquistados foi realizada a Quarta Conferência Mundial da Mulher, reforçando-se a necessidade da proteção dos direitos estreitamente ligados aos direitos reprodutivos. Nessa conferência, buscava-se um direito democrático da sexualidade tais como direitos sexuais, direito à saúde, à integridade, à proteção contra violência, à igualdade e não-discriminação, matrimônio, educação e proteção contra exploração sexual. Importante salientar que a Plataforma de Pequim, no capítulo “Mulher e Saúde”, cuidou de questões fundamentais como o reconhecimento de direitos sexuais e reprodutivos, afirmando o direito ao livre exercício da sexualidade, através, principalmente, da ênfase na saúde sexual (AGUIAR, 1997).

Na interpretação desses diversos instrumentos normativos, vale ressaltar a subsunção da violência doméstica e as altas taxas de mortalidade materna ao direito à vida, à proteção da integridade física e às proibições de tratamentos desumanos, degradantes e da tortura; o acesso a serviços de saúde reprodutiva sem discriminação de gênero ao direito genérico à saúde; a violação sexual como tortura; violações sexuais durante conflitos armados como crimes contra a humanidade e crimes de guerra (conforme os tribunais *ad hoc* para Iugoslávia e Ruanda e o Estatuto da Corte Penal Internacional); o obstáculo ao controle de sua fecundidade pela mulher como violação à

autonomia reprodutiva, assim como esterilizações involuntárias e a imposição de métodos contraceptivos; a denúncia médica de prática de aborto como violação à intimidade, direito que também abrange a tomada de decisões reprodutivas sobre o corpo (CARVALHO, 2000).

O exercício dos direitos de liberdade e de igualdade, pelos diversos sujeitos nas mais diversificadas situações, manifestações e expressões da sexualidade, em igual dignidade, requer a consideração da dimensão da responsabilidade. Afirmada em convenções internacionais sobre direitos reprodutivos e sexuais, a responsabilidade traduz o dever fundamental de cuidado, respeito e consideração aos direitos de terceiros (sejam estes indivíduos ou a comunidade) quando do exercício livre e em igualdade de condições da sexualidade. Não se trata, nesse diapasão, simplesmente da imposição do dever de reparar danos ou de preveni-los em face de bens jurídicos individuais e coletivos. Cuida-se, isso sim, da tentativa de conformar as relações sociais vivenciadas na esfera da sexualidade do modo mais livre, igualitário e respeitoso possível.

O que é importante é visualizar os Direitos Sexuais a partir dos princípios fundamentais que caracterizam o paradigma dos Direitos Humanos, criando as bases para uma abordagem jurídica que supere as tradicionais tendências repressivas que marcam historicamente as atuações de legisladores, promotores, juízes e advogados nesses domínios. A partir desta perspectiva, estabelecem-se as bases para, superando-se regulações repressivas, concretizarem-se os princípios básicos da liberdade, da igualdade, da não-discriminação e do respeito à dignidade humana na esfera da sexualidade (RIOS, 2011).

Na defesa desses direitos, foi realizada a Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento (Cairo) realizada em 1994, que estabeleceu um programa de ação que afirmou os direitos reprodutivos como categoria de direitos humanos já reconhecidos em tratados internacionais. O programa de ação também incluía o direito à escolha livre e responsável do número de filhos e de seu espaçamento, dispondo da informação, educação e meios necessários para tanto. Importante para os fins deste estudo foi a declaração de que a saúde reprodutiva implica a capacidade de desfrutar de uma vida sexual satisfatória e sem riscos.

O documento, como um todo, reafirma a importância de relações de gênero mais igualitárias, com maior liberdade para a mulher, livre de discriminação e violência. Relevante também é a menção ao direito de homens, mulheres e adolescentes de obter informação e ter acesso a métodos seguros, eficazes, aceitáveis e de sua eleição para a regulação da fecundidade. Dessa conferência decorreu o Plano de Ação do Cairo, que, além de introduzir o conceito de direitos reprodutivos, sinalizou para o reconhecimento de direitos sexuais, destacando o direito de exercer a sexualidade e a reprodução livre de discriminações, coerções e violências. Na mesma oportunidade, também foi assentado que os Estados-Partes, além de estimular e promover o relacionamento respeitoso e igualitário entre homens e mulheres, devem: 1) atentar para as necessidades dos adolescentes, capacitando-os sobre a melhor forma de decidir sobre o exercício de sua sexualidade; e 2) dedicar atenção especial a segmentos populacionais mais vulneráveis às violações de direitos humanos nos campos da reprodução e da sexualidade (VENTURA, 2003).

Cinco anos após a Conferência do Cairo, a ONU fez uma revisão e avaliação da implementação de seu plano (Cairo + 5). A partir daí, deixou de ser incluído o direito dos pais em todas as referências dos adolescentes, garantindo o direito deles à privacidade, ao sigilo, ao consentimento informado, à educação, inclusive sexual no currículo escolar, à informação e assistência à saúde sexual e reprodutiva.

Os direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos fundamentais apresentam duas vertentes distintas e complementares. Uma aponta a dimensão individual desses direitos. Essa dimensão afirma o direito à liberdade, à privacidade, à intimidade e à autonomia, o que pressupõe a não intervenção do Estado na regulação da sexualidade ou da reprodução. Já a outra vertente implica a existência de políticas públicas específicas que assegurem os direitos indispensáveis para o livre exercício dos adolescentes e de seus direitos sexuais e reprodutivos. Para esta última vertente, faz-se necessária a ação do Estado na garantia desses direitos, dentre os quais estão: o acesso à informação e à educação sexual e reprodutiva, a serviços de saúde sexual e reprodutiva disponíveis, seguros e adequados; políticas que promovam a igualdade e a equidade entre os sexos, não permitindo a

submissão das mulheres e das meninas e eliminando qualquer discriminação sexual (VIANNA; LACERDA, 2004).

A saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens envolve educação sexual, anticoncepção/ planejamento familiar, atendimento ginecológico, prevenção e tratamento de DST/ AIDS e acompanhamento da gravidez, parto e puerpério (BRASIL,2010). Ressalta-se a necessidade de inclusão de ações políticas que contemplem, de fato, este estrato populacional. Comungando com as ideias de Brasted, na sociedade brasileira, a adolescência ainda tem sido tratada mais pela ótica do controle que pela ótica do reconhecimento de direitos e de proteções (BARSTED, 2009).

O principal entrave à garantia dos direitos dos adolescentes se refere ao dilema de conciliar a independência, recém adquirida, de tomar decisões, com a necessidade de proteção desses indivíduos, potencialmente vulneráveis. Existem diversas adolescências, cujas vivências variam conforme à classe social, nível de escolaridade, organização familiar, e as características específicas de cada segmento de classe.

A partir dessa reflexão percebe-se que a não garantia dos direitos sexuais e reprodutivos dos adolescentes é o não reconhecimento destes como sujeitos de direitos, e, o não respeito aos princípios éticos da atenção ao adolescente. Incluem-se como princípios o respeito à privacidade, à confidencialidade, à autonomia, contido no Capítulo II, Art. 17º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e o respeito ao sigilo, regulamentado pelo artigo 74º do Código de Ética Médica. Apenas em situações especiais, justifica-se a quebra do sigilo, como, por exemplo, gravidez, AIDS, ou quando o adolescente coloca em risco a própria vida ou a de outrem, na percepção da ideia de suicídio ou homicídio, na recusa ao tratamento e a drogadição (VENTURA; CORRÊA, 2009).

A realidade da adolescência brasileira é fortemente marcada pelas deficiências na implementação de políticas públicas que promovam o desenvolvimento pleno do sujeito. No que tange aos direitos sexuais e reprodutivos, torna-se imprescindível a tríade saúde-educação-família para constituir garantias legais para o desenvolvimento saudável e seguro da adolescência. Dessa forma, a primeira instância de análise deve ser a de uma legislação própria (ECA), onde o sujeito é o próprio adolescente.



O artigo de abertura da Lei dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente. Não há integralidade do sujeito sem considerar os componentes da sexualidade. Como direitos fundamentais à pessoa humana, o ECA deve assegurar todas as oportunidades para o desenvolvimento do sujeito, afirmando com prioridade os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura e ao lazer. A proteção também diz respeito à exposição do adolescente a formas degradantes de constrangimento e exploração, à omissão, à negligência e de qualquer forma de violência.

Há uma carência no ECA de artigos que tratem da sexualidade ou dos direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes além da maternidade e da proteção contra o abuso e a exploração sexual. Ao tratar do direito à vida, a Lei destaca a prioridade no atendimento, e assegura à gestante adolescente por meio do SUS (Sistema Único de Saúde) o pré e perinatal e as demais condições básicas para a mãe e para a criança. No entanto, a sexualidade como componente da personalidade deve ter seu desenvolvimento pleno assegurado como condição fundamental do ser humano.

A sexualidade faz parte da identidade humana, se desenvolve no decorrer de toda a vida e é entendida como um fator intrínseco do ser humano que o motiva às diferentes formas de busca e vivência do prazer. É uma construção social e histórica, por isso ganha contornos diferenciados em diferentes espaços e tempos (ALBINO; VITALE, 2007). Como elemento fundamental da condição humana, seu exercício deve ser assegurado na dimensão dos Direitos Humanos, constituindo-se de uma gama de direitos sexuais e reprodutivos capazes de assegurá-la.

Ao longo dos debates sobre direitos sexuais e Direitos Humanos, dos adolescentes são invocados vários direitos: liberdade sexual; integridade sexual; segurança do corpo sexual; privacidade sexual; direito ao prazer; expressão sexual; associação sexual e, sobretudo, informação sexual.

Os desafios para a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos dos adolescentes são vivenciados diariamente. Para vencê-los é necessário ampliar os investimentos em políticas públicas para este estrato populacional. Pode-se destacar a melhor organização dos serviços de saúde, como também de educação de maneira que atendam às especificidades desta faixa etária, ações que assegurem a ampliação do conhecimento sobre corpo e saúde por

adolescentes com vistas à vivência da sexualidade de forma segura, prazerosa e saudável, ampliação dos indicadores sobre saúde sexual e reprodutiva para além da redução dos índices de gravidez na adolescência (VENTURA, CORRÊA, 2006).

Evidencia-se a necessidade de se compreender, de forma mais ampla e sem preconceitos. As pesquisas que nos revelam, por exemplo, dados que mostram a predominância da gravidez entre adolescentes pouco ou não escolarizadas; o aumento das internações, por motivo de aborto, adolescentes entre 10 e 19 anos; o registro de óbitos maternos de mulheres de 10 a 19 anos, representando 16% de todos os óbitos maternos; o crescimento do número de casos de AIDS diagnosticados entre jovens de 13 a 19 anos (SAITO, 2003).

As poucas experiências relatadas sobre a temática da educação sexual a partir dos direitos humanos nos remete a vivência desse conteúdo trabalhado nas escolas públicas de Pernambuco a partir de um Programa de Governo que é desenvolvido pela SEDUC (Secretaria de Educação de Pernambuco), o Travessia – Programa de Aceleração de Estudos de Pernambuco, que configura como uma política pública de ensino do governo de Pernambuco cuja finalidade é reduzir a defasagem idade/série dos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Estadual de educação pública e que está fundamentada em bases legais e documentos constitucionais que definem como deve ser organizada esta forma de ensino, como também os conteúdos programáticos atendendo aos interesses da aprendizagem nos diversos aspectos relevantes para a formação do sujeito .

A partir da discussão proposta nesse trabalho faremos a análise das experiências vivenciadas pelas escolas públicas que fazem parte desse projeto e tem como proposta trazer esse conteúdo para dentro das salas de aula. Essa explanação se dará na próxima sessão.

### **2.3 O PROGRAMA TRAVESSIA: O PROJETO "SEXUALIDADE PRAZER EM CONHECER"**

O Programa Travessia implantado como política pública de aceleração dos estudos em Pernambuco foi adotado pelo Governo do Estado em 2007 por intermédio da Secretaria Estadual de Educação e tem por objetivo reduzir a

distorção idade-série<sup>28</sup> no Ensino Fundamental atendendo a jovens de 15 anos de idade ou mais, e no Ensino Médio atendendo aos jovens acima de 17 anos.

A Secretaria Estadual de Educação, articuladora do programa, têm viabilizado as ações em conjunto com mais de 256 escolas estaduais onde se concentram grande parte dos alunos que se enquadram nesse perfil. Dados estatísticos apresentados pela Fundação Roberto Marinho, afirmam que cerca de 90 mil alunos de Pernambuco em 2010 utilizaram a metodologia do Programa Travessia como recurso didático-metodológico no processo de aprendizagem.

Ainda no mesmo ano, o programa formou trinta mil estudantes no ensino médio. Em 2012, a Secretaria Estadual de Educação certificou nove mil concluintes do ensino médio e sete mil concluintes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que utilizaram a metodologia do Programa durante estas etapas finais de ensino.

A justificativa para a implantação do Programa de aceleração dos estudos no Estado é fundamentada na observância dos altos índices de distorção idade-série apresentado especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e nas últimas séries do ensino médio, visto que estas etapas de ensino em sua grande maioria são organizadas de forma seriada.

Os gastos com reprovação e abandono escolar tem mobilizado o surgimento de políticas públicas educacionais específicas que desacelerem de maneira eficaz o ritmo de distorção idade-série e melhore os indicadores de rendimento escolar. Dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), referentes ao ano 2010, apontam uma taxa de distorção idade-série no ensino médio brasileiro que chega aos 34,5%, no Nordeste este número chega aos 46,6% e em Pernambuco o número atinge os 49,1%, acentuando sua posição acima dos índices do país e da região.

Diante do exposto, faz-se necessário um olhar sensível para com os processos que têm marcado a trajetória das políticas educativas, em se

---

<sup>28</sup> Pela legislação que organiza a oferta de ensino no país (Lei 9.394/1996), a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos 14. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio. O valor da distorção é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando. O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

tratando dos programas de aceleração e correção de fluxo escolar com enfoque no Ensino Fundamental. A educação no Estado de Pernambuco tem sido trabalhada no sentido da inserção de propostas de aceleração, como tem ocorrido com a operacionalização destes programas voltados à educação básica.

As classes de aceleração são uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar lacunas de aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar. Como consequência dessas ações, espera-se corrigir o fluxo, superando a questão do fracasso escolar, que tem raízes tanto na desigualdade social, quanto em mecanismos internos à própria formatação da escola.

A aceleração da aprendizagem é considerada uma estratégia pedagógica que parte da ideia de que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos para ajudar-lhes a recuperar o tempo perdido. A correção do fluxo escolar é entendida como uma questão política, pois a partir dela surgem políticas ou planos educacionais determinados, como a aceleração de aprendizagem (CASTRO, 2008).

Quando trazemos os questionamentos de Arroyo (2000), podemos compreender que os programas de aceleração dos estudos devem ser concebidos a partir de novas formulações, de novas proposições no campo pedagógico que venham se diferenciar da oferta regular, e possam oferecer condições de inclusão desses alunos que de alguma forma se desviaram durante o percurso regular. É preciso propor a vivência de novas formas de aprendizagem que favoreçam a construção dos conhecimentos que não foram mobilizados. Nessa perspectiva os programas devem se caracterizar não apenas pela flexibilidade dos conteúdos, mas na adoção de novas metodologias que garantam uma efetiva qualidade na forma do ensino a ser ofertada.

Segundo o MEC, o programa de aceleração de aprendizagem “tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas

condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem”.

Busca-se encontrar nas diretrizes do programa uma resposta aos desafios de tornar eficaz a metodologia direcionada aos alunos do ensino fundamental. A proposta apresenta algumas lacunas que precisam ser analisadas do ponto de vista teórico-metodológico, no sentido de conceber uma prática educativa que valorize a inclusão e a diversidade nos diversos contextos políticos-pedagógicos das escolas, constituindo um elemento voltado para a construção de competências e habilidades não atingidas, dado o caráter do direito à aprendizagem como garantia fundamental.

No Estado de Pernambuco foi estabelecida uma parceria entre o governo do Estado com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, para assessoramento na implementação e monitoramento, na rede estadual dos programas: Se Liga, Acelera Brasil, Alfabetizar com Sucesso e Travessia. Estes programas têm por objetivo “corrigir a distorção entre a idade e a série e acelerar a aprendizagem de estudantes do ensino fundamental e médio” (PERNAMBUCO, 2007, p.14). As instituições parceiras (que vendem seus serviços) são responsáveis por suprir as escolas contempladas pelos programas com materiais didáticos que possuem métodos próprios e equipes de acompanhamento dos resultados apresentados pelas escolas.

O discurso político educacional sobre a qualidade da educação com enfoque no combate ao fracasso escolar tem permitido ampliar o debate sobre a eficácia dos programas de correção de fluxo e introduzido na sociedade a prática do exercício da reflexão sobre a inclusão e a construção de uma escola democrática.

A ideia de classes de aceleração e correção de fluxo idade-série não é recente, a origem dessas metodologias no Brasil teve início em 1967 com a criação de uma proposta pedagógica desafiadora, num momento de tensões políticas onde imperava o regime militar. O Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) tinha por objetivo estender a escolaridade e proporcionar educação aos grupos sociais de quaisquer faixas de idades, a partir do uso da tecnologia midiática. O programa, com sua proposta pioneira, trazia em seu cerne, novas diretrizes para o uso de aulas radiofônicas e televisionadas.

Voltando ao modelo atual de aceleração dos estudos e correção de

fluxo, estudos indicam que sua origem vem da Universidade de Stanford no Estado da Califórnia cujo programa do inglês *Accelerated Shools*, que significa Escolas Aceleradas tinha como objetivo o sucesso de alunos em situação de “risco”, multirrepentes e com históricos de evasão. Henry Levin, um dos criadores desse programa trouxe a ideia para o Brasil que foi incorporada em 1992 como políticas educacionais de combate à repetência e à distorção idade-série (LEVIN, 1992).

A flexibilidade contida nos documentos oficiais norteadores das políticas de aceleração e correção de fluxo escolar, fundamenta os sistemas de ensino dos Estados e Municípios a definirem com base nos princípios legais novas formas de atender às demandas locais de ensino a partir da criação e da implantação de políticas destinadas aos escolares e que modificam a estrutura do trabalho pedagógico realizado no interior dessas instituições. São propostas que prometem reverter o quadro da baixa escolaridade e se fazem presentes praticamente todos os espaços escolares.

A partir da década de 90, o enfoque maior aos processos educativos, foi tomado por parte dos países como prioritários para o desenvolvimento, uma vez que estavam imbricados nessa dinâmica, o poder econômico e a importância da força do trabalho. Como reflexo dessa inquietação, os esforços em sanar os problemas educacionais resultantes da baixa escolaridade e dos baixos índices de rendimento escolar culminaram em discussões globais acerca eficiência dos sistemas de ensino.

Em Pernambuco, a política de aceleração dos estudos e correção de fluxo escolar na educação básica é regulamentada pela Instrução Normativa nº 07/2008, que fixa as diretrizes e procedimentos para a correção de fluxo escolar no ensino médio no âmbito da rede estadual de ensino, e por meio da Instrução Normativa nº 03/2011, que fixa as diretrizes e orienta procedimentos para a correção de fluxo escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental no âmbito da rede estadual. A proposta busca complementar um quadro de programas e projetos que vêm sendo desenvolvidos no Estado a partir da parceria público-privado na educação, no sentido de reverter os indicadores educacionais que se mostram insatisfatórios.

A lógica do Projeto Travessia está pautada numa proposta pedagógica

voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e habilidades. O Projeto Pedagógico do programa tem como premissas o ensino contextualizado, o currículo relevante para o mundo do trabalho e das práticas sociais, visando o exercício da cidadania, a vivência e o respeito aos direitos humanos e a conquista da identidade.

O Programa tem como intuito trabalhar os conteúdos a partir de uma abordagem na contextualização correlacionando conceitos teóricos com a vivência diária dos alunos. A proposta de conclusão do Programa Travessia Fundamental é que se dê no período de dezoito meses em que os conteúdos são trabalhados a partir de módulos que estão relacionados com as disciplinas, que tem como propósitos eixos temáticos, sempre referindo-se à lógica da formação interdisciplinar. Dessa forma, em cada módulo é trabalhado três ou quatro componentes curriculares-disciplinas. Nessa proposta de formação, os discentes trabalham basicamente a partir da construção de projetos que possibilitam uma maior proximidade dos conteúdos com a realidade societária (PERNAMBUCO, 2007).

A justificativa para a implantação do Programa de aceleração dos estudos no Estado é fundamentada na observância dos altos índices de distorção idade-série de 02 (dois) anos ou mais, matriculados prioritariamente na 6ª série/7ºano do Ensino Fundamental visto que estas etapas de ensino em sua grande maioria são organizadas de forma seriada.

O acompanhamento da implantação e execução desse projeto está sob responsabilidade da Gerência Geral de Correção de Fluxo, organizado da seguinte forma: I – coordenação geral, composta por uma equipe pedagógica multidisciplinar da Secretaria de Educação que tem como atribuição a gestão operacional e pedagógica do Projeto; II – coordenação regional, composta por um(a) coordenador(a) que, junto à equipe pedagógica interdisciplinar, é responsável, na sua jurisdição, pela gestão operacional e pedagógica do Projeto, tendo como atribuições apoiar o trabalho dos supervisores, mediante reuniões semanais, e acompanhar o trabalho dos professores nas salas de aulas; III – supervisão, composta por supervisores locais que tem como atribuições apoiar os professores, através de reuniões pedagógicas semanais e visitas sistemáticas às salas de aula; a) o supervisor deverá ter sua carga horária disponibilizada totalmente para o Projeto, visando assegurar a

implantação da metodologia com qualidade bem como o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem do(a) estudante; b) cada supervisor deverá atender no máximo dez turmas, de acordo com a localização geográfica; c) para atuarem como supervisores deverão ser designados professores com formação em nível superior na área de educação, prioritariamente, profissionais com graduação em pedagogia ou da área de humanas; IV – equipe docente, composta por dois professores por sala de aula, que atuarão como mediadores do conhecimento e facilitadores das aprendizagens, sendo um habilitado na área de Humanas e outro na área de exatas.

Os critérios para a participação do aluno no projeto são: I – estar devidamente matriculado(a) na 6ª série/7º ano, do Ensino Fundamental em escolas estaduais em que as turmas estão sendo formadas. II – apresentar distorção idade/série de dois ou mais anos, priorizando aqueles que apresentarem maior distorção idade/série/ano; a partir de 15 (quinze) anos de idade, mediante autorização da coordenação regional do Projeto.

A carga horária total do curso é de 1.600 (um mil e seiscentas) horas aulas letivas distribuídas entre os Componentes Curriculares das áreas do conhecimento. O calendário escolar do Projeto explicitará os dias letivos, as férias docentes, discentes e o recesso, de acordo com a carga horária de cada módulo, observado o calendário oficial da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

A matriz curricular do Projeto atende aos princípios e diretrizes curriculares da Educação Nacional e orienta o trabalho a ser desenvolvido de forma interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O Projeto Travessia – Anos Finais do Ensino Fundamental – está estruturado em 3 (três) módulos cuja identidade é garantida pelos seguintes eixos temáticos: I – O ser humano e sua expressão; II – O ser humano interagindo com o espaço; III – O ser humano em ação. Em cada um dos 3 (três) módulos serão trabalhados entre 3 (três) e 4 (quatro) componentes curriculares, abarcando dessa forma todo o conteúdo programático. Os macro projetos trabalhados como eixos norteadores são: Projeto: Sexualidade –



30(trinta) h/a no módulo I. Projeto: Caminho das Águas – 40(quarenta) h/a no módulo II. Projeto: Empreendedorismo – 40 (quarenta) h/a no módulo III.

O investimento que se tem no trabalho dos educadores perpassa por uma prévia capacitação dos educadores que se dará de forma presencial no início de cada módulo, possibilitando ao profissional maior familiaridade com os eixos temáticos a serem trabalhados. O Projeto Travessia - Anos Finais do Ensino Fundamental utilizará metodologia orientada por um fazer pedagógico que valorize os diferentes saberes, estimule o cotidiano produtivo, o diálogo e transforme o ensino em aprendizado.

A metodologia privilegiará a contextualização, a leitura de imagens, o desenvolvimento das linguagens oral e escrita e o ato criador do(a) estudante, devendo: I – realizar a maioria das atividades em sala de aula em equipes, favorecendo os trabalhos investigativos, cooperativos e a integração do grupo; II – valorizar as potencialidades e as qualidades do(a) estudante, possibilitando o desenvolvimento da autoestima, da autocrítica e da autoavaliação, concorrendo para que este tenha iniciativa, autonomia e organização.

Ao fazermos a opção de trabalhar pesquisando esse programa estamos enfatizando na nossa pesquisa a relação estabelecida entre a escola e o compromisso dos profissionais desse projeto em contribuir para a formação de adolescentes, além de estimular o desenvolvimento de cada um como cidadão, participante ativo da vida social e comunitária.

O trabalho voltado para a Educação Sexual desses adolescentes que fazem parte desse projeto é intitulado “Sexualidade, prazer em conhecer” e tem como objetivo ajudar a formar novos conceitos sobre sexualidade, lutar contra tabus e crendices e promover mudanças de comportamento de mulheres e homens.

A temática é ofertada aos professores em forma de capacitação e busca incentivar o debate sobre esse assunto. A partir dessa proposta acredita-se que estando os adolescentes melhores informados, podem se tornar mais capacitados a tomar decisões sobre sua sexualidade e outros cuidados com sua saúde sexual.

Os conteúdos que são abordados nas formações às quais os professores são submetidos têm como foco a vivência prática dessa sexualidade. Dessa forma, as discussões trabalhadas seguem uma ordem

metodológica que propicia ao aluno o entendimento de questões que vão desde a anatomia do homem e da mulher até a questão dessa vivência sexualidade a partir dos seus direitos.

O material didático trabalhado dentro do Projeto traz conteúdos relacionados aos valores, à própria fase da adolescência, às mudanças pelas quais passa o corpo e a mente, às relações de gênero, à questão do comportamento sexual, da iniciação sexual, dos métodos contraceptivos, gravidez na adolescência, à questão do aborto na adolescência, às IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis), saúde reprodutiva e cuidados preventivos, a questão da discussão sobre essa temática pela família, violência sexual e gênero, diversidade e orientação sexual e, por fim, à questão dos direitos e cidadania, sexualidade e mídia como também sexualidade e qualidade de vida.

Esses conteúdos devem ser passado para os adolescentes alunos do Projeto Travessia no primeiro módulo, que tem duração de aproximadamente quatro meses e meio, lembrando que essa proposta é articulada com outras disciplinas que compõem o primeiro módulo do Travessia, como Português, Artes e Ciências.

A partir da aprendizagem constituída na sala de aula, veicula-se a proposta de uma educação que estimule a iniciativa dos alunos, a auto-aprendizagem, a construção de conhecimentos específicos, artísticos e culturais, numa dinâmica de responsabilidade, de companheirismo e de prazer-razão. Isso porque este trabalho não se limita ao espaço escolar, mas se amplia para outros espaços físicos como praças, cinemas, teatros e comunidades.

A formação do professor que compõe o Projeto Travessia é dividida em dois grupos: aqueles da área de humanas ou das ciências exatas, que, segundo diretriz do Projeto, atuam como mediadores do conhecimento e facilitadores das aprendizagens. Estes profissionais estarão presentes em sala de aula de acordo com as disciplinas que estiverem sendo contempladas em cada módulo. Os professores são habilitados previamente antes de cada módulo iniciado. Na ocasião estaremos discutindo no próximo capítulo como os professores abordam essa temática nas salas de aula dentro do Projeto Travessia.

### **3. A VIVÊNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS A PARTIR DO PROJETO TRAVESSIA: UMA VIVÊNCIA DOS PROFESSORES.**

Nesse tópico será tratada sobre as falas dos professores sujeitos da pesquisa que ao narrarem sobre suas práticas nos ajudaram a pensar o objeto da pesquisa. É a partir do estudo realizado sobre a educação sexual nas escolas públicas, através do Programa Travessia, buscaremos entender a vivência dos educadores que lidam com esse tema.

Diante das inquietações atribuída à própria pesquisa, fomos entrando no mundo da escola e percebendo que de fato a fase da adolescência reclama a todo tempo seu espaço e seu tempo. O processo de aprendizagem necessita ser coerente com as vivências desses adolescentes, seja em qual faixa etária apresentam-se. Aprender é sempre a possibilidade de viabilizar mudanças, de possibilidades de escolhas, e de porque não dizer, de fazer o diferente.

O estudo realizou-se numa perspectiva essencialmente crítica, no sentido de compreender que a realidade não se dá a conhecer de maneira imediata e sim a partir das sucessivas aproximações com o fenômeno estudado, determinado e produzido em sua contextualização histórica em meio às relações sociais existentes. Sendo assim, a presente análise procurou ver o objeto nas suas relações diacrônicas e sincrônicas, o seu caráter histórico, as suas relações com o atual momento histórico, e suas relações com o próprio sujeito.

A partir desse cenário, foi que dado início a investigação que tinha como propósito entender como o professor compreende essa proposta vivenciada nas escolas, a partir da discussão da educação sexual como uma questão intrinsecamente relacionada ao direito humano, ao qual está atrelada a uma Política de Educação vivenciada nas escolas públicas de Pernambuco.

No intuito de aproximarmos das escolas que seriam campo de estudo da pesquisa, passamos a participar de algumas reuniões realizadas pelos supervisores das escolas. Nesse momento, foi apresentada a proposta deste trabalho e foram convidados os servidores para que participassem da pesquisa, explicando-os que essa participação seria voluntária e que estaria garantido o anonimato dos entrevistados. Houve, a princípio, uma certa

resistência por parte dos servidores em participar da pesquisa, certamente pelo fato da temática abordar a educação sexual.

A proposta inicial era contar com a participação de sete professores de diferentes escolas- já que o Programa Travessia tinha quinze turmas do ano letivo de 2014 em andamento -, porém com a resistência de alguns professores, conseguimos o número de sete professores - dois da mesma escola, devido a falta de opção pela resistência da participação de alguns professores. Para Garcia (2005), a abordagem da sexualidade nas escolas é, de uma forma geral, muito difícil; os professores resistem muito em tomar para si qualquer responsabilidade “intencional” de educar sexualmente os adolescentes.

O estudo de Bomfim (2009), por exemplo, numa pesquisa com dez alunos de uma escola pública em Salvador-BA revela que 50% dos alunos pesquisados afirmaram que a sexualidade não é abordada na escola; 30% pontuaram que é abordado “algumas vezes”, 10% afirmaram que é abordado “de forma superficial e pouco falado” e os outros 10% ressaltaram que abordaram “apenas uma vez”. Esses dados mostram que apesar do Ministério da Educação ter incluído nos PCNs a abordagem da sexualidade nos currículos das diversas áreas do conhecimento, como um dos temas transversais, este assunto ainda é pouco trabalhado na escola ou trabalhado de forma insatisfatória para os educandos.

Os professores participantes dessa pesquisa são todos lotados nas escolas da Gerência Regional Recife Sul. A escolha por essa Gerência foi realizada por ser a área que a pesquisadora atua como Assistente Social. Atualmente essa Gerência conta com 83 escolas, contudo apenas quinze delas estão desenvolvendo o Programa Travessia com início das turmas realizado no ano de 2014.

Após apresentação da proposta de pesquisa aos professores, apenas os que estavam localizados nas seguintes escolas: Cândido Duarte (localizada no bairro da Várzea), Fontainha de Abreu (localizada no bairro de Torrões), Senador Novaes Filho (localizada no bairro da Várzea), Barros Carvalho (localizada no bairro do Cordeiro), Creusa Barreto Dornelas Câmara- CAIC

(localizada no bairro da Torre), dispuseram-se a participar da pesquisa de forma voluntária.

É importante destacar, aqui, além das localidades das escolas o perfil dos alunos que frequentam esse Programa: são adolescentes com idade acima de 14 anos, que na grande maioria já trazem uma experiência negativa em relação a sua vivência escolar, visto que muitos já têm histórico de evasão escolar. Não há como definir quem é o estudante da escola pública de uma forma geral, pois esse perfil há um tempo vem sendo alterado, visto que a cada ano temos mais alunos vindo de escolas da rede privada para a rede pública.

O Projeto do Travessia, locus de estudo desta pesquisadora, desenvolvido em algumas escolas públicas passa a ser efetivado após um processo de capacitação dos professores que se apresenta de forma contínua<sup>29</sup> durante toda a formação dos alunos, já que periodicamente há o encontro dos professores com os capacitadores e supervisores que atuam nesse Programa.

A entrevista, técnica utilizada para a coleta dos relatos orais, foi realizada por meio de um roteiro composto por questões abertas, de modo a possibilitar uma maior liberdade e espaço para as narrativas dos entrevistados. Os roteiros das entrevistas tornaram-se necessários, para atender a flexibilidade exigida de modo que ocorresse um diálogo entre o pesquisador e o entrevistado.

A entrevista se deu no ambiente das escolas, nas quais os professores lecionavam no Projeto Travessia, tendo em vista que, por se tratar de um docente, muitas vezes este apresenta outro vínculo em outra escola. Optamos, portanto, por marcar essa conversa no espaço que o mesmo aplicava as aulas do Travessia.

Reconhecemos, aqui, que a experiência individual do entrevistado não deve ser generalizado para o conjunto de todos os professores que estão inseridos no Travessia. Entretanto, não podemos desconhecer que a sua trajetória individual é perpassada por um conjunto de relações sociais numa

---

<sup>29</sup> A formação dos professores se dá a partir dos módulos que são apresentados aos professores, antes do início de cada projeto, totalizando no Travessia quatro projetos, sendo educação sexual o primeiro deles, os quais estão inseridas as disciplinas de Português, Artes e Ciências.

perspectiva coletiva que reproduzem práticas de muitos outros professores de escolas públicas.

Nessa perspectiva, os professores foram selecionados para a pesquisa a partir de 02 critérios: os mesmos tinham que ter formado pelo menos uma turma e ter mais de um ano de permanência no Programa, ou seja, o critério de experiência profissional teve um peso fundamental no processo de escolha para participação na pesquisa.

Ao iniciar a pesquisa, buscamos identificar quem eram os professores do Programa Travessia, que está dentro do Projeto de Aceleração de Estudos desenvolvido pela SEDUC, de julho de 2007 vigor até o presente momento. Neste momento, percebemos algumas características que são inerentes aos participantes desse programa. seja como professor eletivo ou contratado. No processo de seleção para o ingresso desse docente no Travessia, são requisitados: uma formação superior na área de Educação, capacidade de lidar com diferentes recursos metodológicos, ter afinidade para trabalhar com adolescentes, habilidades com técnicas de Planejamento e Gestão e habilidade em informática (SEDUC, 2007).

### **3.1 RESULTADOS DA PESQUISA**

Os resultados da pesquisa serão apresentados a partir de três eixos:

- no primeiro, será apresentado o o perfil dos entrevistados: formação, tempo que lecionam no estado e participam do projeto travessia, ensino da educação sexual;
- no segundo, diz respeito a abordagem dos professores sobre outro temas trabalhados no Projeto Sexualidade, bem como a percepção desses sobre a discussão da temática no âmbito familiar;
- o terceiro eixo, tratará sobre a educação sexual como direito humano.

#### **EIXO 1: PERFIL DOS ENTREVISTADOS: FORMAÇÃO, TEMPO QUE LECIONAM NO ESTADO E PARTICIPAM DO PROJETO TRAVESSIA, ENSINO DA EDUCAÇÃO SEXUAL**

As questões desse eixo buscam identificar quem é esse professor participante do Projeto Travessia, por isso foram feitas perguntas de cunho

mais individual que remetem a formação, tempo que leciona no Estado como professor e o tempo que participa do Projeto Travessia. Além disso buscamos compreender também como se dão as formações do Projeto Travessia, quando a temática é educação sexual, para compreender o que os professores apreendem dessas formações.

A partir das entrevistas realizadas, apresentaremos os sujeitos da pesquisa com a nomenclatura P e através da ordem dos entrevistados nomearemos as sequências 1 a 7, por questões éticas.

Os sujeitos entrevistados têm os seguintes perfis pessoais e profissionais: o sujeito P1 tem 38 anos é formado em Biologia, tem Especialização em Saúde Pública, está cursando o Mestrado em Psicanálise da Educação, está há dez anos como Professora da Rede Pública Estadual e a quatro anos como Professora do Projeto Travessia; o sujeito P2 tem 26 anos é formada em Letras, não referiu ter Pós Graduação e está como professora da Rede Pública de Ensino há três anos, igual período que leciona no Projeto Travessia; o sujeito P3 tem 46 anos é formado em Biologia tem Especialização em Saúde Pública, é professora da Rede Pública Estadual há vinte seis anos e está há três anos no Travessia; o sujeito P4 tem 52 anos é formada em Letras, tem especialização em Gestão Educacional, está há trinta anos como Professora da Rede Pública Estadual, há dois anos como professora do Travessia, contudo passou dois anos como coordenadora do Projeto; o sujeito P5 tem 37 anos é formado em Estudos Sociais com Habilitação em História e Geografia, também é formado Pedagogia, tem especialização em História do Nordeste, Gestão Escolar e Psicopedagogia, há cinco anos leciona como Professor da Rede Pública Estadual e está o mesmo período como Professor do Travessia, há três anos é coordenador do Travessia do Ensino Médio também; o sujeito P6 tem 58 anos é Pedagoga não têm Pós Graduação está a três anos como professora da Rede Pública Estadual e igual período como docente do Travessia; o sujeito P7 tem 28 anos, é formado em Ciências Biológicas, Mestrado em Ecologia, está há seis anos como professor da Rede Pública Estadual e a cinco anos como docente do Travessia.

Como vemos, os entrevistados são professores qualificados, com experiência profissional que varia de três a trinta anos de docência, em sua grande maioria possui Pós Graduação em diferentes áreas. Esses têm idade

que variam entre vinte seis e cinquenta e dois anos o que demonstra uma maturidade pessoal. O fato de terem formações de graduação e pós graduação diferentes possibilitou observar diferentes pontos de vista

A diversidade do quadro de professores que lecionam no Travessia traz um ponto de convergência que precisa ser ressaltado: todos são habilitados para lecionar os conteúdos a que o Projeto se propõe, visto que passam por uma capacitação recebida durante todo o andamento do projeto a fim de contemplar os conteúdos ministrados divididos nas ciências humanas e exatas. No que se refere ao tema educação sexual, percebemos que professores de diferentes áreas das ciências exatas, pelo perfil profissional, devem ter uma capacitação para trabalhar esse tema.

Alguns professores já possuem vivências profissionais anteriores na própria rede pública de ensino, o que nos leva a crer que vivenciaram diferentes experiências no que se refere ao processo ensino- aprendizagem. Como também no investimento necessário para uma melhor qualidade de ensino que perpassa não só pela questão da qualificação, com também, pela remuneração salarial que é o que acontece nos países mais desenvolvidos, onde professores são mais qualificados e melhor remunerados.

O problema educacional é multifacetado, mas o investimento na qualificação do professor deve ser um dos primeiros passos para alcançarmos um melhor nível de qualidade e equidade na educação. Precisamos que sejam conhecidas as características dos professores para avaliar quais são suas potencialidades e o que deve ser otimizado para assim buscar um profissional não só qualificado, mas também, habilitado e com condições para lidar com diferentes temas que se fazem necessários na formação dos adolescentes.

Abordamos também nas entrevistas como os docentes percebem as formações pelo Estado sobre a educação sexual. Tratar das questões relacionadas à sexualidade, à afetividade, aos cuidados mais íntimos com o corpo sempre foram desafios que muitos professores enfrentam. Percebe-se que os professores sentem-se desconfortáveis em tratar da temática, não só pela falta de capacitação, como também pela falta de discussão em suas formações acadêmicas, já que tal temática há muito não tem sido dada como prioritária nos bancos escolares, ao contrário, foi negligenciada por muito tempo pelo sistema educacional, que muitas vezes a encara apenas com um olhar



reducionista ao corpo. Nessa perspectiva, podemos observar o que diz o entrevistado P1:

*"A capacitação... é curta, tem duração de apenas uma semana. O conteúdo é dado por cima, até porque nesse primeiro módulo são as disciplinas ... e ainda tem o Projeto " Sexualidade prazer em conhecer", como o Travessia fundamental é do 6° ao 9° ano temos que vê todo o conteúdo e como a capacitação é por módulo é apenas uma semana para vê todo esse conteúdo".*

O entrevistado P 2 coloca:

*"A capacitação (...) não contempla a realidade deles no que se refere a sexualidade. Os temas são bons, mas foge da realidade dos alunos. O aluno tem outra forma de vivenciar o que a tela aula aborda, é como se não falasse a língua deles".*

O entrevistado P 5 acrescenta que:

*Enquanto professor eu acho que não satisfaz, eu noto que desde dos capacitadores, da Fundação Roberto Marinho, há uma restrição sobre essa abordagem eu percebo um tabu, um preconceito, uma vergonha. É como se eles tivessem dificuldade de esmiuçar o conteúdo de falar certas coisas e apresentar o material. Eles são assim apresentam o material bem superficialmente, acho que deveria ser mais aprofundado".*

O entrevistado P 6 expressa que a capacitação:

*" Deixa a desejar devido a realidade vivenciada pelos nossos alunos, já que a própria vivência da sexualidade desses alunos é vivenciada de forma bem conturbada, e capacitação acaba sendo muito rápida, não tendo muito tempo para explorar essas questões por exemplo".*

Observamos nas narrativas dos professores diferentes percepções no que se refere a capacitação ofertada pelo Estado a que os mesmo são submetidos são elas: as capacitações são de curta duração, impossibilitando-os de uma melhor apreensão dos conteúdos. Outra questão levantada pelos professores diz respeito aos conteúdos que apresentam-se deslocados das realidades dos alunos bem como a forma como esses são apresentados de forma superficial sem aprofundamento e análise das questões.

A capacitação, segundo os entrevistados, não se dá de forma contínua, já que a proposta do Projeto é que as disciplinas sejam ministradas a partir dos módulos, daí talvez que a capacitação continuada não seja uma premissa desse projeto o que dificulta o acesso da informação para o professor.

A formação (inicial e continuada) de professores é desafio que se compromete historicamente com determinantes e condicionantes conceituais imbricados com as dimensões do currículo, do projeto pedagógico, do pensar e do fazer nessa seara. Todavia, dialogando com essas dimensões e, não raro, antecipando-se a elas, tem-se a intencionalidade implícita ou explícita das políticas públicas, as quais, em muitos de seus aspectos, mostram-se alinhadas com as determinações de organismos internacionais, que tratam a educação e a formação docente, em particular, sob a ótica do mercado precipuamente.

O modelo apresentado no Programa Travessia é de uma capacitação pontual, sem sequência, e acrescenta-se, ainda, que as metodologias usualmente empregadas estão calcadas nas concepções de ensino enquanto transmissão/repasso de informação, e, a aprendizagem como processo passivo de assimilação. A problematização do conhecimento, da relação teórico-prático, o debate de ideias e de posições, existe de forma limitada nas práticas educacionais e na formação do educador.

Como trabalha Maués (2003), é necessário percebermos que a política de educação dentro do sistema capitalista é tida como propulsora do desenvolvimento econômico e as políticas educacionais são pensadas pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados apenas para o crescimento econômico, dessa forma as escolas e seus projetos estão permeadas pelo modelo empresarial a fim de que ela corresponda à lógica do mercado. Essas configurações apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim, tudo o que possa estar relacionado com a gestão da escola e do ensino.

Diante disso, percebe-se que a discussão sobre o aprofundamento da temática da educação sexual a partir das formações (inicial e continuada) de professores é um desafio que se compromete historicamente com determinantes e condicionantes conceituais imbricados com as dimensões do

currículo e do projeto pedagógico. A discussão trazida para sala de aula ainda é elaborada a partir dos moldes do mercado inviabilizando uma educação crítica, as quais, em muitos de seus aspectos, mostra-se alinhada com as determinações de organismos internacionais, que tratam a educação e a formação docente, em particular, sob a ótica do mercado essencialmente.

As propostas governamentais (nos diversos níveis) para a educação, vêm seguindo as diretrizes do Banco Mundial, como foi tratado no primeiro capítulo, de descompromisso crescente com a educação pública, contrapondo-se ao avanço que tem sofrido esse setor na esfera privada. O orçamento destinado a política de educação tem como objetivo prioritário o lucro, daí assistimos ao compromisso não com a qualidade de ensino, mas com as metas as quais os docentes são obrigados a cumprir, que muitas vezes têm o intuito de responder a uma lógica mercadológica

Nesse sentido, percebemos que, mesmo trazendo essa discussão da educação sexual à tona dentro do Projeto Travessia, o assunto é trabalhado nas salas de aulas e repassado aos professores em suas formações como um apêndice de um módulo, não um assunto primordial para o ensino escolar, já que nos moldes dessa sociedade capitalista que vivemos a formação está atrelada a preparar cidadãos única e exclusivamente para o mercado de trabalho.

Ao abordar a sexualidade desta forma, a escola trata o corpo como uma máquina, explicando como esta funciona mecanicamente. Essa relação de distanciamento, da realidade da vivência dos alunos é colocado na fala dos professores, demonstrando que esse tema ainda precisa ser uma prioridade na construção de uma política educacional, já que esse tipo de abordagem não é suficiente para desencadear ações transformadoras na vida desses adolescentes, daí a pouca efetividade dessa abordagem.

Quando os professores referem que as capacitações trabalham os conteúdos de forma superficial, ratificam a presença da vertente médico-biologista, que segundo Nunes (1996), fundamenta-se num referencial biológico reprodutivo e trabalha com informações médico-higienistas reproduzidas desde dos anos trinta do século XX. Com essa concepção, a sexualidade, por consequência a educação sexual, acaba reduzida a apresentações de figuras do corpo humano, onde se explica o funcionamento

dos órgãos e o mecanismo de reprodução, bem como, os métodos anticoncepcionais, numa abordagem descontextualizada e desprovida de qualquer tentativa de reflexão.

No que se refere a forma de abordar esse conteúdo pelos próprios capacitadores- ponto trazido na fala do professor-, notamos que a dimensão trabalhada e passada aos professores perpassa talvez pela história da construção de sua própria sexualidade. Muitos não a veem como uma dimensão que se constrói e se reconstrói na dinâmica da relação entre as pessoas. Além disso, não tem a compreensão de que a educação sexual não é uma intervenção de um conjunto de prescrições biológicas ou moralizantes, mas deve ser a porta de entrada para uma reflexão acerca do que significa ser homem e ser mulher, superando reducionismos e questionando estereótipos na tentativa de construir uma relação mais plena entre ambos. Dessa forma, acabam reduzindo a sexualidade a lições de moral ou temas biológicos nas aulas de Ciências.

A questão de como esse conteúdo é trabalhado pelos capacitadores parece que não dá suporte ao professor, já que essa capacitação deveria possibilitar ao educador uma preparação para polemizar, lidar com valores, tabus e preconceitos (EGYPTO, SUPPLY, VONK SIMIONETTI, 2004). Na realidade, o que vemos é que estes educadores continuam sem subsídios adequados para trabalhar essas questões e acabam dando à enfoque totalmente biológico com a função de preservar o educador frente aos alunos com relação aos seus próprios questionamentos, receios e ansiedades (TONATTO, SAPIRO, 2002).

Ainda no tocante a capacitação, esta é questionada aos entrevistados sobre o material didático oferecido pela Fundação Roberto Marinho ao Programa Travessia.

Segundo o entrevistado P 4:

*"O material é muito bom faz com que o professor perceba a educação sexual de forma tranquila, não como um bicho papão e que ele consiga passar essa temática para o aluno de forma tranquila. O professor a partir do material faz um link com a realidade que os alunos trazem".*

O entrevistado P 5 explica que:

*"O material é bom, bem elaborado, tem o caderno do professor e do aluno, além as mídias, contudo eu percebo que o material não foi pensado no nosso aluno. A linguagem é além da realidade do aluno para nós professor é bem compreensivo, não dá para passar como está no material se não o aluno não entende, nós professores temos que ler bem direitinho para adaptar a linguagem do material para o entendimento do aluno, por exemplo eles não sabem o que é coito interrompido, mas é bom porque eles aprendem os termos certos. Tem até indicação de filmes".*

De acordo com o entrevistado P7:

*"Os conteúdos do materiais são muito teóricos, recaímos na velha questão de um material escrito por quem nunca teve em uma sala de aula, infelizmente é assim. Você vê muito isso, por isso eu, enquanto professora, preciso adaptar a proposta. A gente tem que trazer para a realidade do aluno que já tem uma vivência da sexualidade bem apurada, até para envolver o aluno".*

Segundo os sujeitos da pesquisa, o material didático oferecido pela Fundação Roberto Marinho por um lado, é bem elaborado, no entanto criticam a linguagem por não atender a realidade do aluno. Expressam que o material tem um direcionamento importante na condução de como esses conteúdos podem ser trabalhados, já que possibilita ao professor diferentes ações pedagógicas que possibilitam desenvolver debates sobre a sexualidade humana, apesar de não relacionar com o cotidiano vivenciado pelos alunos.

Um recurso interessante utilizado como proposta pedagógica para o Travessia, colocada pelos professores, são as tele aulas, materiais educativos audiovisual, inclusive no que se refere à elaboração de materiais que podem ser utilizados para problematizar as diferenças sexuais nas escolas. Os vídeos apresentados, segundo eles, propõem discussões sobre as questões de gênero, métodos contraceptivos, infecções sexualmente transmissível, gravidez na adolescência entre outros. A cada assunto debatido em sala de aula há uma tele aula correspondente.

Percebe-se como já comentamos anteriormente, que as capacitações ofertadas aos professores tem uma visão reducionista da educação sexual-com enfoque biologista do corpo. Os temas trabalhados nas aulas expositivas acabam sendo focados no aparelho reprodutor feminino e masculino, doenças

sexualmente transmissíveis (DST), e métodos anticoncepcionais, tais quais apresentados nos livros didáticos. Esse material de certa forma apresenta-se insuficientes, pois, desvinculados da realidade que vivem os alunos, não levando em conta o meio sociocultural em que ele vive, seus valores, anseios, sentimentos, costumes e crenças. A partir dessa vivência, os professores reproduzem uma experiência em que os discentes acabam sendo mero espectadores do processo educacional. Essa lógica é a que vem permeando a política educacional brasileira que coaduna com a proposta de uma educação mercantilista.

A proposta do Programa Travessia é que o aluno seja também responsável pelo seu aprendizado, que o ensino seja contextualizado a partir das vivências do aluno, adequando situações vivenciadas em sua comunidade ao aprendizado de sala de aula. Tal metodologia busca desenvolver habilidades básicas e competências fundamentais para o aprender (PERNAMBUCO, 2007).

Ao que parece, a realidade apresentada- a tentativa de buscar um ensino contextualizado com as vivências dos alunos-, foge à lógica do que é apresentado pelo professor, o que ressalta aos olhos é que esse link que deveria ser realizado parece se tornar uma prática difícil para o professor, quando a temática abordada é a educação sexual.

A fala dos entrevistados nos permite identificar que a proposta vivenciada no Travessia, mesmo sendo inovadora para uma política que busca minimizar a distorção idade-série, torna-se inserida no rol de práticas educativas que tem como eixo a profissionalização e a preparação para enfrentar a competitividade presentes nos contextos econômicos da atualidade, sendo, dessa forma. a política educacional uma padronização do ensino que busca formas de responder passivamente às necessidades do sistema produtivo.

Ainda levando em consideração que não há uma divisão por série, a proposta é trazida a partir de uma organização curricular que estimule a construção de aprendizado, correlacionando conceitos com o cotidiano, possibilitando uma abordagem interdisciplinar e provocando um maior interesse no aprendizado. Há uma proposta de relacionar o cotidiano dos alunos com os

conteúdos, principalmente na execução do Projeto "Sexualidade, prazer em conhecer"

A atividade cotidiana de sala de aula parece trazer para o professor que leciona sobre essa temática, um contato com a realidade bem diferente daquelas vivenciada cotidianamente pelos professores. Observamos essa situação quando o P4 aponta:

*" A gente percebe que a questão da sexualidade está estampada, mas quando você se vai trabalhar em sala de aula percebe que eles se assustam com algumas coisas, por realmente não terem o conhecimento"*

Enquanto o professor P 6 coloca que

*"A educação sexual desses adolescentes é tumultuada. Os adolescentes de hoje tem uma educação diferente, permeada pela violência que acontece dentro de casa".*

Na fala desses dois entrevistados há uma alusão ao desconhecimento e o espanto dos alunos em discutir um tema que é vivido e não discutido nem na família e muito menos na escola. A realidade da vivência sexual perpassa por experiências que se iniciam na fase da infância e todo o seu processo de desenvolvimento humano.

A questão da violência doméstica é uma questão que muitas vezes está presente, no cotidiano de vida dos adolescentes e reflete na forma como esse jovem vai sendo preparado para viver sua sexualidade. Corroborando com o que defende Losaco (2010), as vivências do cotidiano desse adolescente que passa por uma transformação, terão reflexo direto em suas escolhas e formas de vivenciar a sua sexualidade.

Os adolescentes estão propícios a instabilidades dessa fase evolutiva. É um período de contradição, de incertezas e ambivalências, muitas vezes dolorosas, daí as vulnerabilidades advindas dessas mudanças, que estão diretamente relacionadas às condições sociais nas quais este indivíduo se insere. As características particulares de cada classe sócioeconômico- cultural, conjugada a cada sexo, etnia, costume e moral, serão fatores determinantes na superação dessas vulnerabilidades ( LOSACO, 2010).

Como essa fase é marcada por grandes transformações e descobertas, é tempo de afirmação da personalidade e de formação de relações mais

profundas com a sociedade, escola e principalmente com a família. Ela é compreendida como uma fase de transição entre a infância e a idade adulta e é de fundamental importância por apresentar características muito peculiares, que conduzem a criança a tornar-se adulto capaz de reproduzir ( ZAGURY, 2002). É acompanhada também pela busca da identidade própria e pelo despertar do erotismo o que a faz um período delicado no qual poderá surgir um aumento de conflitos entre pais e filhos.

Abordamos ainda com os professores sobre algum grau de dificuldade sobre lecionar sobre a temática da educação sexual e tivemos as seguintes devolutivas dos professores: há aqueles que sentem dificuldades de lidar com essa temática, e há outros que não sentem dificuldades, como relatado a partir das narrativas.

O entrevistado P 2 refere:

*"Sinto sim dificuldades de trabalhar esse tema com os alunos, como no Travessia trabalhamos em dupla eu sempre peço a outra professora para dá essa aula, eu sou mais reservada já a outra professora é mais desinibida. Mesmo diante da formação ainda tenho dificuldades, não me sinto à vontade não".*

O entrevistado P 4 diz :

*"Eu mesma tenho uma certa dificuldade de trabalhar essa temática, acredito que há uma barreira dos pais como também da escola. Eu não me sinto à vontade acho que porque não tive essa formação na época da graduação, apenas no Travessia passei por esse tipo de capacitação de como trabalhar essa temática nas salas de aula, nem com a chegada dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), eles trazem a orientação sexual como um tema transversal, mas como isso deve ser trabalhado? A nós professores fica a missão do cumpra-se.*

O entrevistado P 5 também refere:

*" Tenho sim muita dificuldade de trabalhar essa temática em sala de aula. Os alunos levam sempre para o lado da gozação, enquanto eu tento focar a questão do respeito. Eu não sou casada tem coisas que eles dizem que fico perplexa e eles brincam comigo, dizendo que tenho que casar, eu fico sempre muito constrangida".*



Nas narrativas dos entrevistados, percebemos que há um desconforto em tratar questões que dizem respeito ao Projeto "Sexualidade prazer em conhecer". Essa questão está colocada pelos professores como uma barreira por diversos motivos. De acordo com o primeiro entrevistado refere que há inibição para falar sobre o assunto, o segundo remete falta de capacitação já o terceiro traz questões pessoais referentes a sua própria vivência da sexualidade.

Observamos a partir das falas dos entrevistados que a educação sexual é apresentada em sala de aula com alguns interditos, isto porque a vivência da sexualidade pelo indivíduo não é algo dado, mas construído na complexidade das relações humanas. Infelizmente tal discussão ainda não ocorre de forma natural e sistemática, entendida como parte das várias dimensões do ser humano, porque esse tipo de discussão não é pautada como prioridade pela política educacional. Talvez resida aí uma das principais dificuldades dos docentes das diversas áreas em sentir-se despreparados para discutir o tema.

Interessante notar que para os professores entrevistados discutir sobre sexualidade, é algo particular e pertencente só ao mundo dos adultos. Assim, diz respeito apenas a si próprio e por isso mesmo não se fala sobre o assunto. Percebemos a dificuldade desses profissionais em identificar a linha divisória entre aquilo que é privado, íntimo, e, aquilo que pertence ao campo da discussão coletiva.

Um dos aspectos colocados pelos entrevistados que ainda representa um divisor de águas em relação a apropriação dessa temática está relacionada à formação do professor, que desde sua graduação não foi preparado para lidar com essa e tantas outras temáticas que se colocam como assuntos discutidos em sala de aula.

A formação acadêmica dos educadores brasileiros é baseada no ensino de uma lógica que prioriza a educação sexual sob uma visão reducionista e simplificadora, privilegiando um enfoque biologicista e higienista, em que predomina o discurso do medo e da doença, sem dar amplitude à questão da sexualidade. Percebe-se que os professores/educadores são favoráveis à inclusão da Educação Sexual nos cursos de formação inicial e reconhecem a necessidade de ações e intervenções educativas que lhes possibilite reverem seus conceitos e preconceitos. Tratar a questão da educação sexual envolve

não só a formação dos professores, mas os valores culturais, morais de uma dada realidade em que vivemos.

Percebemos também que a dificuldade técnica que o professor possui em abordar assuntos relativos a educação sexual no ambiente escolar advém da própria estrutura apresentada pela maioria das instituições escolares existentes hoje. As instituições de ensino deveriam estar mais bem equipadas para oferecer uma melhor qualidade de ensino, mas enfrentam limitações ou dificuldades como falta de recursos humanos, recursos pedagógicos inexistentes ou insuficientes e espaço físico limitado (BRASIL, 2007d).

A possibilidade de mudança de perfil de como esse tema vem sendo tratado nos bancos escolares será um embate, ainda tratado por educadores que lutam por um outro tipo de educação. Desde da sua inicial discussão a preocupação no tema da educação sexual no final dos anos 1920 e década de 1930, pautava-se no estímulo ao medo das “doenças venéreas” e, por conseguinte, na repressão à sexualidade.

As escolas como outras instituições passaram por uma reforma gerencial que data da década de 90, como foi trabalhado no primeiro capítulo, o que vem imprimindo um novo formato gerencial, ao qual vem trazendo grandes desafios para a política de educação. Prezando pela busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, em atendimento a esses novos requerimentos, passou a ser organizada de modo a otimizar os recursos e garantir a produtividade da escola. Nesse novo modelo gerencial ações que buscam transformações de educadores que fujam a essa lógica não são funcionais a esse modelo de reprodução, daí a discussão sobre temáticas que tragam novas roupagens a educação sempre serão tratadas como periféricas.

Segundo Castro, Abramovay e Silva (2004, p. 42), habitualmente os educadores reconhecem que existem impedimentos em trabalhar sobre sexualidade em sala de aula. Essa problemática se agrega as demandas complexas, de caráter vivencial e institucional. Isso deixa claro a falta de preparo e de habilidade para repassar aos alunos os temas transversais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), pois os obstáculos vão além do conhecimento, passando pela forma que vem sendo gerenciadas as ações educativas dentro das escolas, já que na atual conjuntura

essas instituições assemelham-se a verdadeiras empresas lucrativas, em que metas de eficiência são rotineiramente implantadas como objetivo dos professores.

É preciso problematizar as práticas sociais de alunos/as e professores/as para que os conhecimentos discutidos na escola façam sentido na prática social dos sujeitos históricos que a constituem e são, por ela, constituídos. É importante ressaltar que a discussão da sexualidade precisa articular o tratamento pedagógico dos conhecimentos sobre esse assunto e os diversos campos do conhecimento que produzem saberes sobre ele, como a história, a sociologia, a biologia, a política, a religião, entre outros.

Trazendo essa discussão para fora do Programa Travessia, e sim para a rede pública estadual de ensino, como um todo, as discussões sobre a sexualidade precisam, portanto, se dar nas várias disciplinas escolares, por meio dos conteúdos propostos nas Diretrizes Curriculares da Rede Pública, em detrimento de uma discussão insipiente e desarticulada do contexto escolar e das vivências desses adolescentes.

Igualmente como ocorre no Programa Travessia, a grande maioria dos professores não se sente capaz de lidar com o ensino da educação sexual de forma satisfatória. Até mesmo os professores que passam por capacitações, ainda mostram certo receio de lidar com tal abordagem isso porque há a constatação de que o despreparo e os valores preconcebidos e irrefletidos dos professores podem levar qualquer atividade de educação sexual a tornar-se “inoperante – no melhor dos casos – e, muito provavelmente, desastrosa” (MAIA, 2004, p. 174). Esse é, portanto, o motivo para a consolidação da necessidade de uma reavaliação da política educacional que encampa uma discussão na educação atrelada a uma lógica de reprodução do capital.

Os poucos entrevistados que se colocaram à vontade para trabalhar essa temática dentro do Programa Travessia trouxeram as seguintes narrativas.

O entrevistado P 5 diz :

*“ Não tenho dificuldade nenhuma porque o professor precisa ser neutro já que é um formador de opiniões. O professor quando leciona não tem que ter sexo, religião ele precisa ter ciência disso, eles não podem passar para seus alunos seus tabus. Eu conheço professor que*

*mesmo após a capacitação tem dificuldades de passar esse assunto, então ele passa o conteúdo da forma mais conveniente para ele o que nem sempre é conveniente para suprir as necessidades de conhecimento do aluno. Além do que a dificuldade vem lá de trás da própria formação do professor, os colegas às vezes se esquecem que o aprendizado é uma troca mútua".*

O entrevistado P 7 comenta:

*"Não tenho nenhuma dificuldade, como dizem eu sou o professor doido, que desenha a genitália no quadro se necessário, para lecionar é necessário muitas vezes quebrar paradigmas. É importante falar aquilo que o aluno precisa aprender, aproveitar a vivência que os alunos trazem. Eles acham graça, mas se sentem confortáveis para falar sobre a temática, até porque minha postura em sala é de um professor que lida com adolescentes, não tem nenhuma criança em sala, sempre digo isso aos meus alunos.*

Observamos que os entrevistados P 5 e P 7, se colocam de forma confortáveis para lidar com essas temáticas em sala de aula, pois encaram a questão da sexualidade, sem tabu, desvinculada da questão moral e religiosa.

É perceptível pelas falas que os professores colocam o tema sexualidade, ultrapassando barreiras pessoais no que se refere a possíveis desdobramentos que possam existir sobre a vivência de suas vidas pessoais, ou até mesmo de como percebem sua sexualidade.

Diante das análises realizadas a partir das narrativas dos professores que trabalham com a educação sexual no Projeto Travessia os professores possuem uma concepção diferente, no que se refere a facilidade ou dificuldade de lidar com tal temática. O projeto de educação sexual tem que se moldar a essa realidade, de alguma forma; o que serve para um educador necessariamente pode não servir para outro; mas num momento em que a hiperestimulação sexual permeia em todas as direções, isto é, revistas que tem como tema principal a sexualidade, programas de televisão que apresentam imagens que apelam para a sensualidade, internet com acesso fácil a conteúdos pornográficos, propagandas com alto conteúdo erótico; então, é necessário que aconteçam debates, polêmicas, interesses e reflexão sobre a sexualidade dentro do contexto escolar.

O objetivo principal de um projeto desta natureza, no que se refere ao debate sobre educação sexual, deve ser o de problematizar para gerar reflexão acerca da temática da sexualidade, para que as discussões ocorram em clima de naturalidade e para tanto, é essencial que o educador envolvido tenha uma formação que possibilite tal ação. Não basta a escola se mostrar disposta a abordar tal conteúdo. A mesma deve dá subsídios aos professores numa formação continuada, estar aberta a mudanças, a aceitar e assumir novas opiniões e pensamentos, a transpor preconceitos e tabus, mas além disto, buscar as reais mudanças nessa discussão ultrapassando a lógica com a qual vem sendo levada essa discussão há tanto em nossa sociedade.

### **3.3 EIXO 2. ABORDAGEM DOS PROFESSORES SOBRE OUTROS TEMAS TRABALHADOS NO PROJETO SEXUALIDADE BEM COMO A PERCEPÇÃO DESSES SOBRE A DISCUSSÃO DA TEMÁTICA NO ÂMBITO FAMILIAR**

Aqui os professores foram questionados sobre outros temas no contexto da educação sexual. Neste momento, as questões que os professores colocaram são conteúdos propostos em sala de aula como relata o entrevistado P3 relata:

*" Trabalhamos as questões de doenças, gravidez, pré - natal, métodos contraceptivos, falo dos serviços de saúde também, até porque sou também da área de enfermagem.*

O entrevistado P4 fala que:

*" O carro chefe é DST, a partir dela a gente trabalha outras questões de cuidado, mas também trabalhamos sobre o corpo, por exemplo em Outubro trabalhamos a questão do Câncer de Mama, aproveitando o Outubro Rosa.*

O entrevistado P5 se coloca que :

*"Os alunos gostam muito de falar sobre sexo. A questão dos métodos contraceptivos é uma discussão que eles gostam muito porque eles pensam só existir a camisinha masculina e o anticoncepcional e tanto os meninos como as meninas nem sabem como funcionam no corpo. A gente também aborda planejamento familiar, IST (infecções sexualmente transmissíveis), até porque, também é nosso conteúdo de aula".*

O entrevistado P 7 explicita:

*" Como disse o projeto é muito bem elaborado, dando ao professor condições de trabalhar qualquer temática que envolva sexualidade e educação sexual, contudo, eu ainda vejo que a abordagem de tal temática depende muito do professor porque temos professores de áreas diferentes, até dentro das exatas, que é como o projeto se divide professores de humanas e de exatas. Se o professor de exatas for formado em Lic. em Matemática, ele também vai ter que dá essa aula, só que para ele vai ser mais difícil porque ele não viu essa temática na Graduação. Então se na capacitação ele não é bem assistido, provavelmente terá dificuldades de trabalhar esse tema, por isso que ao meu ver depende do professor, porque ele também tem que ter um envolvimento, um olhar mais crítico, caso isso não aconteça a proposta fica prejudicada. Já teve experiências de ter que juntar turmas porque o colega não se sentiu a vontade de dá essas aulas.*

Diante das narrativas dos entrevistados percebe-se que os temas que aparecem nas entrevistas e trabalhados em sala de aula acabam sendo aqueles que os adolescentes ouvem falar no cotidiano de suas vidas: a questão do planejamento familiar, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis, não que não haja a possibilidade de ser trabalhado outras temáticas, mas essas são as mais recorrentes.

Como já trabalhamos anteriormente, o tema educação sexual nas escolas não se apresenta como um novo fenômeno dentro das escolas. Contudo, há diferenças significativas no tratamento dado pela escola a este tema nos diferentes momentos conjunturais, há de se identificar como o tema educação sexual é reinscrito na escola dentro do contexto histórico e das demandas atuais.

A partir das falas dos professores percebemos que a questão dos temas trabalhados em sala de aula estão voltados para as preocupações com a à proliferação de casos de AIDS/DST e ao aumento de casos de gravidez entre adolescentes. Essa discussão é cravada na década de 90, momento esse da proposta da aplicação dos PCN nas escolas. Este quadro evoca, portanto, intervenções por parte do Estado através de políticas públicas de saúde em nível federal, estadual e municipal.

No contexto do Projeto Travessia, percebemos que a discussão da educação sexual não foge à lógica da proposta dos PCN, visto que sexualidade entra dentro do Projeto intitulado " Sexualidade prazer em conhecer", tornando-se portanto tema de obrigatoriedade a ser trabalhado com os alunos, partindo da lógica da transversalidade aplicada ao currículo dessa proposta.

As dificuldades dos professores em realizar a educação sexual têm sido evidenciadas em vários estudos (PIASENTIM, 2009; GARCIA, 2005; BOMFIM, 2009). Segundo Maistro et al. (2009) aponta que esta prática se fundamenta em vários motivos como já mencionamos anteriormente: a visão reducionista do corpo desvinculada da realidade do aluno.

É importante evidenciarmos também o contexto sócio-cultural, moral e religioso, as influências econômicas e as condições de acesso aos serviços de saúde daqueles que serão seu foco do ensino da educação sexual. Os adolescentes encontram-se inseridos em muitas circunstâncias de exclusão social e econômica o que também tem dificultado o acesso aos serviços de saúde, como possibilidade de suporte a sua saúde.

No que se refere a vivência da relação dos alunos com os pais no tocante a discussão sobre educação sexual obtivemos as seguintes respostas:

O entrevistado P 2 refere que:

*"Eles ( alunos) mesmos cometam que em casa esse tipo de assunto não é debatido, por isso que acho que vale a pena trabalhar com esse assunto porque em casa eles não tem liberdade para falar sobre esse assunto"*

O entrevistado P 4 levanta a seguinte questão:

*"O pouco que elas sabem foi uma colega que comentou e pode até ser que essa informação esteja errada. A gente vê a recusa das mães em deixar as adolescentes se vacinarem contra o HPV, isso mostra a barreira dentro de casa para falar de sexo. É falta de informação da família e aí o adolescente busca essa informação em qualquer lugar já que em casa é difícil".*

O entrevistado P 5 relata:

*" A grande maioria não tem esse tipo de conversa em casa não. Eu tenho alunas que engravidaram muito cedo com quinze anos, ela não teve orientação nenhuma em*

*casa. Eu perguntei se na primeira menstruação a mãe havia explicado sobre contracepção, ou possibilidade de engravidar e ela disse que a mãe falou que todo mês ia acontecer, oferecendo a filha um pacote de absorvente, mas ela nunca recebeu nenhuma informação. Ela me disse que aprendeu no mundo, essa engravidou de gêmeos aos 15 anos. Eu acho que 99% dos alunos não têm informação sobre sexualidade e puberdade, vindo da família, até porque os pais também não tiveram esse tipo de informação e também apresentam baixa escolaridade".*

O entrevistado P 6 relata:

*" Primeiro as famílias são muito desestruturadas, por isso eles não tem esse suporte, primeiro eles na maioria não têm pais. A mãe é pai e mãe e às vezes essa é alcoolista, não trabalha. As relações familiares são difíceis para esses adolescentes.*

Na narrativa trazida pelos entrevistado refere a observação dos mesmos sobre a participação das famílias na discussão da temática da educação sexual, tivemos os seguintes pontos levantados pelos educadores: os pais não dialogam sobre esse assunto com os filhos; culturalmente esse assunto tem suas restrições no espaço familiar, seja pela questão moral ou religiosa, como também, falta informação dos pais, ou pelas relações familiares conflituosas que podem estar relacionados a diferentes aspectos como: desemprego, novos arranjos familiares, uso de drogas entre outras questões.

É importante ressaltarmos que o público alvo dessas escolas são estudantes advindos de famílias que apresentam-se sobre diferentes arranjos familiares, que lhes garante a sobrevivência. Muitas dessas famílias são chefiadas por mulheres que desenvolvem diferentes papéis. Essa nova configuração de família é entendida pelos professores, como desestruturada .

A relação ou o diálogo do aluno com sua família é caracterizada pelo entrevistado como "restrita". Não há abertura para conversar sobre questões pessoais, íntimas. Segundo relato dos professores, eles percebem que há dificuldade dos adolescentes em procurar os pais para esclarecer dúvidas sobre assuntos relacionados à sexualidade, conforme analisado anteriormente. Diante disso, o adolescente busca auxílio com outros adolescentes - visando à troca de ideias ou mesmo ao compartilhamento de informações, medos e anseios. Daí a fala dos professores reforçarem a importância dessa discussão



em sala de aula, já que diante das vivências dos alunos percebem que não há esse tipo de discussão dos adolescentes com seus familiares.

É notório que a sexualidade é hoje, mais do que nunca, um tema na ordem do dia. Ela encontra-se na televisão, na publicidade e em filmes e revistas. É impossível fugir ao tema, as questões de sexualidade aparecem no dia -a dia das famílias, sendo por isso fundamental que também pais, mães e avós se sintam preparados para abordar em casa com seus filhos. Eles estão expostos, em qualquer idade, a tudo que ocorre à sua volta e, por isso, têm dúvidas e fazem perguntas.

As descobertas do próprio corpo e da relação que se deve ter com ele, na busca do prazer, envolve, sobretudo cuidado e diálogo de pais e filhos, até porque evitar esse assunto não irá mudar o percurso natural e esperado na vida de qualquer pessoa, evitando dessa forma, uma vivência irresponsável e cheia de interditos.

Ainda analisando a fala dos professores no que concerne a falta de diálogo, percebe-se, para os educadores entrevistados, que a maioria das famílias delega à escola a educação sexual desses adolescentes. Para os educadores isto tudo indica que os pais têm dificuldades de tratar essa questão com os filhos transferindo de alguma forma a responsabilidade à escola.

Um outro ponto levantado pelos professores refere-se a falta de informação dos pais sobre a temática, o que se percebe também é que como relata os professores, a falta de instrução desses pais compromete a educação dos seus filhos, como também essa vivência da sexualidade para eles não foi construída também em cima de informações adequadas o que remete aos mesmos se defrontar com a própria sexualidade e esta situação pode gerar, muitas vezes, angústia. A sexualidade dos filhos traz à tona para muitos pais aspectos reprimidos da própria sexualidade.

Acreditamos que a abordagem da educação sexual de forma como vem sendo trabalhada é reducionista e se baseia em dogmas moralistas e ou biológicos que não refletem sobre as condições objetivas da nossa sociedade, nem tampouco na educação familiar que impõe crenças importantes na construção de valores desses jovens. Concordamos com os autores Fagundes (1992), Guimarães (1995), Maia (2004), Suplicy (1995) e Vitiello (1997) quando

relatam que a educação sexual na escola não pode negar a participação da família e da comunidade a que ela pertença.

A ação para o debate dessas questões dentro da família perpassa pelo entendimento dos pais diante das demonstrações da sexualidade de seus filhos, porque é sabido que nem sempre é fácil para os pais aceitar e entender as diferenças de ideias, uma vez que o crescimento dos filhos pode gerar conflitos e tensão familiar. É essencial que haja um vínculo afetivo constituído para que o adolescente não se sinta sozinho, perdido ou desorientado já que é na família que o mesmo deve encontrar apoio e segurança para enfrentar os conflitos da própria idade ( SOUSA, FERNANDES, BARROSO, 2006).

Percebe-se que pelas narrativas trazidas pelos professores, no que se refere ao diálogo dos pais com os alunos há uma certa dificuldade de haver essa interação no que se refere a discussão sobre sexualidade. Há um "despreparo" dos pais para atender as demandas dos filhos por se acharem incapazes intelectual e emocionalmente para orientar, conduzir, informar e direcioná-los sobre sexualidade em suas várias dimensões (OSORIO, 2002).

Nesse contexto a família é considerada como um espaço indispensável para garantir a sobrevivência, a proteção integral de seus membros, independente da dinâmica ou da forma como ela está estruturada. Até porque independente dos arranjos familiares existentes, é necessário que esse canal de diálogo possa existir ou minimamente seja construído, caso contrário muitos adolescentes continuaram vivenciando sua sexualidade de forma despreparada.

Corroborando com Maldonato (1996), o meio familiar deve propiciar a sustentação da afetividade e também desempenhar um papel decisivo na educação de seus membros, pois é nela que são aprendidos os valores éticos e humanitários necessários para se viver em sociedade.

Como foi observado na narrativa dos professores entrevistadas, muitas vezes os pais não sabem como agir diante das demonstrações da sexualidade de seus filhos, porque não é tarefa fácil aceitar e entender a maneira de pensar dos jovens. É preciso rever conceitos e estereótipos, entender as diferenças de ideias, uma vez que o crescimento dos filhos pode gerar conflitos e tensão familiar, até porque a vivência dessa sexualidade na contemporaneidade tem um espaço diferente daqueles vivenciados pelos seus pais.

Na fala trazida pelos professores, percebe-se também a falta de conhecimento dos pais sobre a temática, podendo ressaltar que os mesmos também não tenham tido abertura para dialogar com os pais uma questão tão importante e que pode ter tido consequência negativa para esses mesmos pais que não sabem lidar com essa temática junto aos seus filhos. A maneira como os pais vivem sua própria sexualidade pode facilitar ou servir de obstáculo para o desenvolvimento de atitudes positivas ou negativas de seus filhos

O estudo de Dias e Gomes (1999) aponta que haveria uma espécie de "confusão de línguas" entre pais e filhos, no que se refere às conversas sobre sexualidade, pois, em alguns casos, os pais supõem que os filhos estejam bem informados. Em outros, o ponto de vista e as regras dos pais em relação à sexualidade dos filhos não estão claros para estes e tampouco para os próprios pais (BRANDÃO, 2004).

É fundamental que a sexualidade seja discutida o mais precoce possível, pois é um assunto que normalmente gera muita polêmica e ideias contraditórias, entretanto, discuti-la permite, desde cedo, que crianças e adolescentes cultivem hábitos saudáveis, esclareçam dúvidas e falem de questões pertinentes à sua própria saúde (CANO, 2000).

Nesse sentido, é evidente que a falta de preparo dos pais para falar sobre o assunto com os filhos é devido à história de repressão que existe em torno dela, repassado de geração para geração. Pondera-se, contudo, que a sexualidade sempre foi um tema delicado, imerso de tabus, resistências e preconceitos, e nem todos os pais tiveram acesso a essas informações ao longo da sua vida.

Mesmo diante de uma educação aparentemente de extrema 'liberdade sexual', na contemporaneidade, padrões de conduta conservadora tradicional, ainda se constituem, proporcionando na sociedade grandes resistências às mudanças.

### **3.4 EIXO 3: EDUCAÇÃO SEXUAL COMO DIREITOS HUMANOS**

Santos e Bruns (2000) ressaltam que faltam possibilidades das crianças e adolescentes expressarem suas dúvidas, inquietações e anseios sobre sexualidade diante, muitas vezes, da omissão da família e, quando procuram esclarecimentos na escola, também encontram silêncio e repressão. Dessa

forma é necessário que essa discussão seja presente nos bancos escolares, partindo-se do princípio que essa seja apresentada aos adolescentes a partir da perspectiva dos direitos.

No âmbito da sexualidade, percebe-se que os instrumentos internacionais de direitos humanos têm evoluído para o reconhecimento da situação de vulnerabilidade das mulheres, tendo como ponto de partida a ideia de direitos reprodutivos (Cabal; Roa; Lemaitre, 2001). Com efeito, após as proclamações genéricas e abstratas relativas ao direito à vida, à saúde, à igualdade e não-discriminação, à integridade corporal e à proteção contra violência, ao trabalho e à educação (inscritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e na Convenção Americana de Direitos Humanos), sucederam-se documentos internacionais e conferências preocupadas especificamente com a legitimação desses direitos.

Como questionamento basilar da nossa pesquisa, tentamos observar a partir das narrativas dos professores se os mesmo entendiam que a educação sexual nas escolas poderia contribuir para o fortalecimento dos direitos humanos e obtivemos as seguintes respostas:

O entrevistado P 2 acredita que:

*"Essa discussão contribui para o fortalecimento dos direitos humanos, sim. Porque a partir dessa discussão eles passam a entender seus direitos e deveres também, já que muitos não têm esse conhecimento, por exemplo, se eu trabalho a questão de ir ao posto de saúde pegar anticoncepcional ou camisinha, eu estou de alguma forma trabalhando a questão do direito à saúde, porque, na maioria das vezes, os alunos não sabem que é dever do Estado prover saúde aos cidadãos, pois a Constituição Federal garante".*

O entrevistado P 3 defende:

*" Acredito que sim, porque quando a gente tem conhecimento das coisas as nossas ações passam a ser diferentes, quando trabalho a questão do planejamento familiar, vários outros temas vem à tona, como a questão da condição econômica, da maturidade, as mudanças de vida, acho que essa é uma discussão dos direitos*

*humanos porque compromete toda a vida dos indivíduos. Se o estudante tem conhecimento sobre isso ele vive a sexualidade de forma diferente, com compromisso e responsabilidade".*

Na fala desses entrevistados percebemos que os mesmos ressaltam a discussão dos direitos humanos relacionadas ao exercício dos direitos e deveres a que todos os cidadãos devem ser submetidos. Observa-se que na resposta do professor há uma relação explícita da relação dos direitos humanos com a questão da legalidade, o que nos remete a perceber que os mesmos devam trabalhar essas questões a partir da premissa dessa premissa.

Observamos pelas narrativas que discussão dos direitos humanos não é trabalhada como carro chefe em relação ao trato da educação sexual. Até porque os professores referem que nas capacitações a questão da educação sexual não é trabalhada pelos capacitadores a partir dessa premissa, mesmo alguns professores evidenciando de forma positiva essa relação.

As questões levantadas pelos professores no que diz respeito ao acesso à saúde devem ser elencadas formalmente como um direito humano voltado à preservação da vida e dignidade humana. Percebemos na fala dos entrevistados que quando há a relação das questões que compreendem os direitos sexuais e reprodutivos, como conteúdo trabalhado em sala de aula, existe relação do acesso à saúde como uma questão de direitos.

A ideia de direito à saúde aparece na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em seu art. 25 quando afirma que “toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar, a si e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos...” O direito à saúde deveria ser garantido pelos Estados aos seus cidadãos, por meio de políticas e ações públicas que permitam o acesso de todos aos meios adequados para o seu bem-estar. Sua realização seria por meio de prestações positivas, incluindo a disponibilização de serviços e insumos de assistência à saúde, tendo, portanto, a natureza de um direito social, que comporta uma dimensão individual e outra coletiva em sua realização.

No que concerne a essa discussão sobre educação sexual é notório o avanço que essa discussão trouxe aos diferentes segmentos sociais, como os

adolescentes, contudo, ainda há uma grande lacuna referente as ações de promoção e prevenção no que se refere aos direitos sexuais e reprodutivos. Dessa forma percebe-se que é mister se investir nas questões da educação sexual, entendida como um direito de todo cidadão, desmistificando preconceitos e tabus existentes na educação das pessoas. Reforçando a narrativa dos professores trazemos para discussão aquilo que prega a Convenção da Criança ( 1997) que defende que o Estado deve proporcionar uma educação voltada para o desenvolvimento completo das potencialidades das crianças e adolescentes, de ambos os sexos, bem como para o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais (art. 29, 1, a e b, do referido documento).

Retomando a discussão dos direitos sexuais e reprodutivos, diversas recomendações do Comitê das Nações Unidas assinalam que cabe aos Estados-Partes a adoção de campanhas educativas relativas à saúde sexual e reprodutiva e que a educação sobre saúde sexual e reprodutiva devem constar de currículos nacionais escolares, e atingir indistintamente tanto meninas quanto meninos.

O Comitê dos Direitos da Criança ressalta, nesse sentido, a necessidade de se adotar políticas voltadas para a promoção de direitos humanos não apenas na educação formal, mas na sociedade como um todo, inclusive pelo uso da grande mídia. Os Comitês também assinalam que o acesso igual à educação é fundamental para reduzir a evasão escolar das meninas e adolescentes, processo freqüentemente associado à gravidez precoce.

No que se refere a medidas específicas, o Estado deve assegurar que a gravidez na adolescência não sirva de barreira à continuidade da educação, seja pela promoção da permanência na escola durante e após a gravidez, seja pela promoção de políticas de educação continuada que atendam a mães adolescentes.

Dessa forma, é importante destacar a conceituação de sexualidade como forma de compreensão dos direitos contidos nela. A sexualidade faz parte da identidade humana, se desenvolve no decorrer de toda a vida e é entendida como um fator intrínseco do ser humano que o motiva às diferentes formas de busca e vivência do prazer. É uma construção social e histórica, por isso ganha contornos diferenciados em diferentes espaços e tempos. Como

elemento fundamental da condição humana, seu exercício deve ser assegurado na dimensão dos Direitos Humanos, constituindo-se de uma gama de direitos sexuais e reprodutivos capazes de assegurá-la (AZEVEDO, 2002)

Tomando a escola por um espaço heterogêneo, ocupado por indivíduos com diversificadas crenças, etnias, gêneros e orientações sexuais, entende-se que, o respeito à tamanha complexidade, só se efetivará quando os discursos educacionais e de direitos sexuais humanos forem práxis social. Isso se constitui num dos maiores desafios da escola na atualidade, uma vez que, esta instituição apresenta dificuldade em efetivar uma educação para a igualdade de direitos.

Para Veltroni (2010), o direito à educação é fundamental e objetiva o pleno desenvolvimento da personalidade do ser humano, principalmente para a efetivação do respeito aos direitos humanos e das garantias àqueles direitos e liberdades individuais, promovendo a compreensão, a tolerância e a convivência harmoniosa entre os indivíduos.

A luta pelos direitos humanos obteve avanços significativos na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, com a DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Nela, o primeiro artigo afirma que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. No Brasil, marcos políticos como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96 – (BRASIL, 1996), Estatuto da Criança e adolescente (BRASIL, 1990), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), Parâmetros Curriculares Nacionais (2000); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil I (2001) dentre outros, afirmam que a educação é um direito de todos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – (PNEDH, 2006) defende que a Educação em Direitos Humanos (EDH) é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos. Neste documento, a educação é compreendida como um direito fundamental, pois ela possibilita aos sujeitos o acesso a outros direitos.

É inegável que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e a garantia do

direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação. Todavia, não podemos esquecer que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social que grassa no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais.

Contemporaneamente, em função do chamado novo ordenamento econômico e social do capital internacional, o quadro de desigualdades sociais tem-se aprofundado, produzindo uma complexa rede de relações sociais e políticas, expressão do processo de dominação e exploração econômica vivenciados pelos brasileiros. Uma faceta do processo de acumulação do capital foi o enfraquecimento do poder do Estado enquanto regulador social. Assiste-se, cada vez mais, a um crescente processo de desresponsabilização do Estado para com o provimento das condições estruturais de garantia dos direitos sociais do homem, mediante processos de desregulamentação e de flexibilização o que não foge ao contexto da política educacional.

A política de educação deveria estar direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente marginalizados. A escola deveria exigir uma educação que privilegie os processos educativos que tenham como objetivo formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade, uma vez que, é um espaço de socialização da cultura, da construção da cidadania e da emancipação dos sujeitos.

É perceptível o avanço da defesa dos direitos humanos na Carta Constitucional de 1988, marco fundamental a partir do qual a sexualidade e a reprodução se instituem como campo legítimo de exercício de direitos no Brasil. Atualmente, é em torno dela que, da perspectiva da sociedade civil, são organizadas as demandas por reconhecimento de direitos e, da perspectiva do Estado, são geradas políticas públicas, instrumentos legais e decisões judiciais para responder a tais demandas.

É bem verdade que, no Brasil, conquanto tenhamos avançado na definição e regulamentação do direito à educação, sua efetividade em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer. É, pois, tarefa de todos os que trabalham em prol da promoção e



defesa dos direitos humanos, lutar pela efetividade do direito à educação ao tempo em que também nos compete denunciar sua violação

Ainda fazendo uma análise das narrativas dos entrevistados sobre a relação da educação sexual com a temática dos direitos humanos, percebe-se que alguns deles conseguem perceber a relação a partir dos temas trabalhados, como exemplificamos nas suas falas:

O entrevistado P 4 explicita:

*" O Travessia a partir do trabalho realizado no Projeto " Sexualidade prazer em conhecer " trabalha sim a questão dos direitos humanos, principalmente porque possibilita a informação, que acredito ser relevante a questão dos direitos humanos. Apesar de eu achar essa questão dos direitos humanos muito sutil, algo que a gente não tem nitidez da importância, nem nossos alunos. Essa questão é muito incipiente a nossa própria formação como educadores, porque nem sabemos nossos direitos".*

O entrevistado P 7 indica:

*"Acredito que a proposta do Travessia está muito mais voltada para a prevenção de doenças, uso dos métodos contraceptivos, violência, abuso, é claro que reflete nas questões dos direitos humanos, mas esse enfoque acaba sendo minimizado, num contexto geral deveria ter mais ênfase, até na própria formação dos professores.*

Diante das falas dos entrevistados é notório que embora a garantia e o reconhecimento dos direitos humanos tenham ocorrido ao longo de um processo sócio-histórico e cultural, construído por meio de lutas e reivindicações, ainda hoje, em muitos lugares, esses direitos não são respeitados, ferindo, assim, a dignidade da pessoa. O entrevistado P4, faz referência a falta de uma discussão sobre os direitos humanos dentro da própria formação do professor analisando que tanto para alunos quanto para professores essa discussão acaba por não ter a real relevância na formação desses sujeitos.

No contexto da educação percebemos que diante das falas, que os sentidos e significados da educação em direitos humanos ainda não estão colocados como direitos emancipatórios para a maior parte dos sujeitos e grupos que com ela se relaciona, ou deveria relacionar. A educação sexual precisa estar relacionada com a proposta da educação em direitos humanos já

que este possibilita uma concretização de direitos sociais, civis e políticos, os quais permitem ao sujeito sua inserção na sociedade.

Analisando a narrativa dos professores sobre a discussão dos direitos humanos trazemos a reflexão de que em relação à formação de professores para/em direitos humanos, podemos constatar que ainda é recente e, num certo sentido, tímida a introdução desta temática ao conteúdo formativo dos docentes em geral.

É sabido que a lógica mercantilista há tempo trouxe suas concepções para o modelo de educação vigente em nosso país o que torna essa um produto que deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Dessa forma vem incentivando que a escola seja o espaço que vise apenas a formação de mão de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional, como também tornar a escola um meio de transmissão dos princípios doutrinários do neoliberalismo. O que está prática é a adequação da escola à ideologia dominante e nesse sentido preceitos que definem os direitos humanos não são de interessante a serem propagados na Política de Educação.

A garantia do direito à escola e a informação não devem ser as únicas premissas da discussão dos direitos humanos, já que na atual conjuntura é necessário reavaliar os fins da educação, seus objetivos e o papel social da instituição escola, para que essa possa responder às exigências que surgem na sociedade, entre essas a questão referente a educação sexual.

No que concerne a formação do educador, como é trazido pelo professor é notório que a temática dos direitos humanos não tem sido uma prioridade nas instituições escolares, mesmo ressaltando a importância do avanço que as legislações referentes à educação tiveram, como a LDB e a própria Política de Educação em Direitos Humanos.

É possível afirmar que diante das falas trazidas pelos entrevistados que a Política Educacional não tem conseguido propiciar aos profissionais na área de educação, em particular aos professores, no decorrer de sua formação, a base necessária para que estes lidem com as grandes diversidades de temas, assuntos e conceitos que irão encontrar em sala de aula. Os antigos conceitos empregados na academia para embasar essa formação, não se mostram condizentes e suficientes para responder às questões que afetam e preocupam

a sociedade de uma modo geral, principalmente nas últimas décadas já que estamos vivenciando a precariedade e sucateamentos dos sistemas de ensino, decorrentes de direcionamentos políticos- econômicos que coadunam com a lógica neoliberal das políticas públicas.

O entrevistado P7 avalia a proposta do Travessia direcionada para a questão dos direitos sexuais e reprodutivos, o que nos remete à inclusão dessas temáticas nas escolas de nível fundamental e médio, a partir da construção dos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma intensificação dessas abordagens que datam da década de 1970, provavelmente em função das mudanças comportamentais dos jovens dos anos 60, do advento dos movimentos feministas e de grupos que defendiam o controle de natalidade e seus antagonistas (aqueles que passaram a militar em torno do planejamento familiar), traria uma proposta de reavaliação e reformulação do papel da Escola e dos conteúdos que por ela deveriam ser trabalhados.

Há na fala desse professor uma parca referência na implicação dos temas de direitos sexuais e reprodutivos com a questão dos direitos humanos. Ainda há uma reprodução nas escolas da discussão sobre sexualidade, ou melhor dizer, educação sexual baseada apenas no trato do aspecto biológico da sexualidade no que se restringe à reprodução humana (reforçando mais uma vez apenas o binarismo de gênero assistido pelos papéis restritivos do homem e da mulher na fecundação e reprodução humana, a heteronormatividade de famílias tradicionais e o sexismo, já que o papel da mulher estaria posto apenas no lugar da genitora) e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (a sexualidade estaria imbuída de uma aura de perigo e deveria ter o seu exercício controlado).

A discussão trazida pelas escolas, de uma forma geral, ainda traz uma visão reproduzida desde dos anos 30, do século passado, que remonta a uma educação sexual atrelada ao controle dos corpos. É necessário que essa discussão fuja desse único eixo, um caminho unilateral de ensinar e aprender conteúdos específicos de uma formação, sem perceber à necessidade de uma perspectiva de formação integral de professores e professoras que dialoguem os conteúdos de ordem pedagógica com aspectos sociais dos indivíduos.

A parca discussão dos direitos humanos nos currículos acadêmicos nos leva a perceber que as possibilidades de uma educação para o exercício da sexualidade de forma plena necessita ser amparado por uma abordagem de base teórica do ensino, que articule a sexualidade como parte do processo de construção do indivíduo e de sua identidade, não como algo estanque ou distante do processo educacional formal da Escola, mas como parte de seu processo de atuação.

Com efeito, desenvolver a ideia de direitos sexuais na perspectiva dos direitos humanos aponta para a possibilidade do livre exercício responsável da sexualidade, criando as bases para uma regulação jurídica que supere as tradicionais abordagens repressivas que caracterizam as intervenções jurídicas nesses domínios. Implica, por assim dizer, uma compreensão positiva dos direitos sexuais, na qual o conjunto de normas jurídicas e sua aplicação possam ir além de regulações restritivas, forjando condições para um direito da sexualidade (LOURO, 2005).

É importante salientar, que essa discussão dentro das salas de aula possibilita ao adolescente entender o exercício dos direitos de liberdade e de igualdade, pelos diversos sujeitos nas mais diversificadas situações, manifestações e expressões da sexualidade, em igual dignidade, requer a consideração da dimensão da responsabilidade. Afirmada em convenções internacionais sobre direitos reprodutivos e sexuais, a responsabilidade traduz o dever fundamental de cuidado, respeito e consideração aos direitos de terceiros (sejam estes indivíduos ou a comunidade) quando do exercício livre e em igualdade de condições da sexualidade. Não se trata, simplesmente da imposição do dever de reparar danos ou de preveni-los em face de bens jurídicos individuais e coletivos. Cuida-se, isso sim, da tentativa de conformar as relações sociais vivenciadas na esfera da sexualidade do modo mais livre, igualitário e respeitoso possível (RIOS, 2006).

A criança e o adolescente são concebidos como sujeitos de direito, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). E, como todos os sujeitos de direitos, são reconhecidos como tal na medida em que lhes são assegurados e garantidos direitos fundamentais, como o direito à vida e à saúde; o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; o direito à convivência

familiar e comunitária; o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; o direito à profissionalização e à proteção ao trabalho.

A escola tem um papel fundamental na construção de uma nova cultura, contribuindo na formação do sujeito de direito, por meio de práticas para o reconhecimento e vivência desses direitos. É por isso que essas devem tornar-se um lugar plural e dialógico, um lugar em que os estudantes não sejam levados apenas a ler textos, mas a entender contextos. Infelizmente as atividades escolares ainda giram em torno da necessidade de reproduzir aquilo que é ditado pelos grupos dominantes.

A realidade das escolas no que se refere a abordagem dessa temática revela a falta de políticas públicas que realmente sejam pensadas a partir da vivência das diferentes "adolescências" pelos quais os nossos jovens passam, levando em consideração não apenas o âmbito privada, que diz respeito a vivência familiar, mas também a questão das políticas públicas de saúde e educação, as quais não conseguem ter o alcance eficaz para essa parcela da população.

O acesso a saúde, como direito, muitas vezes pouco dialoga com a realidade desses adolescente, sendo o acesso à informação um direito não efetivado, como também a falta de serviços especializados para acompanhamento que seja otimizado de forma a responder as reais necessidades dessa faixa etária, expõe adolescentes aos comportamentos sexuais de risco.

A discussão no âmbito escolar, como está sendo discutido nesse trabalho precisa avançar e tornar a discussão uma estratégia importante para o desenvolvimento desse indivíduo, até porque não percebemos essa discussão como prioritária na pauta dos currículos escolares, nem mesmo a partir das diretrizes dos PCN.

A escola precisa avançar, principalmente no que se refere a parceria necessária com as famílias desses adolescentes, até porque não basta promover ações preventivas de caráter prescritivo e baseadas exclusivamente em fatores biológicos da sexualidade, se não se tem o aval e suporte dos familiares, visto que a família é a primeira instituição na formação desse sujeito. A educação sexual precisa ser um componente curricular que exige

uma abordagem interdisciplinar e transversal ao ser abordado nos contextos educativos dentro e fora da escola .

Diante do que foi exposto é necessário fazer uma reflexão sobre os processos educacionais vigentes porque é importante que a mudança desejada pela sociedade para uma escola que vivencie os direitos humanos possa está pautada numa sociedade mais justa, que busque a formação para a cidadania e, para que esse processo ocorra, é necessário levar em conta que os atores desse processo, os alunos, ainda são sujeitos em formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por finalidade identificar a educação sexual como questão de Direitos Humanos nas escolas públicas de Pernambuco, a partir do Programa Travessia. Contudo, tal análise só foi possível a partir do estudo sobre a Política de Educação tendo como cenário o processo da Contra – Reforma do Estado Brasileiro.

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Conclui-se, portanto, que o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania.

A Política de Educação passa a ser desenvolvida a partir de uma lógica que ratifica os ideais neoliberais restringindo-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado.

O desenvolvimento deste trabalho fez com que experimentássemos momentos de reflexão com o objeto da pesquisa. Já que ao longo do estudo, encontramos professores que realmente percebem a necessidade da Educação Sexual na escola e até se preocupam com isso, entendendo essa proposta a partir da relevância do exercício do direito, por outro lado percebemos que, embora já tenha se passado mais de quinze anos que os Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizam que o trabalho com a temática da educação sexual deve está presente nas escolas, ainda encontramos alguma dificuldade, por parte dos profissionais, de perceberem essa discussão atrelada a efetivação dos direitos humanos.

A pesquisa possibilitou-nos perceber que o tema em questão ainda é considerado polêmico e não muito conhecido ou explorado no âmbito das políticas públicas da Educação, da Saúde e da Assistência Social. Percebemos que a temática da educação sexual ainda está pautada dentro de uma lógica caucada no referencial médico- higienista, que tem como pressuposto regras de higiene e de conduta moral, focando a educação sexual na relação com os cuidados com o corpo sob um viés moralizante. Essa

proposta difundida no início do século passado não faz nenhuma relação da vivência da sexualidade a partir da efetivação dos direitos.

O que observamos, atualmente, é que não adianta apenas indicar a relevância do conteúdo, como é feito pelos PCNs, em sala de aula já que como constatado na pesquisa o acesso a esse conteúdo não é disponibilizado ao professor em sua formação acadêmica. A escola como instituição formadora deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem estar, que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto.

Trazemos para análise final os resultados dos 03 eixos que foram metodologicamente explorados nessa dissertação, a partir da pesquisa de campo. No primeiro eixo trazemos para reflexão a falta de continuidade das capacitações ofertadas pelo Estado, bem como a pouca efetividade das mesmas no que se refere à discussão crítica sobre essa temática, gerando no docente a falta de habilidade para lidar com o tema. Como percebemos, através das narrativas trazidas pelos professores, essa é uma discussão que está atrelada não apenas a formação dos docentes, no que tange aos aspectos biológicos, apreendidos em sua formação acadêmica, mas também e principalmente aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos desses sujeitos.

As respostas às questões levantadas no que se refere aos temas do Projeto “Sexualidade prazer em conhecer” sugerem que os conteúdos foram abordados de forma superficial sem reflexão crítica. As lacunas que a graduação deixa na formação do docente sobre os conteúdos de educação sexual repercutirão na prática profissional, no contexto escolar com os alunos. Percebemos que até mesmo os profissionais mais experientes na prática educacional ainda levam consigo certa dificuldade na abordagem quando a proposta é a educação sexual nas escolas.

A via principal para realizar a educação sexual efetiva no espaço escolar é a preparação dos docentes que mantêm contato direto e contínuo com os alunos. Esta preparação pode ser nos curso de graduação, nos cursos de pós-graduação e de formação continuada. As Universidades podem contribuir para



modificar seus currículos adaptando-o as exigências da realidade. Essa como instituição promotora da educação formal em nível superior, não pode permanecer alheia aos temas que permeiam o cotidiano, só focando a apreensão de conteúdos normativos que pouco contribuem na efetivação dos direitos humanos como emancipatórios.

As situações apresentadas neste estudo mostram que na escola nem sempre o profissional da educação sente-se confortável para abordar temas relacionados à educação sexual, tendo em vista que em sua formação acadêmica não houve informações e conteúdos sobre o referido tema. A abordagem sobre a educação sexual acaba sendo restrita ao enfoque norteado pelos aspectos biofisiológicos do corpo.

Percebemos, ainda que essa discussão não deve restringir-se apenas ao ambiente escolar é oportuno ressaltar a importância do papel da família, como ressaltado nesse estudo, no eixo II. É responsabilidade de toda a sociedade prezar pela garantia do acesso a formação e informação do adolescente em fase de desenvolvimento. A família parece não está pronta para essa discussão, mesmo sendo o lócus que esses jovens devem começar a compreender o mundo no qual estão inseridos. Até porque é neste espaço que recebem as primeiras instruções e as noções básicas sobre a vida e suas relações sociais. O despertar para a sexualidade começa bem cedo, sendo a escola apenas mais uma instância onde tais manifestações ocorrerão.

A fala dos professores revela um dado preocupante, já que a totalidade dos entrevistados aponta a falta do envolvimento voluntário ou involuntário dos pais nessa proposta de educação sexual dos seus filhos. Os educadores relatam que observam que em casa não há espaço para os adolescentes esclarecerem suas dúvidas e expor seus interesses. Daí a necessidade dessa discussão ser pautada na escola. Por isso, se a proposta da escola não estiver vinculada ao diálogo com as famílias, provavelmente reproduzirá a falta de diálogo constatado pelos professores pesquisados.

Pelas narrativas apresentadas estima-se que a discussão sobre sexualidade não aborde outros aspectos relevantes, os quais dizem respeito a essa temática, como a questão do exercício da cidadania, do direito a informação, respeito ao outro, a vivência dessa sexualidade entre tantos outros

aspectos, o que nos faz refletir que essa discussão também se encontra distante do cotidiano vivenciado por esses adolescentes.

A formação dentro das escolas tem se dado a partir de uma lógica mercadológica, que forma o adolescente apenas para a inserção no mercado de trabalho, sem possibilidades de uma vivência crítica. A ausência de temas relevantes para a formação dos sujeitos ratifica essa vivência de conteúdos desvinculados da realidade.

É necessário defendermos uma outra lógica de formação dos próprios educadores que precisa estar pautada na abordagem mais reflexiva e crítica sobre esse e outros temas. Entendemos que a ausência desse tipo de abordagem sobre os conteúdos da educação sexual na graduação, pode denotar a necessidade de se ter um espaço de discussão dentro das propostas nas formulações dos conteúdos programáticos.

A falta de preparo dos docentes para lidar no ambiente escolar com as demandas trazidas pelos alunos sobre sexo, corpo, sexualidade, DSTs / AIDs, gênero, orientação sexual, estão de certa forma detectadas neste estudo pela ausência de um espaço nos cursos de graduação que possibilitasse a discussão, a pesquisa e a reflexão a fim de ressignificar os conteúdos que envolvem a educação sexual.

Observamos em toda a pesquisa que a relação entre a educação sexual e adolescentes – ou generalizando, entre escola e alunos –, não pode ser interpretada como uma via de sentido único cujo destino é o repasse de conteúdos, a formação de indivíduos obedientes, conformados e defensores dos conceitos vigentes. Esta interpretação restritiva não vislumbra outras características destas relações que se tornam evidentes na análise dos espaços por onde emergem as dúvidas, as contestações, as práticas de liberdade e o surgimento de novos estilos de vida, até porque o propósito da educação é desenvolver os valores sociais dos sujeitos, sendo capaz de prepará-los para viver em sociedade.

Avaliamos que essa pesquisa possa contribuir para a discussão da educação sexual na Política de Educação de Pernambuco, possibilitando aos educadores vislumbrarem propostas que discutam a temática a partir da perspectiva do direitos humanos.

A partir da aproximação do tema pela pesquisa realizada, ratificamos que há um longo caminho a ser trilhado, visto que a conjuntura vivenciada nos remete a continuar lutando por uma escola que eduque de forma reflexiva, que forme não apenas para o mercado de trabalho e que informe o estudante a partir de conteúdos que possam torná-los cidadãos que tenham possibilidades de fazer escolhas a partir da concepção dos direitos.

Diante dos dados da pesquisa é urgente a defesa da escola como campo de intervenção do Serviço Social, visto que é um dos espaços sociais em que se revelam as contradições do sistema capitalista, as quais se manifestam em inúmeras expressões da questão social, como violência, negligência, uso de drogas, falta de acesso a serviços de saúde e de assistência social, falta de proteção à infância e à juventude. A partir dessa constatação, é possível afirmar que o social pode interferir, de forma expressiva, na qualidade da aprendizagem, especialmente se a realidade do aluno não for compreendida pela escola. A educação é um processo amplo, contemplando as dimensões cognitiva, afetiva e social. Esta última é o alvo primordial do Serviço Social.

Terminamos esse caminho percorrido ratificando um pensamento que nos faz de alguma forma dá continuidade a esse estudo. Goldberg (1997) nos diz que a pesquisa é uma atividade que precisa ser vivida com criatividade, organização e clareza. A autora também afirma que é preciso saborear cada momento, da construção do problema à formulação do texto final. Durante o processo de elaboração deste trabalho, foram vividos todos os sabores de uma tentativa de construir conhecimento a partir de um objeto pouco explorado pela Educação e pelo Serviço Social.

## REFERÊNCIAS

ABDELJALIL, Akkari. et al. Construção histórica de um sistema dual de ensino e indefinição de fronteiras das redes pública e privada no Brasil. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 471-496, maio/ago., 2011.

ABROMOVAY, Mirian; CASTRO, Mari Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da (org.). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

AGUIAR, N. *Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Coleção Gênero/ Rosa dos Tempos, 1997.

AGUIRRE, Basilia; SADDI, Fabiana. Uma Alternativa de Interpretação do II PND. *Revista de Economia Política*, v. 17, n. 4 (68), out-dez, 1997.

ALBINO, G. C. et al. A sexualidade pelo olhar das jovens: contribuições para a prática do médico de adolescentes. *Rev Paul Pediatr.* v. 23, n.3, p.124-129, 2005.

ALBUQUERQUE, J. *O sexo em face do indivíduo, da família e da sociedade*. Rio de Janeiro: Círculo Brasileiro de Educação Sexual, 1936.

ALDRIGHI, J.M.; BUENO, J.G.R. Anticoncepção na Adolescência. *RBM-Ginecologia e Obstetrícia*, v. 2, n. 3, p. 87-94, 1991.

ALMEIDA, Maria da Conceição Chagas; AQUINO, Estela Meria Leão; GAFFIKIN, Lynne e MAGNANI, Robert J. Uso de Contracepção por adolescentes de escolas públicas da Bahia. *Revista de Saúde Pública*, v. 37, n. 5, p. 566-575, 2003.

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

\_\_\_\_\_. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, UFSC, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, Maria Suely Peixoto de; COSTA, Laura Olinda Bregieiro Fernandes. Comportamento sexual e contracepção de. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 23, p.551-562, Mar. 2009.

AZEVEDO, Janete M. L. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, M. R. D. Educação sexual: uma questão em aberto. In: \_\_\_\_\_. *Adolescência: prevenção e risco*. São Paulo: Atheneu, 2002

BARSTED, L. L. Os direitos humanos das meninas e adolescentes. In: TAQUETTE, S. R. *Aids e juventude: gênero, classe e raça*. Rio de Janeiro: Ed UERJ; 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em Contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em Contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOARINI, M. L. (Org.). *Higiene e raça como projeto: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: Ed. da Universidade Estadual de Maringá, 2003.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.368-388, set.2002.

BOZON, Michel. A nova normatividade das condutas sexuais ou a dificuldade de dar coerência a experiências íntimas. In: HEILBORN, M. L. (Org.) *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRANDÃO, Elaine R. Iniciação sexual e afetiva: exercício da autonomia juvenil. In: HEILBORN, M. L. (Org.) *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004. p. 63-86. (Coleção Família, geração e cultura)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília, 1997. v. 8, n. 10.

BOMFIM, P. R. de A. Miguel Reale: um esboço de planejamento no Brasil na década de 1930 *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2006, v. 10, n. 218 (21).

BENINCÁ, C. R. S. (1994). *Permutas intergeracionais na família: convergências e divergências no comportamento e nos valores*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOMFIM, S. S. *Orientação sexual na escola: tabus e preconceitos, um desafio para a gestão*. Monografia (Pedagogia), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

BORGES, A.; DRUCK, M. G.. Crise global, terceirização e exclusão no mundo do trabalho. *Caderno CRH*, Salvador, n.19, jul/dez, 1993, p. 22-43.

BORGESI, Ana Luiza Vilela; SCHOR, Néia. Início da vida sexual na adolescência e relações de gênero: um estudo transversal em São Paulo, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, abr. 2005.

BRANDÃO, Elaine Reis. Iniciação sexual e afetiva: exercício da autonomia juvenil. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

CALDART, R. *Educação em movimento*. Petrópolis, Vozes, 1997.

CANO. MAT, Ferriani MGC. A família frente a sexualidade dos adolescentes. *Acta Paul Enferm.*, 2000;13(1):38-46.

CARDOSO, F.H.C. Aspectos políticos do planejamento. In: MINDLIN, B. *Planejamento no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. 2009.170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1998.

CARVALHO, M. P. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (orgs.) *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.137-162.

CASANOVA, Pablo. Globalidade, neoliberalismo e democracia In: GENTILI, P. (org.) *Globalização excludente, desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

CASTEL; Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTRO, E. V. Promoção por Avanços Progressivos e Aceleração de Estudos; velhos ou novos rumos de ensino? In: DALBEN, A.I.L. de F. (Org.). *Avaliação Educacional; memórias, trajetórias e propostas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Lugar de Sexo é na Escola? Sexo, Sexualidade e Educação sexual. In: *Sexualidade*; Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED – Pr., p. 49-58. 2009.

COHN, Amélia. As políticas sociais no governo FHC. In: Tempo Social. Revista Sociol. da USP, São Paulo, n.11 (2): p. 183 – 197, out./ 1999.

COSTA, D. D. G.; LUNARDI, V. L. Enfermagem e um processo de educação sexual com adolescentes de uma escola pública. *Texto Contexto Enferm*, v 9, n.2, p 46-57, 2000.

CRIVELARI M. *Trabalhar a sexualidade: guia prático para professores de ensino fundamental*. São Paulo: Editora Lua; 2007.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DIAS, Ana Cristina Garcia; GOMES, William B. Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 4, n. 1, p. 79-106. 1999.

DIAS, Guilherme Leite da Silva; AGUIRRE, Basilia Maria Baptista. Crise político-econômica: as raízes do impasse. *Estud. av.*, São Paulo, v. 6, n. 14, jan./abr., 1992.

DUPAS, GILBERTO. A lógica econômica global e a revisão do *Welfare State*: a urgência de um novo pacto. *Estud. av.*, São Paulo, v. 12, n. 33, maio/ago. 1998.

FIGUEIRA, S. A. O “moderno” e o “arcaico” na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. FIGUEIRA, S. A. (Org.), *Nos bastidores da psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1991, p. 11-30.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.

FLEURY, D. Gravidez na adolescência: difícil enfrentar essa barra. *Revista crescer*, n. 18, p. 18-22, 1995.

GAGLIOTTO, G. M.; LEMBECK, T. Sexualidade e adolescência: a educação sexual numa perspectiva emancipatória. *Educere et Educare – Revista de Educação*, v. 6, n. 11, p. 1-18, 2011.

GARCIA, A. M. A. *Orientação Sexual na Escola: Como os professores, alunos e pais percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual*. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2005.

GARCIA, Fernandes Rosângela; DACOME, Cecilia Maria de Marchi. Abordagem sobre a importância da contracepção, uso de camisinha e a da orientação sexual na prevenção de DSTs/ Aids e gravidez na adolescência. *Arq. Apadec*, n. 5, v. 1, jan./jun, 2001.

GAVIDIA, V. A construção do conceito de transversalidade. In: ÁLVAREZ, M. N. et al. *Valores e temas transversais no currículo*. Tradução por Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 15-30. (Inovação Pedagógica, v. 5)

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1993.

GIUNTA, E.; LINHARES, C. S. A democratização da escola através da participação efetiva da comunidade escolar. *Programa de Desenvolvimento do Estado do Paraná*. 2007.

GOMES, W. A. et al. Nível de informação sobre adolescência, puberdade e sexualidade entre adolescentes. *J. de Pediatria*, v.4, n. 78, p. 301-308, 2002.

GÓMEZ, José María. *Política e democracia em tempos de globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GONDRA, J. G. *Artes de civilizar: Medicina, higiene e educação na corte imperial*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2004.

IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J.R.S. *Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP*. *REv Bras Enferm*, v. 59, n. 2, p. 157-62, 2006.

JOSINEIDE, Rosa. A construção da Brasilidade: a política educacional no Governo Vargas 1930-1945. *Revista Multidisciplinar*, n. 4, dez. 2007.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 31-40.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum*. Londrina : UEL, 2009.

\_\_\_\_\_. *A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília.

FILGUEIRAS, Luiz. *Projeto político e modelo econômico neoliberal no Brasil: implantação, evolução, estrutura e dinâmica*. 2005. Versão preliminar.

FONSECA, H. Abordagem sistêmica em saúde dos adolescentes e suas famílias. *Rev Adolescência e Saúde da UERJ*, v. 1, n. 3, p. 6-11, set., 2004.

FURLAN, Samira. Sexualidade e Educação Sexual: fundamentos e normas. In: *Sexualidade e Educação Sexual: Um estudo sobre as representações acadêmicas do curso de pedagogia da UnC*. Concórdia 2004.



KINDLEBERGER, Charles P.; ALIBER, Robert Z. *Da euforia ao pânico: uma história das crises financeiras*. São Paulo: Editora Gente, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) *Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOURI, et al. Corpo, gênero e sexualidade: discussões. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 179-199, 2005.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, Paulo R. Marçal (org.). *Sexualidade e Educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

MAISTRO, V.I.A.; ARRUDA, S.M.; JUNIOR, A.L. O papel do professor em um projeto de educação sexual. In: ENPEC, 7, 2009, Florianópolis. *Anais VII ENPEC*, Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

MALDONADO, M. T. *Vida em família: conversas entre pais e jovens*. 4. ed. São Paulo: Saraiva; 1996.

MATARAZZO, Maria Helena; MANZIN, Rafael. *Educação Sexual nas Escolas: preparar para a vida familiar*. São Paulo: Paulinas, 1988.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. A formação do estado regulador. *Novos estudos – CEBRAP*, São Paulo, n. 76, nov. 2006.

MATTOS, Ruben A. Desenvolvendo e ofertando idéias: um estudo sobre a elaboração de propostas de políticas de saúde no âmbito do Banco Mundial. Tese (Doutorado). Instituto de Medicina social / UERJ, Rio de Janeiro, 2000, mimeo.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cad. Pesqui.*, mar. 2003, n.118, p.89-118.

MELLO, J. M. C. de. *O capitalismo tardio*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MESQUIDA, Peri. O Diálogo de Illich e Freire em Torno da Educação para uma Nova Sociedade. In: Contrapontos, *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali*: Itajaí, dez., 2007.

MEYER, Dagmar. (Org.) *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MIYASAKI, S. C. S. *Educação sexual nas escolas: Pesquisa-ação com professores do ensino fundamental*. Ribeirão Preto. Dissertação (Mestrado),

2002 92p. Escola de Enfermagem d Ribeirão Preto, Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, 2002.

MONDAINI, Marco . Direitos Humanos no Brasil Contemporâneo. 1a. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008. 151p

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, A. C. R. *Território e história do Brasil*. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Nacionalismos e reforma agrária nos anos 50. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 18, n. 35, 1998.

MOTA, Ana Elisabete. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. In: *Serviço social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 51-67.

\_\_\_\_\_. *Cultura da crise e seguridade social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90*. São Paulo, Cortez, 2000.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As possibilidades da política: ideias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, Betânia Maria de. *Sexualidade na Escola: um estudo sobre as representações dos docentes do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE, 2001.

OLIVEIRA, Fabrício Augusto de. *Economia e política das finanças públicas: uma abordagem crítica da teoria convencional, à luz da economia brasileira*. 2001. (Versão incompleta).

OSÓRIO, L. C. *Casais e famílias: uma visão contemporânea*. Porto Alegre: Artmed; 2002.

PAIVA, V. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e sujeito sexual. In: PARKER, R.; BARBOSA, M. (Orgs) *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIAS/MS/UERJ, 1996.

PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally W., FELDMAN, Ruth D. *Desenvolvimento Humano*. 8 ed., Porto Alegre: Artemed, 2006.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Instrução Normativa nº 03/2011, de 05 de fevereiro de 2011*. Fixa as diretrizes e orienta procedimentos para a correção de fluxo escolar no ensino fundamental anos finais. Diário Oficial do Estado, Pernambuco, 15 de outubro de 2008.

PETCHESKY, R. P. Direitos Sexuais: um novo conceito na prática política internacional. In: BARBOSA, Regina. M; PARKER, Richard. (orgs.). *Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Ed. 34, 1999.

PIASENTIM, R. L. de A. *Sexualidade e adolescência nas 5<sup>as</sup> séries*. 2009. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2273-8.pdf>. Acessado em: 17 dez. 2014.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005

\_\_\_\_\_. Os direitos humanos da mulher na ordem internacional. In: \_\_\_\_\_. *Temas de Direitos Humanos*. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 2003

POMAR, Wladimir. *Brasil, crise internacional e projetos de sociedade*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

REIS, G. V. dos; RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Sexualidade e educação sexual: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p.27- 71.

\_\_\_\_\_. A orientação sexual na escola e os parâmetros curriculares nacionais. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão*. Araraquara: FCL/ Laboratório editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.

RIBEIRO, M. A. Comunicação Familiar e prevenção de DSTs/ AIDS entre adolescentes . *J. Brasileiro Doenças Sexualmente Transmissíveis*, v. 10, n. 1, p. 5-9, 1998.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Sexualidade e educação sexual: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

RIOS, R. R. (org.). *Em defesa dos direitos sexuais*. Rio de Janeiro: Livraria do Advogado, 2007.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, direitos sexuais e homossexualidade. *Amazônica*, v. 3, n. 2, p. 288-298, 2011.

\_\_\_\_\_. Para um direito democrático da sexualidade. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, jul./dez., v. 12, n. 26, 2006.

ROMANELLI, Otaíza O. *História da educação no Brasil - 1930-1973*. 10 ed Petrópolis: Vozes, 1988.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 53, p. 11-19, maio 1985.

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

RUZANY, Maria Helena, SZWARCOWALD, Célia Landmsn. Oportunidades perdidas de atenção integral ao adolescente: resultados do estudo piloto. *Rev. Adolescente Latino Americana*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, jun. 2000

\_\_\_\_\_. *O exercício da sexualidade na adolescência: a contracepção em questão*. Pediatria. São Paulo 2003.

SAITO, M. I. Sexualidade, Adolescência e Orientação Sexual: Reflexões e Desafios. *Rev. Med. Saúde*, v. 75, n. 1, p. 26-30, 1998.

\_\_\_\_\_. Visão Histórica da Sexualidade: reflexão e desafios. In: SAITO, M. I, SILVA, L. E. V. *Adolescência: Prevenção e Risco*. São Paulo: Atheneu, 2001. 129p.

SADDI, Fabiana da Cunha. Política e Economia no Federalismo do Governo Geisel. *Revista de Economia Política*, v. 23, n. 2 (90), abril-junho/2003.

SANTANA, Carlo Ribeiro. O aprofundamento das relações do Brasil com os países do Oriente Médio durante os dois choques do petróleo da década de 1970: um exemplo de ação pragmática. *Rev. Bras. Polít. Int.*, v. 49, n. 2, p. 157-177, 2006.

SAYÃO, Y. *A orientação sexual como tema transversal*. Disponível em: [www.geocities.com/jonascimento/orient\\_sexual.html](http://www.geocities.com/jonascimento/orient_sexual.html). Acesso em: 05 nov. 2014

\_\_\_\_\_. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: 1997.

SILVA, Tânia Maria da. *Orientação sexual nas escolas - dos desafios propostos às necessidades formativas: meta governamental ou iniciativa individuais?*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE, ano de 2000.

SILVA, Ricardo de Castro. *Orientação sexual: possibilidades de mudança na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

SOUZA, Antônio Cícero Cassiano. *Nacionalismo: ideologia e política no Brasil (1953-1964)*. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

SOUSA, L. B; FERNANDES, J. F. P; BARROSO, M. G. T; Sexualidade na adolescência: análise da influência de fatores culturais presentes no contexto familiar. *Act Paul Enferm*, v. 19, n. 4, p. 408-413, 2006.

SOUZA, H. P. *Convivendo com seu sexo* (Pais e Professores). 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1991

SUPLICY, M. *Conversando sobre sexo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. et al. *Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia*. 10 ed. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo; 2004.

\_\_\_\_\_. *Sexo para adolescentes: orientação para educadores*. São Paulo: FTD, 1988.

TAQUETTE S. R. et al. Conflitos éticos no atendimento à saúde de adolescentes. *Cad Saude Publica*. 2005, v. 21, n. 6, p.1717-25.

TENÓRIO, Fernando Guilherme; SARAVIA, Enrique Saravia. Escorços sobre gestão pública e gestão social. In: MARTINS, Paulo Emílio Matos; PIERANTI, Octavio Penna (org.). *Estado e Gestão Pública: Visões do Brasil Contemporâneo*. Editora FGV. pp. 107-132. 2006.

TONATTO, S; SAPIRO, C. M. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. *Psicol Soc*, v. 14, n. 2(18), jul./dez., 2002.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. *Agências, contratos e Oscips: a experiência pública brasileira*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

VENTURA M, CORRÊA S. Adolescência, sexualidade e reprodução: construções culturais, controvérsias normativas, alternativas interpretativas. *Cad Saude Publica*, v. 22, n. 7, p. 1505-1509, 2006

VIANA, Angela Machado Fernandes; CASARI, Melina Paludeto. Educação e Direitos Humanos: Desafios Para A Escola Contemporânea. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, maio-ago. 2010.

VIANNA A, ; LACERDA P. *Direitos e políticas sexuais no Brasil: o panorama atual*. Rio de Janeiro: CEPESC; 2004.

VIEIRA, N.F.C.; PAIVA, T.C.H.; SHERLICK, M.S.M. Sexualidade, DST/AIDS e adolescência: não quero falar, tenho vergonha. DST. *Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis*, v. 13, n. 4, p. 46-51, 2001.

VITIELLO, Nelson. *Sexualidade - quem educa o educador*. São Paulo: Iglu, 1997.

ZAGURY, T. *O adolescente por ele mesmo*. 13 ed. Rio de Janeiro: Record; 2002.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. "A reforma do Ensino Médio no Chile: vitrine para a América Latina?". *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, v. 115, n. 115, p. 233-262, 2002.

TENÓRIO, Fernando Guilherme; SARAVIA, Enrique Saravia. Escorços sobre gestão pública e gestão social. In: MARTINS, Paulo Emílio Matos; PIERANTI, Octavio Penna (org.). Estado e Gestão Pública: Visões do Brasil Contemporâneo. Editora FGV. pp. 107-132. 2006.