

# **NORMALIZAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DA SEXUALIDADE: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA ESCOLA BRASILEIRA**

**AUTORA: Maria do Socorro do Nascimento**

**UFPB/Brasil**

## **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo apresentar as análises arqueológicas quanto à sexualidade humana e seus desdobramentos nas décadas de 1960/70, período de gênese e desenvolvimento do Projeto da Educação Moral e Cívica na Educação Brasileira. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. A análise dos discursos na perspectiva em que Foucault (1999) a desenvolve se constitui como nossa principal referência analítica. O projeto em tela não obteve o sucesso almejado em si tratando da elevação dos índices de qualidade quanto à formação do individual e à formação profissional, mas no que concerne à ortopedização da sexualidade humana o sucesso foi plenamente obtido.

**Palavras Chaves: Educação Moral. Sexualidade. Ortopedização.**

A escola brasileira do ensino fundamental, a partir do projeto de Educação Moral e Cívica, desenvolvido e implementado nas décadas de 1960 e 1970 se constitui como cenário das análises dos processos arqueológicos das práticas discursivas no que concerne à temática sexualidade.

Analisar arqueologicamente o conceito de sexualidade, quer dizer considerá-lo como equipamento das tecnologias educacionais, como um dispositivo<sup>1</sup> de governo do sexo e das identidades sexuais, as quais são tecidas nas e através das práticas discursivas, artefatos de poder do Estado e de sistemas múltiplos de governabilidade que o embasam. Compreender esses processos significa situá-lo em campos de saberes que sustentam estas práticas, seus projetos políticos, suas vertentes ideológicas e

---

<sup>1</sup> O termo dispositivo é significado neste artigo, tal como Foucault (1979, p. 244) o significa. Ou seja: como um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. [...] o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

teóricas e as políticas públicas empreendidas visando à (re)estruturação do campo educacional em contextos sociais específicos.

O conceito de sexualidade inevitavelmente será tomado como objeto dessa análise arqueológica. A partir desse link algumas considerações acerca do *conceito* de conceito se fazem pertinentes. Deleuze e Guattari (1992) encontram similaridades semânticas entre o filósofo e o amigo: o filósofo (o amigo) é um personagem conceitual que contribui para a definição dos *conceitos*. De acordo com esses autores, o filósofo é alguém que busca na sabedoria e pela sabedoria. Esta nunca é dada de antemão. Sempre procura produção, inventa e pensa o conceito, diferentemente dos sábios antigos, que pensavam por figuras, por imagens.

Os conceitos são, portanto, instrumentos que podem se tornar ferramentas para se conseguir objetivos diversos, tanto servindo a manutenção do *status quo*, e/ou como agentes de resistência e de transformação. Saliento que nesse artigo, ao termo *transformação* não deve ser aferido o sentido de mudança social, reducionista, fundamentalista, calcando-se no enunciado em que uma classe (social) deixa de ser oprimida e se torna dominante, mas no sentido de *différance* (diferença que gera diferença) nas micro práticas individuais/sociais cotidianas (DERRIDA, 1971).

Para Deleuze (1992), o conceito é como um pássaro que sobrevoa o vivido, e possui as seguintes características: é necessariamente assinado, não é simples, todo conceito congrega multiplicidades, é criado a partir de problemas, possui também uma história, que neste caso não se trata de uma história linear, mas uma história de entrecruzamentos, descontinuidades e rupturas, retomando e remetendo a outros conceitos. Comunica o acontecimento, não a sua essência. O conceito é também incorpóreo, mesmo apresentando-se sempre encarnado nos corpos. Este transita simultaneamente entre o absoluto e o relativo. Consoante o autor “todo conceito é, pois, sempre, *um acontecimento*, um dizer o acontecimento; portanto, se não diz a coisa ou a essência, mas o evento, o conceito é sempre **devir**” (GALLO, 2003, p.49).

De acordo com os propósitos da pesquisa o conceito será considerado como *agenciamento*, no dizer deleuzeguattariano, assumindo o mesmo sentido de dispositivo<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> O sentido aferido ao termo é o mesmo apresentado por Foucault (1979, p. 244) em *Microfísica do poder* e que perpassa boa parte de suas obras.

Para Foucault (2008) o conceito como dispositivo não deve ser analisado como exterior a um sistema de formação conceitual constituído por múltiplas relações. Quanto a este aspecto, o autor esclarece:

[...] o que pertence propriamente a uma formação discursiva e o que permite delimitar o grupo de conceitos, embora discordantes, que lhe são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros: a maneira, por exemplo, pela qual a disposição das descrições ou das narrações está ligada às técnicas de reescrita; a maneira pela qual o campo de memória está ligado às formas de hierarquia e de subordinação que regem os enunciados de um texto; a maneira pela qual estão ligados os modos de aproximação e de desenvolvimento dos enunciados e os modos de crítica, de comentários, de interpretação de enunciados já formulados [...] (p.65-66).

O conceito assim compreendido promove acontecimentos, produz (novos) sentidos, e se constitui como operador de singularidades. Contudo, é regido por um estatuto pedagógico que o delimita e controla suas possibilidades de criação.

O conceito de sexualidade apresenta-se sob diferentes formulações na pedagogia e na educação da sociedade contemporânea, seu *lay-out*, seus traçados arqueológicos nas ciências destacadas e nos discursos jurídicos, que se arregimentam nos saberes das ciências humanas - já mencionadas e outras correlatas para legitimar práticas discursivas - tem sido instrumental para imprimir valores e práticas, forjando historicamente discursos e identidades sexuais, formas particulares de viver e pensar o sexo de acordo com os interesses socioeconômicos em pauta.

As análises das práticas discursivas neste trabalho, seguindo as análises foucaultianas, não devem ser compreendidas através do estabelecimento de vínculos causais, uma vez que estas aproximações não objetivam desvelar as continuidades culturais ou mesmo blindar seus mecanismos de causalidade, uma vez que “a arqueologia faz também com que apareçam relações entre as formações discursivas e domínios não discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos)”. Para Foucault (2008, p. 182-183),

[...] Diante de um conjunto de fatos enunciativos, a arqueologia não se questiona o que pôde motivá-lo (esta é a pesquisa dos contextos de formulação); não busca, tampouco, encontrar o que neles se exprime (tarefa de uma hermenêutica); ela tenta determinar como as regras de

formação de que depende — e que caracterizam a positividade a que pertence — podem estar ligadas a sistemas não-discursivos: procura definir formas específicas de articulação.

Objetiva-se apresentar sinteticamente os procedimentos internos e externos que regularam os acontecimentos discursivos nas décadas de 1960/70, que promoveram uma “ortopedização” da(s) sexualidade(s) na escola de Ensino Fundamental brasileira.

A Educação Sexual passa a ter maior visibilidade na sociedade brasileira nas décadas de sessenta e setenta do século XX. Essas décadas foram reconhecidas como o período de grandes mudanças, impulsionadoras de transformações de imensas proporções nos meios de produção, na política e nas manifestações culturais da época. Como acontecimentos marcantes, pode-se destacar a contraposição por parte de educadores e da sociedade civil ao regime ditatorial implantado pós-golpe militar em 1964, as reformas educacionais<sup>3</sup>, a decretação do AI-5<sup>4</sup> e o fechamento do Congresso Nacional (1977). Esses acontecimentos, ante o seu poder de impacto, desafiam o tempo e todas as mudanças ocorridas, continuando a exercer silenciosamente seus poderes, gerando até os dias atuais práticas discursivas, especificamente na escola.

A arqueologia se desdobra na dimensão de uma história dos discursos ou dos saberes, procurando tornar claro todo um nebuloso domínio institucional dos processos econômicos, das relações sociais que podem servir de nichos forjadores de formações discursivas que se estendem e se multiplicam. Com base no exposto, as análises aqui efetivadas, por vezes, irão romper relações com as *epistemes* que lhes subsidiam, uma vez que a arqueologia não mantém relações de dependências com qualquer ciência, se constituindo como um discurso crítico da própria razão e esvaziando de sentido o discurso de uma razão da verdade. O seu objeto tem, portanto, formulação anterior ao da história epistemológica (MACHADO, R., 1979) ou nas palavras do mesmo autor (2006, p. 154):

---

<sup>3</sup> Estou me referindo às reformas educacionais intencionadas através das Leis 5.540/68 (BRASIL, 1968a) e 5.692/71 (BRASIL, 1971) .

<sup>4</sup> O Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, retirava do cidadão brasileiro todas as garantias, de caráter público ou privado, outorgando ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo (ROMANELLI, 1995).

Podemos, finalmente, afirmar que a arqueologia tem no saber seu campo próprio de análise, o que permite compreender em que sentido a ciência não é propriamente seu objeto de estudo. O saber não é uma exclusividade da ciência. [...] É por meio de documentos científicos, filosóficos, literários ou outros – que a arqueologia considera como formações discursivas – que se define um saber. Os saberes são independentes das ciências, isto é, também se encontram em outros tipos de discursos; mas toda ciência se localiza no campo do saber e pode ser analisada como tal. Para a arqueologia a questão da cientificidade ou não de um discurso não tem importância.

É neste sentido, pois, que passo a pontuar os fragmentos discursivos dos acontecimentos da sociedade brasileira deste período, que já demonstrava as fraturas das ordens oligárquicas dominantes.

Sob a égide do regime ditatorial deste período, a temática sexualidade era desenvolvida de acordo com as regras da moral e do civismo, embora não se explicitasse esse objetivo nos projetos pedagógicos. O Decreto 50.505, de 26.04.1961, baixado pelo Presidente Jânio Quadros, que dispunha sobre a obrigatoriedade da prática de atividades extraescolares, em todos os graus e níveis, seja nos estabelecimentos públicos seja nos privados, contanto que os princípios da moral e cívica fossem ressaltados (BRASIL, 1961a). De acordo com Farah (2006), o Decreto 50.505/61 ressaltava o desenvolvimento das seguintes atividades de natureza moral e cívica:

(I) o hasteamento, no início da semana, do Pavilhão Nacional, com a presença do corpo discente e antes dos trabalhos escolares; (II) freqüentes execuções do Hino Nacional, do Hino à Bandeira e de outros que sejam expressões coletivas das tradições do país; (III) comemoração das datas cívicas; (IV) estudo e divulgação da biografia e da importância histórica de personalidades do país; (VI) divulgação e debate sobre a realidade econômica e social do país, incluindo estudo da sua posição internacional; (IX) divulgação dos princípios fundamentais da Constituição Federal, dos valores que a informam e dos direitos e garantias individuais.

As atividades *sugeridas* pelo Decreto não indicavam a possibilidade de discussões sobre sexualidade, suas práticas, seus mitos, tabus, representações. Essas tinham como fundamentos filosóficos a abordagem idealista que, em algumas situações de caráter revolucionário à ordem estabelecida, eram interpretadas ou questionadas por educadores de formação materialista dialética. As questões periféricas como eram consideradas as relacionadas a gênero e à(s) sexualidade(s), eram sobrepujadas pela

questão central: a de pertencimento, de identidade ou afiliação a uma classe social. O indivíduo então era possuidor de uma única identidade: Burguês ou Proletário. As identidades provenientes dos pertencimentos de gênero, sexualidade, etnia e geração, ou qualquer outra, não eram sequer ventiladas, pois essas se situavam muito além dos limites da dimensão corporal, da confrontação dos desejos e das leis impostas pelos sistemas disciplinares vigentes.

Pode-se afirmar que a década de 1960 se consolidou como um período de grandes acontecimentos. Esses acontecimentos, segundo a noção de arquivo desenvolvida por Foucault (2008) impactaram, deixaram suas marcas, ignorando as linhas fronteiriças de tempo, de espaço e até das identidades nacionais, promovendo outros acontecimentos discursivos, propiciando mudanças políticas no âmbito geral e especificamente na educação e na pedagogia, ciências autorizadas a orientar a prática da educação sexual na escola.

O regime militar implantado em 1964 desencadeou um processo de reorientação geral do ensino no país. Neste período de intensa repressão generalizada, o processo de implantação oficial de uma incipiente educação sexual nas escolas obteve os contornos de uma educação sexual conveniente aos interesses da ordem vigente. Alguns legisladores defenderam insistentemente sua implementação nas escolas oficiais. Essa educação estava pautada em ideias higienistas centradas no combate à masturbação, à prevenção de doenças venéreas e à preparação das moças para o casamento e para o bom desempenho dos papéis de esposa e mãe.

No final da década de 1960 a deputada federal Júlia Steimbruck, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) apresentou um projeto de lei, no qual se pleiteava que a educação sexual fosse introduzida em todas as escolas de nível primário e secundário do território brasileiro. O projeto foi rejeitado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura, que emitiu parecer contrário às ideias da referida deputada. Essa comissão era composta por conselheiros, padres, militares e deputados, que justificaram o parecer emitido, classificando o saber sobre sexo como responsável pela poluição da ordem social. Almeida (1994, apud ROSISTOLATO, 2004), coloca como exemplo das representações da sexualidade como algo impuro, a afirmação do general Moacir Araújo Lopes na época da análise do projeto da deputada: “não se abre à

força um botão de rosa, sobretudo com as mãos sujas”. Rosistolato (2004) interpretou esta frase como uma alusão ao órgão sexual feminino. Segundo o autor,

[...] ela se constitui como emblemática das representações de sexualidade do contexto sociocultural que as engendram. Na continuação de suas análises, o autor argumenta que as mãos sujas representam a um só tempo o falo, órgão sexual masculino, e os projetos de orientação sexual, ambos invasores e extirpadores da pureza, segundo o general (ROSISTOLATO, 2004, p.5).

Ainda analisando o discurso do General Moacir, o autor acima citado, alega que o mesmo remete às representações de que,

[...] educar para o sexo seria sinônimo de incentivo à prática sexual. O botão de rosa fechado seria puro, sagrado, e deveria ser defendido. Ao pronunciar esta frase, o general encarnou a lógica de uma cultura que percebia a mulher como alguém que deveria ser guardada e defendida como um tesouro. A contrapartida a esta orientação sexual invasiva, defloradora, destruidora da família só poderia ser uma “educação da pureza” que, ao invés de trabalhar com a sexualidade e suas manifestações, ensinaria a reprodução das classificações de gênero dominantes, colocando como atributos do homem o caráter, a coragem e o respeito, e como atributos da mulher a delicadeza, a bondade e a pureza, o que se materializou na promulgação da Lei n 869, de 12/09/69, que tornou obrigatório o ensino de educação moral e cívica nas escolas (ROSISTOLATO, 2004, p. 5-6).

Ao ser rejeitado o projeto da orientação sexual e, simultaneamente, o projeto da educação moral e cívica ser aprovado, se evidenciou como a sexualidade na época, era conceituada. Nos discursos oficiais, essa orientação era significada como nociva desestruturadora dos lares e da sociedade, veiculadora em potencial dos princípios antimoral e anticivismo. Curioso ressaltar que, conforme Almeida (1994, apud ROSISTOLATO, 2004), que dois anos após a Lei n° 5.692/71 que fixa as diretrizes para o ensino de 1° e 2° graus em que estabeleceu a criação da disciplina Programas de Saúde, destinada a desenvolver uma orientação sexual fundamentada em um conjunto de conhecimentos voltados para a evolução puberal, o desenvolvimento gestacional e ideias gerais sobre puericultura e saúde mental.

No período em análise, passaram a existir focos de educação sexual em escolas tanto da rede pública quanto da particular, com destaque para experiências nos estados

do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais<sup>5</sup>. É possível que esses focos tenham brotado do tímido movimento feminista desenvolvido na distante década 1920, quando este movimento defendia uma educação sexual que objetivava a proteção da infância e da maternidade.

Ao alvorecer do golpe de 1964, como medida cautelar, os golpistas trataram de imprimir uma nova ordem. Esta seria a primeira de muitas medidas que viriam a ser tomadas pelos governos ditatoriais. O governo Castelo Branco dá início a uma série de Atos Institucionais que atacavam diretamente as conquistas democráticas contidas no texto Constitucional de 1946. O Ato Institucional nº1 (AI-1), por ele decretado, enfatizava o seguinte: “Os chefes da revolução vitoriosa, graças à ação das Forças Armadas e ao apoio inequívoco da Nação brasileira, representam o povo e em seu nome exercem o Poder Constituinte, de que o povo é o único titular” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 171).

Constatou-se que a formação de profissionais habilitados para *executar a educação moral e cívica* demandava custos financeiros e, portanto deveria ser exercida pelos profissionais já existentes nas instituições, mas, de forma cumulativa, ou seja, às atribuições já estabelecidas, e que não eram poucas, deveria se somar mais esta, sem política de formação, sem nenhuma forma de orientação intelectual/profissional que auxiliasse os docentes no desempenho da nova tarefa e claro, sem nenhum adicional salarial. Esses fatos tiveram papel fundamental no agravamento da crise de tal projeto.

O Estado então obriga o desenvolvimento da EMC, para quem entender desta forma, mas para se resguardar de qualquer inconveniente por parte da sociedade civil, deixa na própria *lei* (Decreto) a possibilidade de seu não cumprimento.

O tal Decreto-lei já não impunha nenhuma autoridade, dada às dificuldades práticas de sua implementação, tanto assim que em 1971, se fez necessário que ele recebesse novo alento, nova força: sua regulamentação através do Decreto 68.065, que acrescentou que a Educação Moral e Cívica em face da LDB, deveria ter seu desenvolvimento em articulação com o ensino da Organização Social e Política

---

<sup>5</sup> Bruschini (1981, apud Rosistolato, 2004) e Sayão (1998, apud Rosistolato, 2004).

Brasileira (OSPB). O Decreto de 1971 dispôs ainda que a Educação Moral e Cívica deveria ser ministrada no ensino superior, inclusive na pós-graduação sob o enfoque *Estudos de Problemas Brasileiros* (EPB). O decreto tentava revitalizar, através de dispositivos legais, o que em termos práticos não agregava credibilidade perante a comunidade e, simultaneamente, estimulava a criação de Centros Cívicos ou qualquer instituições extraclases, desde que apresentassem condições para o desenvolvimento da educação moral e cívica de alguma maneira, contribuindo assim para a formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando. O Decreto previa, no entanto, que cada escola deveria ter um orientador de Educação Moral e Cívica, para prestar assessoramento ao centro cívico.

### **Considerações Finais**

Mesmo que os resultados desta pesquisa se constituísse enquanto um discurso-defesa da sociedade integrada de Durkheim (1978), e que as análises sobre o citado projeto fossem consubstanciadas por todo um conjunto de discursos positivistas, ainda assim, esse estaria fadado ao fracasso em relação aos seus ideais teóricos e filosóficos, dadas as condições contextuais, as características (sociais e políticas) particulares que a sociedade brasileira vivia, os aspectos ideológicos considerados pelas autoridades governamentais e autoridades educacionais competentes envolvidas em tal projeto notadamente quanto à Educação e suas relações com a sociedade. Enfim, muitos outros aspectos ficam de fora desse possível elenco de motivos que serviriam de justificativas para o fracasso do projeto em tela. A partir deste foco analítico, ele fracassou. A escola não promoveu a *fé verdadeira*, o serviço ao Estado e o funcionamento adequado à família, não cumprindo então, com seus ideais/objetivos. No entanto, não é para a análise e apresentação das causas de seu fracasso que recaem os objetivos deste trabalho.

Deslocando as análises para outro foco, o Projeto da Educação Moral e Cívica cumpriu com uma tarefa, não explicitada, em seu texto: a de “ortopedizar” a sexualidade humana. Sucesso velado, garantido pela eficácia de toda uma rede de dispositivos utilizados pelos mecanismos de controle social, delineados a partir da

conjugação de práticas que configuram as pedagogias disciplinar e da subjetivação, observando o caráter da descontinuidade de seus dispositivos no que diz respeito aos objetivos e ao grau do controle necessário que deve alcançar o indivíduo. Ortopedização ou subjetivação. Já foi salientado que os dispositivos de poder têm atuação que varia em suas nuances e em relação à conformação dos indivíduos. As técnicas de autorregulação ou educação moral se relacionam com disposições ou atitudes, com normas, com valores, mas não apresentando conjuntos de preceitos e normas de condutas que os educandos devem aprender e colocar em prática, de forma obediente, modelando suas disposições ou seus hábitos. Explicitamente, esse tipo de educação não cogita tal questão. Entretanto, o princípio de democracia que perpassa o processo pedagógico escolar e, em especial, o de avaliação da aprendizagem dispõe que os indivíduos devem aprender não só os conteúdos curriculares, mas, e notadamente, a se autoavaliarem, a cuidarem de si, ou seja, os valores, as normas que devem reger as disposições ou hábitos foram/são introjetados, panopticamente, a partir de um centro de poder. O passo seguinte diz respeito à sofisticação da forma de poder, que dispensa um centro que o organiza. O movimento exteriorização/interiorização do poder sofre constantes e simultâneos deslocamentos, mas é da ordem do individual que o controle de si vai se estabelecer. Será ele, o indivíduo, o responsável por controlar a si próprio.

As tecnologias de Estado, as técnicas de governo de si e dos outros têm na atividade educacional, pedagógica, curricular (Menezes 2008) e nas demais relações disciplinares instituídas um centro que as articulam: o sexo. A sexualidade é capturada, e colocada a serviço da construção de uma infantilização, de uma adolescência/juventude, produzidas na ordem pedagógica, jurídica, econômica, científica e familiar, objetivando sua adequação/identificação com a objetivação/subjetivação requeridas pelas formas modernas e pós-modernas da individualidade.

Para a escola no período em análise, a negação da hipótese repressiva de Foucault (1988) não é pertinente. O discurso sexual neste lugar e neste tempo passou por um profundo período de silêncio, de restrição, de negação, de interdição, adestramento e ortopedia. Na escola não se podia aludir tal temática. Mesmo quando a sociedade foi munida de discursos científicos, autorizando e induzindo às práticas

confessionais, especialmente, as que envolvesse o sexo, discursos advindos da Medicina, da Psicanálise, da Psicologia e da Pedagogia principalmente na figura do Orientador Educacional.

As mutações sofridas nas formas de poder, transfigurando a *sociedade de poder soberano* em *sociedade disciplinar*, são indicadoras de profundas metamorfizações ocorridas também no cenário cultural, especialmente no campo científico, pois foi nesta forma de ciência que a prisão produziu o delinquente, o hospício produziu o doente mental, e a ciência-confissão, ou as ciências humanas engendraram o indivíduo em sua verdade (MACHADO, R., 1979, p. XIX-XX).

As tecnologias científicas e industriais, a esquematização e teorização de inúmeras formas políticas de governamentalidade, a implantação e desenvolvimento dos aparelhos de Estado e todas as instituições deles derivados, se constituíram em uma invenção primordial do século XVIII. Mas, seu grande trunfo inventivo ainda estava por se fazer: a elaboração do que pode ser denominada de uma nova economia dos mecanismos de poder, ou nas palavras de Foucault (2001),

[...] um conjunto de procedimentos e, ao mesmo tempo, de análises, que permitiu majorar os efeitos do poder, diminuir o custo do exercício do poder e integrá-lo aos mecanismos da produção, hiperaumentando os seus efeitos que perdiam as características lacunares próprias dos regimes feudal e monarquista permitindo maior controle do corpo social, com economia de gastos financeiros, espaço e tempo (FOUCAULT, 2001, p. 108).

A política, especialmente a educacional, implementada pela ditadura promoveu desastrosos efeitos, mas em termos de produção e profusão de discursos vinculados à Educação/Cidadania, essa época foi uma das mais abundantes. No período compreendido entre as décadas de 1960-1990 (AI-5 e a Constituição Brasileira), toda a rede de dispositivos governamentais e notadamente os serviços de propaganda ideológica, alardearam os objetivos que repousavam sobre os pressupostos das políticas e programas estatais de assistência e bem-estar social que se traduziam numa necessidade premente de uma formação voltada para a construção/constituição do cidadão, desde que este fosse considerado desprovido de sexo/sexualidade(s), mesmo

com todas as profundas transformações ocorridas no cenário sócio cultural educacional brasileiro.

A continuidade da sofisticação das formas do poder operar, iniciada desde o século XVIII, com mecanismos de poder que penetraram sem lapsos, nem lacunas, todo o corpo social com economia de custos, reduz as possibilidades de resistência, de revolta, características do poder monárquico, diminuindo concomitantemente a amplitude, o nível, a superfície de cobertura exercida a todas as condutas de desobediência e de ilegalidade que o poder monárquico e feudal tinha que suportar. A revolução burguesa, também surgida no final do século já citado, não significou simplesmente a conquista dos aparelhos de Estado constituídos pela monarquia absolutista pela nova classe que se estabelecia, mas também a organização de um grande aparato institucional, que no século seguinte, podiam ser contabilizados os efeitos de sua disseminação através da invenção do que pode ser significado como focos das novas tecnologias do poder, nas quais as disciplinas de longuíssimas ascendências se constituiriam como centro das tecnologias de dominação, vigilância e normalização. Essa sofisticação não cessou de se elaborar, se refinar, transmutando-se em um controle que se desenvolveu sobre os corpos, nas décadas de 1960/1970, mediante as técnicas de si, os usos e abusos se lançavam para o controle silencioso e institucionalizado das sexualidades humanas e de seus desdobramentos (Foucault, 2006). As tecnologias e seus dispositivos pedagogicos que por si só já possuem o poder de atuar na organização do tempo e do espaço, disciplinando, docilizando, ortopedizando corpos, tendo um lastro legal como foi o caso do projeto em tela, sem dúvida que a capturação do indivíduo seria alcançada com sucesso. E desta feita, sua formação e normalização seriam taticamente garantidas. A gestão da vida, dos modos de objetivação e de subjetivação foi sofisticadamente e simultaneamente desenvolvida através da construção da sexualidade como construção do eu.

## **REFERÊNCIAS**

**BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 16 de Julho de 1934. Disponível em:**

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)>.  
Acesso: 26/08/2008.

\_\_\_\_\_. (1961). **Decreto n. 50.505, de 26 de abril de 1961**. Consolida as disposições relativas à educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50505-26-abril-1961-390388-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em: 21/08/2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 58.023, de 21 de março de 1966**. Dispõe sobre a educação cívica em todo o país. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58023-21-marco-1966-398553-publicacao-1-pe.html>> . Acesso em: 21/08/2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 61.314, de 08 de setembro de 1967**. Provê sobre a educação cívica nas instituições sindicais e a campanha em prol da extinção do analfabetismo. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=192588>>. Acesso em: 22/08/2006.

\_\_\_\_\_. (1968a). **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm)>. Acesso em: 29/08/2008.

\_\_\_\_\_. (1968b). **Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968**. Disponível em: <[http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao\\_6.htm](http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_6.htm)>. Acesso em: 21/08/2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>>. Acesso em: 13/01/2007.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 21/08/2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 72.846, de 26 de setembro de 1973**. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=121848>>. Acesso: 21/08/2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 87.801, de 16 de novembro de 1982**. Altera o Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=215752>>. Acesso em: 27/08/2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 92.300, de 16 de janeiro de 1986**. Altera dispositivos do Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que dispõem sobre a estrutura e atribuições da Comissão Nacional de Moral e Civismo, criada pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=219627>>. Acesso em: 27/08/2007.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 25 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.663, de 14 de junho de 1993**. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1989\\_1994/L8663.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8663.htm). Acesso em: 27/08/2007..

DELEUZE, G. Post-Escipum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo : Perspectiva, 1971.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 11. Ed. São Paulo: edições Melhoramentos, 1978.

FARAH, Elias. **Educação moral e cívica: carência profissional e nacional**. Revista do Instituto dos Advogados de São Paulo, n. 18, julho/dezembro 2006, pp. 290-301.

FOULCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Historia da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio e Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Historia da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os Anormais : curso no College de France (1974 -1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOULCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Manoel Barros da Motta (org.). Coleção Ditos e Escritos, vol. V, 2.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In. FOULCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Foucault, a Ciência e saber**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MENEZES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: ALBUQUERQUE Jrº, Durval Muniz de. ,VEIGA-NETO, Alfredo e SOUZA FILHO, Alípio de (Org). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSISTOLATO, Rodrigo P. da Rocha. **O Projeto Aids: classificações de gênero, adolescência e sexualidade em uma escola carioca**. ENFOQUES - revista eletrônica dos alunos do PPGSA - ISSN 1678-1813, 2004. Disponível em: <[http://www.ifcs.ufrj.br/~enfoques/marco04/pdfs/marco2004\\_06.pdf](http://www.ifcs.ufrj.br/~enfoques/marco04/pdfs/marco2004_06.pdf)>, acesso em: 17/09/2006.