

# CONFIGURAÇÕES DE CONHECIMENTO E POLÍTICA NA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL EM MEIO ESCOLAR\*

Luís Miguel Carvalho\*\* & Carla Cibebe Figueiredo\*\*\*

*Nos últimos vinte e cinco anos, a intervenção das autoridades públicas em matéria de educação sexual em meio escolar tem-se materializado, para além da produção legislativa, na criação de programas, redes, grupos de trabalho e textos vocacionados para coordenar, guiar e apoiar a acção junto dos jovens escolares. Este artigo procura descrever e analisar os conhecimentos que sustentam e resultam dessa intervenção política, bem como os mecanismos de regulação que se associam à mobilização e geração desses saberes. Na primeira parte, traça um retrato da variedade de conhecimentos que se reúnem na intervenção da autoridade pública, em momentos de definição de problemas e de preconização de planos de acção. Na segunda parte, dá atenção a três controvérsias que os debates têm recorrentemente acolhido, e que se referem à existência ou não de educação sexual nas escolas, às visões da sexualidade juvenil e modalidades da sua educação, e à hierarquização dos saberes gerados nos sectores da educação e da saúde. Tal como na primeira parte, o artigo apresenta uma análise interpretativa acerca de quais são, de onde provêm, e como se combinam e ordenam os conhecimentos percebidos pelos actores como relevantes para fabricar a educação sexual em meio escolar.*

**Palavras-chave:** conhecimento, política pública, regulação, educação sexual, especialistas, Portugal

\*\* Este artigo foi publicado com o apoio do 6º Programa-quadro de Investigação da União Europeia – tema cidadania e governança na sociedade do conhecimento (contrato nº 028848-2 – projecto Knowandpol). Os dados e as opiniões desta publicação só comprometem os seus autores e não reflectem necessariamente a opinião oficial da União Europeia.

\*\* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (IE-UL).

\*\*\* Escola Superior de Educação de Setúbal – Instituto Politécnico de Setúbal e Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (IE-UL).

## Introdução

A emergência de formas pós-burocráticas ou, seguindo um registo mais prudente, neo-burocráticas, híbridas ou adicionais de regulação das políticas públicas (ver Maroy, 2011), vem sendo, em qualquer dos casos, marcada pela invocação explícita do conhecimento como ingrediente das políticas. Os objectos produzidos em regimes de conhecimento técnico-científico (e os peritos envolvidos na sua elaboração) não surgem apenas como recursos das (ou para as) políticas públicas. Em variados casos – como as boas práticas, as avaliações, as auditorias ou as comparações internacionais – a produção de conhecimento é até apresentada como elemento constituinte da elaboração das políticas (ver Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003; Ozga, 2008; Barroso, 2011; Carvalho, 2011a, 2011b). Dito de outro modo, a indução de práticas de difusão, de mediação ou de formação de conhecimento é o traço marcante de novas formas de coordenação, de orientação e de controlo da acção colectiva, e é reconhecível em diversas *cenas da acção pública* (ver Lascoumes & Le Galès, 2007; Barroso, 2009; Delvaux, 2009)<sup>1</sup>.

Este artigo tem por objecto a relação entre conhecimento e política e procura interpretar as configurações que aquela vem adquirindo no plano da regulação das políticas educativas. Para o efeito, o texto analisa a intervenção das autoridades públicas em matéria de *educação sexual em meio escolar* entre 1984 e 2009 (datas da primeira e da nova legislação aprovada na Assembleia da República sobre a matéria) e, complementarmente, analisa duas cenas de acção pública relacionadas com a fabricação dessas políticas – um debate parlamentar (2008-2009) e uma audição parlamentar (2009)<sup>2</sup>.

A substância da política pública aqui considerada não constitui o centro de interesse deste artigo. Ela surge, sobretudo, como uma matéria que usamos para discutir as articulações entre política e conhecimento. Isto não quer dizer que o conteúdo da política não seja parte integrante da compreensão da relação conhecimento-política. Pelo contrário, notamos, desde logo, que estas políticas são fortemente marcadas pelo carácter dos seus conteúdos centrais – sexualidade e sexo, corporeidade e corpo –, objectos, aliás, de políticas com longa duração

<sup>1</sup> Sobre as definições de acção pública e de cenas de acção pública, ver o artigo de abertura deste número temático.

<sup>2</sup> Este artigo foi elaborado a partir do relatório *Conhecimento e acção pública: Educação Sexual nas escolas* (e respectivos estudos anexos), realizado no quadro do projecto *Knowandpol* – ‘The role of knowledge in the construction and regulation of health and education policy in Europe: Convergences and specificities among nations and sectors’. Para um esclarecimento da natureza do relatório, estudos e seus autores, fontes e metodologias, ver Figueiredo, Barroso, & Carvalho (2010). Alguns dos estudos foram suportados pela investigação que a co-autora deste artigo conduziu, no âmbito da sua Tese de Doutoramento, sobre a construção das políticas públicas de Educação Sexual em Portugal entre 1984 e 2009 (Figueiredo, 2011a).

histórica (e.g., Foucault, 1976; Turner, 1984) nas quais se jogam e se traçam os limites do íntimo e do público, do comunitário e do societário e, claro, os limites da intervenção da autoridade pública. Trata-se de um espaço no qual se articulam e se digladiam conhecimentos que reclamam transportar verdade científica, saberes profissionais e periciais, conhecimentos que incluem escolhas acerca das relações de poder que constituem as nossas sociedades e as nossas vidas, e saberes (de procedência religiosa ou laica) que dependem do juízo ético. Temos também presente um conjunto de elementos da trajectória das acções políticas que se têm proposto a ordenar a *educação sexual em meio escolar* em Portugal e que são relevantes para as nossas análises. Destacamo-los no parágrafo seguinte, acompanhando de perto uma sinopse interpretativa já desenvolvida (ver Figueiredo, Barroso, & Carvalho, 2010).

As iniciativas governamentais em matéria de *educação sexual em meio escolar* foram marcadas por um conjunto de orientações produzidas na esfera do Estado que se traduziu na criação de programas, redes, grupos de trabalho e textos, com o fim de coordenar, guiar e apoiar a acção das estruturas dependentes do Ministério da Educação (ME) e do Ministério da Saúde (MS)<sup>3</sup>. Estes projectos foram confiados a personalidades a quem foi reconhecida especial competência sobre a matéria (normalmente oriundas do meio universitário), a elementos pertencentes à administração e a especialistas que acabaram por seguir a sua trajectória ocupacional na própria administração. As políticas de *educação sexual em meio escolar* foram também marcadas pela intervenção de organizações não-governamentais (ONG's) nacionais, com relevo para a Associação para o Planeamento da Família (APF)<sup>4</sup>. Estas organizações intervieram na fabricação de políticas de várias formas: participando em estruturas de coordenação nacional, influenciando grupos de trabalho, integrando equipas de apoio às escolas, enquadrando activistas ligados aos movimentos de apoio ou contestação das diferentes medi-

<sup>3</sup> Não obstante a alternância entre o Partido Social Democrata (PSD) e o Partido Socialista (PS), verifica-se uma continuidade nas medidas governamentais, no tipo de actores envolvidos, em particular na coordenação de projectos e programas, bem como nas associações não-governamentais chamadas a colaborar. Tal continuidade só foi quebrada em 2002 com um governo PSD – Centro Democrático Social/Partido Popular (CDS/PP) (Figueiredo, 2011a).

<sup>4</sup> Além da APF, outras ONG são oficialmente chamadas a colaborar com o Estado (ME), designadamente o Movimento de Defesa da Vida (MDV) e a Fundação Portuguesa a Comunidade Contra a Sida (FPCSS). A APF é, entre as ONG's, aquela que mais consistentemente tem colaborado com o Estado ao longo do tempo, designadamente concebendo e fazendo formação de professores, definindo um projecto-piloto de Educação Sexual (1995-1998), colaborando na produção de materiais e apoiando as escolas (registra-se a sua colaboração no Programa de Promoção e Educação para a Saúde – PPES, na Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde – CCPES, e no âmbito dos protocolos celebrados com as ONG's, após o término da CCPES). Esta colaboração, do ponto de vista formal, só termina após a posse do Grupo de Trabalho de Educação Sexual – GTES (em 2005) (ver Figueiredo, 2011a).

das em curso, e trazendo o debate para os meios de comunicação social. De registar ainda a influência de organizações internacionais, mormente da Organização Mundial de Saúde (OMS) que se encontra empenhada na generalização da *educação para a saúde* nos sistemas educativos. Ao longo do processo político em causa verificou-se uma grande interdependência entre os sectores da saúde e da educação, com a tendência para que o que se constrói num sector afecte o outro, mas também com uma certa tensão a envolver a relação entre saberes produzidos em cada um deles. Importa ainda salientar que ao longo do processo se pôde observar a partilha, entre diversos actores (individuais e colectivos), de crenças, ideias, valores e objectivos, quanto à necessidade (ou não) de uma política de *educação sexual em meio escolar*, seus conteúdos e modalidades. Acrescente-se que a articulação de ideias favoráveis se fez com base em actores individuais que circularam entre ONG's e organizações do Estado. Por fim, recordamos que o discurso foi sempre permeável à alteração dos tópicos sociais relacionados com a sexualidade emergentes em Portugal ao longo do período em estudo – a «questão do aborto» na década de 1980; o Síndrome da Imunodeficiência Adquirida nos anos 1980 e 1990; e mais recentemente, as questões da identidade de género e da discriminação com base na orientação sexual.

Não perdendo de vista as contingências impostas pela larga duração histórica e não deixando de, adiante, pontuar o texto com elementos de contextualização da trajectória das políticas públicas de *educação sexual em meio escolar* em Portugal, o que mais nos importa neste artigo é mostrar quais os conhecimentos – diferentes em sua constituição e diversos na preponderância que atingem – convocados na acção pública e as formas da sua mobilização e articulação com as políticas. O conhecimento é por nós examinado como *prática discursiva* «cujas distinções e categorias ordenam o mundo, definem os lugares dos indivíduos e estabelecem regras e normas pelas quais a expressão e as práticas são possíveis» (Popkewitz, 2000: viii). Deste ponto de vista, os conhecimentos sobre/em *educação sexual em meio escolar* põem em marcha problematizações particulares da realidade educativa, tal como editam *scripts* acerca dos modos de coordenar a acção social, tomando frequentemente a forma de «conhecimento para a política» (Carvalho, 2011a, 2011b). A mobilização desses conhecimentos ocorre num espaço de confluência, competição e cooperação entre saberes, actores, representações de problemas e meios de acção política (ver Lascoumes & Le Galès, 2007; Barroso, 2009; Delvaux, 2009). Neste contexto, as questões da *credibilidade* do conhecimento e da sua *delimitação* são elementos centrais da fabricação das políticas, e manifestam-se por via de práticas que geram expansão/retracção, inclusão/exclusão e protecção/abandono de vários tipos de saberes (ver Gieryn, 1999).

Na primeira secção do artigo traçamos um retrato da variedade de conhecimentos envolvidos na produção das políticas de *educação sexual em meio escolar*, e identificamos o que

resulta da interacção desses saberes na formulação dos textos, emitidos por especialistas e políticos, sobre educação sexual. Procuramos dar conta dos conhecimentos que se reúnem, que se unem à intervenção da autoridade pública (nas esferas da acção legislativa, executiva e no braço administrativo desta), e que a constituem em momentos de «problematização» e de «preconização» (ver Delvaux, 2009). Na segunda secção do artigo, dirigimos a nossa atenção a algumas controvérsias que os debates sobre *educação sexual* têm recorrentemente acolhido, de modo a aprofundarmos, a partir de outro ângulo – já não dos movimentos que unem mas daqueles que separam –, as conexões que os actores políticos estabelecem com o conhecimento nas suas intervenções públicas. Nos argumentos que usam é possível identificar quais são, de onde provêm, e como se combinam e ordenam os conhecimentos percebidos pelos actores como relevantes para discutir e *fazer a educação sexual em meio escolar*.

### **Conhecimentos que contam na fabricação das políticas**

Desde o início do aparecimento de programas sob responsabilidade estatal que, no âmbito das orientações para a *educação sexual em meio escolar*, tem existido uma valorização de conhecimentos que são percebidos como capazes de fundamentar práticas (reconhecidas como) bem-sucedidas. O primado do *what works* revela-se na valorização pública das aprendizagens geradas na experiência – na experiência de tornar a *educação sexual* um modo específico de trabalhar com os jovens escolares. Essa óptica marca o período em estudo (1984-2009) e está presente nos vários lugares de produção ou de mobilização de conhecimento, ainda que seja mais expressiva na documentação produzida ou dada a conhecer pela administração central. Não é todavia a única modalidade e surge, como veremos, combinada com outras formas. Passemos ao plano do pormenor.

#### ***À procura do que funciona: entre as boas práticas e a inquirição dos processos***

A demonstração, por parte da administração da educação (com regularidade desde o início da década de oitenta), da possibilidade de (bem) se fazer *educação sexual em meio escolar* assentou, com frequência, na invocação dos contributos dos professores (ou das suas acções em parceria com profissionais do sector da saúde). A justificação dada para tornar visível (e legível) esse tipo de conhecimento (não formalizado) remeteu para a sua raiz nas experiências quotidianas. A transformação foi obtida através do dispositivo das *boas práticas*, disseminadas em variados fóruns patrocinados pela administração central (e.g., nos encontros

anuais da Rede Nacional das Escolas Promotoras de Saúde – RNEPS<sup>5</sup> – e no seu boletim informativo e, actualmente, no *site* da Direcção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular – DGDIC) Em suma, o conhecimento local foi transformado num saber-fazer explícito, comunicável, apto para circular. Esta modalidade de formalização e de disseminação de saberes ajudou a manter os actores voluntariamente fixos aos projectos, conferindo legitimação simbólica aos seus projectos e saberes<sup>6</sup>. Este trabalho foi levado a cabo por especialistas, contratados/integrados pela administração.

A procura «daquilo que funciona» manifestou-se de uma segunda forma. Nesta, «as práticas» foram objecto de outro tratamento por técnicos e/ou especialistas dos ministérios – a construção e validação de conhecimento fez-se pelo exame dos processos e pela apreciação de «como é que eles estão a fazer o trabalho?». Assim, no âmbito da RNEPS, produziram-se inquéritos periodicamente sobre «as práticas», aos quais cada escola deveria responder tomando em conta «a sua realidade», reportando a forma como «implementava» os seus projectos de *educação para a saúde*. Esta tecnologia de produção de conhecimento, com recurso a inquéritos e privilegiando as ferramentas de natureza quantitativa para obter informações sobre matérias processuais, revela uma tripla prática: (a) de categorização das práticas locais; (b) de vigilância e controlo; e, concomitantemente, (c) de protecção face a possíveis ataques por parte de grupos adversos a uma *educação sexual* patrocinada pelo Estado no palco escolar<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> A RNEPS surgiu, no nosso país, integrada no âmbito da CCPES (1998). Anteriormente houve uma primeira fase experimental (com o PPES) apenas com algumas escolas promotoras de saúde e só posteriormente, e mediante o forte incentivo da OMS, se deu a adesão de Portugal à Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde (REEPS); a consequente adesão de mais escolas e a formação de uma rede que abrangesse todo o país. A rede foi objecto de expansão, ano a ano, até ao seu término (2002). O conceito de «escola promotora de saúde» é introduzido por essa via e obriga as escolas que querem aderir, a uma contratualização de compromisso com determinadas práticas de promoção dos estilos de vida saudáveis nas várias dimensões da sua acção educativa (ME-RNEPS, 2001). Ver Figueiredo (2011a) para uma descrição detalhada.

<sup>6</sup> As *boas práticas* são alvo de escolhas de quem coordena a sua concepção, de quem as reporta e/ou de quem as faz circular. Ao lado de uma *prática* reconhecida pela adjectivação como *boa* há porventura outra ignorada (ou por adjectivar).

<sup>7</sup> Ao contrário do que se passa na forma apresentada no parágrafo anterior, na qual a escola aparece com identidade própria, nestes relatórios a identificação da escola é omissa, sendo o tratamento preferencial feito por região administrativa.

### ***Pela mão dos peritos: a emergência de modalidades compostas***

Os documentos gerados desde o início da década, por iniciativa governamental (*Linhas Orientadoras*<sup>8</sup>, relatórios do Grupo de Trabalho para a Educação Sexual – GTES), e para os quais contribuíram académicos e peritos, deram vida a um conhecimento composto. Por um lado, contêm uma componente analítica, incluindo sínteses de teoria e de investigações, por outro, são prescritivos, incluindo orientações programáticas, objectivos e conteúdos para serem trabalhados pelos professores nas escolas. O conhecimento aí mobilizado é sobretudo proveniente da *Psicologia do Desenvolvimento*, focando a emergência da «sexualidade em relação com os estádios de desenvolvimento» e a consequente «adaptação» do que deve ser *educação sexual* em cada uma das fases.

Nesses documentos, a experiência de trabalho nas escolas surge como uma espécie de base empírica que de algum modo serve como prova de que é possível tornar realidade o que se teoriza. Por exemplo, as *linhas orientadoras* para a *educação sexual em meio escolar* (ME & MS, 2000) apoiam-se num projecto feito a título experimental em cinco escolas de diferentes níveis de ensino e em diferentes regiões do país. No relatório sobre a *educação sexual em meio escolar*, divulgado em 2005, procedia-se a uma «comparação» entre *Escolas Promotoras de Saúde* e outras não envolvidas na rede, susceptível de produzir *uma prova científica* (ME-DGDIC, 2005). Também o GTES, ao longo do tempo do seu mandato, trabalhou com algumas escolas seleccionadas, onde procedeu a diagnósticos que apoiaram a elaboração do seu relatório final (ME-GTES, 2007c).

Noutro plano, a convergência e acoplagem de saberes úteis para a *educação sexual em meio escolar* também têm sido produzidas fora dos organismos do Estado, mormente na APF. Esta associação tem promovido fóruns com académicos e/ou especialistas nacionais e internacionais, e publicações que reúnem investigação, reflexão e práticas diversificadas<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> O documento «Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras» foi publicado em 2000. Os ME e MS elaboraram-no com o propósito de que viesse a constituir um referencial para os projectos de educação sexual nas escolas. Esse documento baseou-se na experiência anteriormente adquirida pela equipa do Projecto Piloto de Educação Sexual e recolheu o contributo de vários especialistas (internos e externos à administração) que foram convidados a colaborar ou a dar parecer sobre o seu conteúdo, por forma a torná-lo o mais consensual possível. O relatório de 2005 foi produzido no seio da administração central e apresentou os dados de um inquérito feito em 2003 numa amostra de escolas integradas e não integradas na RNPES. O GTES foi uma comissão de especialistas, criada em 2005, na sequência de uma polémica pública em torno das orientações facultadas às escolas para trabalhar a educação sexual (nomeadamente em torno de algumas referências bibliográficas presentes nas Linhas Orientadoras). O GTES produziu quatro relatórios. Estes documentos fazem, por um lado, uma sinopse histórica e, por outro, esboçam (novas) orientações para a implementação da educação sexual nas escolas (ME-GTES, 2005, 2007a, 2007b, 2007c). Para uma análise aprofundada ver Figueiredo (2011a).

<sup>9</sup> As organizações estatais também o fazem, mas os eventos não atingem a expressão dos acima referidos.

### ***Do conhecimento em falta aos «saberes de substituição»***

A avaliação tem sido progressivamente instalada em todas as acções efectuadas sob a égide da administração em matéria de *educação sexual*. Contudo, o recurso a modelos de avaliação vem sendo acompanhado pela percepção de uma certa insuficiência, a de não se conseguir responder cabalmente e inequivocamente a questões relativas aos resultados dos programas de intervenção e suas consequências<sup>10</sup>. Existem, portanto, sérias dificuldades em provar o *valor* de políticas e de projectos ou, ainda, de apreciar o seu *value for money*.

Neste contexto, a elaboração de meta-análises da investigação produzida surge como uma espécie de saber *substituto* do avaliativo (e também como forma de gerar um conhecimento consensualizado). Outro «saber de substituição» é procurado no sector da saúde, de tal modo é recorrente o uso de indicadores coligidos pelo MS ou por organizações que intervêm neste sector e no quadro dos «problemas» de saúde pública<sup>11</sup>. Assinalamos, por fim, a emergência de um terceiro «conhecimento de substituição»: os estudos que envolvem organizações universitárias e/ou profissionais do ensino superior em parceria com organizações internacionais (OI's), especialmente a OMS. Estas actividades, inscritas numa regulação transnacional *soft* – por via de práticas «inquisitivas» e «meditativas» (ver Jacobson, 2006) –, têm por base questionários sobre «estilos de vida» (e.g., idade da primeira relação sexual, uso do preservativo, etc.)<sup>12</sup>.

### ***«Estilo de vida saudável»: delimitações em torno de um lugar-comum***

O exame dos materiais que colecionamos conduz-nos a afirmar o predomínio duma razão pragmática nos saberes em/sobre *educação sexual em meio escolar*. Falamos, portanto, da saliência dada ao *what works* (sob as formas, atrás identificadas, de «boas práticas» e da «inquirição dos processos»), mas notamos a existência de outras formas de conhecimento emergentes. Prolongamos a nossa análise dando agora atenção ao carácter compósito, porém ordenado e hierarquizado, do conhecimento que alimenta e circula nesta acção pública.

<sup>10</sup> A dificuldade em ajuizar, por razões metodológicas, sobre a efectiva capacidade preventiva (em termos causa-efeito) dos programas de *educação sexual* sobre determinados comportamentos de risco é internacionalmente reconhecida (Kirby, 2002).

<sup>11</sup> No sector da saúde são predominantes os *indicadores quantitativos de problemas* (e.g., percentagem de adolescentes grávidas).

<sup>12</sup> E.g., o *Health behaviour in school-aged children* – HBSC/OMS, dedicado ao estudo dos comportamentos de saúde dos jovens em idade escolar, tem sido repetidamente aplicado em escolas portuguesas desde meados da década de noventa (Matos *et al.*, 2003).



A par da saliência atingida pelo saber utilitário, observamos um deslizamento nos discursos gerados sobre educação a sexual – uma visão biomédica para uma óptica psicossocial<sup>13</sup>. Escrevemos *deslizamento* porquanto esta última perspectiva não rompe totalmente com a anterior, antes prolonga um alinhamento entre a preocupação com a saúde da massa populacional (biomédica) e as preocupações com o bem-estar de cada um (psicossocial). Contudo, o argumento central pertence já à visão psicossocial e revela-se no objecto e no objectivo da *educação sexual* – a capacidade de cada indivíduo se saber dirigir (ao longo de sua vida) e de ser capaz de *adoptar um* (certo) *estilo de vida saudável*.

Tal deslizamento – que acima interpretamos com a ajuda de uma lente foucaultiana (ver Ó, 2009) – conduz ao alargamento do reportório dos saberes tidos como necessários para equipar os agentes sociais qualificados para agir em *educação sexual* nas escolas portuguesas. Mais, permite reequacionar que actores e que mundos de conhecimento devem participar na orientação daqueles que directamente lidam com os alvos das políticas. Assim, os saberes que contam como credíveis para a orientação da acção pública estendem-se dos universos das ciências biomédicas à psiquiatria, à psicologia e, até, a franjas do pensamento sociológico. Este alargamento é acompanhado por um reposicionamento e pelo reordenamento de tais conhecimentos, não só em termos de credibilidade científica mas sobretudo quanto à acuidade do saber especializado face à tarefa de capacitar cada indivíduo a abraçar um putativo *estilo de vida saudável*.

O crescente enfoque na mudança de comportamentos e/ou na *aquisição de competências* tem vindo a minar o primado da informação cientificamente fundamentada, predominante no modelo *biomédico*. Tomamos como exemplo o relatório final do GTES que anuncia os seguintes objectivos: «O desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade; a melhoria dos seus relacionamentos afectivo-sexuais; a redução de possíveis consequências negativas dos comportamentos sexuais, tais como a gravidez não planeada e as infecções sexualmente transmissíveis (IST); a capacidade de protecção face a todas as formas de exploração e de abuso sexuais. A longo prazo, deve contribuir para a tomada de posições na área da sexualidade, durante toda a vida» (ME-GTES, 2007c: 7). O novo enfoque aloja elementos centrais daquela visão – as escolhas dos jovens competentes serão *informadas e seguras*, e o corpo biológico mantém a sua forte presença, associado a problemas de saúde pública que radicam nos modos do seu *uso* nas práticas sexuais. Porém, o conhecimento arquitetado sob aquela perspectiva é apenas respeitado como necessário, já não como suficiente<sup>14</sup>. Por outro lado, a perspectiva psicossocial

<sup>13</sup> Para uma análise desta temática e uma discussão aprofundada destas visões, a partir da noção de paradigma, ver Figueiredo (2011a, 2011b).

anula tópicos substantivos para outras duas visões bem distintas da sexualidade e da corporeidade – a que as compreende como objectos sociais e culturalmente constituídos; e a que, num campo habitualmente oposto, as prefere associar à reprodução e a uma ordem social e moral informada pelo catolicismo. Observam-se, assim, práticas de não hostilização pública desses universos e de co-optação. Por exemplo, a terminologia usada invoca termos que esses dois grupos subscreveriam (ainda que associados a preocupações discrepantes), como o combate à «exploração» ou ao «abuso», ou a capacidade de cada um «tomar posição» sobre a matéria ao longo da sua vida.

Usando os termos em voga, o que importa é que cada *identidade bio-psico-social* seja *bem construída*. Portanto, nos modos de acção actualmente privilegiados (em meio escolar) a componente informativa é vista como uma parte de um todo que a contém e ultrapassa – o desenvolvimento de capacidades de autodeteção e de autocontrolo dos jovens (e.g., assertividade, vontade de alterar comportamentos não desejados, saber estar e agir com o outro). A partir deste ponto de vista, a chave do sucesso reside na qualidade das *competências interpessoais* construídas em cada contexto escolar e apoiadas em tecnologias com a principal *raiz* em disciplinas da Psicologia.

### **Controvérsias sobre educação sexual em meio escolar**

Nesta secção avançamos para a análise das relações que os actores políticos estabelecem com o conhecimento em suas intervenções públicas. Dirigimos agora a nossa atenção para algumas controvérsias que os debates sobre educação sexual têm acolhido, e concentramos em três grandes zonas de polémica no debate público sobre *educação sexual em meio escolar*: o posicionamento de base acerca da sua existência; as visões da sexualidade juvenil e as modalidades da sua *educação*; a hierarquização dos saberes gerados nos sectores da educação e da saúde<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> É criticado o carácter obsoleto dos seus meios (a informação pode hoje ser obtida por mais cativantes vias) e sua ineficácia (nenhum conteúdo por si só oferece garantia de conduzir a «mudanças» nas condutas e a comportamentos «seguros» ou de «redução de riscos», apropriados a um «estilo de vida saudável»).

<sup>15</sup> Ao redor de cada controvérsia analisada gravitam outras que parecem ter tido menor expressão no debate público (e.g., ao debate sobre relações entre saberes associa-se um debate sobre a localização, interna ou externa à escola, dos que fazem a provisão da *educação sexual em meio escolar* (ver Figueiredo, 2011a).

### ***Existência de educação sexual em meio escolar***

No debate público já travado não é visível uma oposição explícita à *educação sexual*, pelo que se têm esgrimido conflitos e consensos e estabelecido a propósito da sua (in)existência *em meio escolar* em torno de uma oposição estruturante – que entidade (abstracta) tem autoridade para educar a sexualidade dos menores de idade: o Estado ou a família?

Esta controvérsia «amarra-se» a dois debates políticos de escala maior (e correntes) sobre a relação Estado-sociedade – um, mais próximo dos conteúdos da *educação sexual em meio escolar*, trava-se acerca dos modos e dos limites da intervenção socializadora da escola pública, mormente no que respeita a questões relativas a «valores» e «costumes»; outro, mais englobante, é o que remete para os modos e os limites da intervenção do Estado na regulação da escola pública. Esta (dupla) forte ligação fica clara quando se analisam os argumentos que têm sido tecidos acerca da provisão da *educação sexual em meio escolar*. Sintetizamo-los no Quadro 1.

QUADRO 1  
**Duas visões acerca da existência de educação sexual em meio escolar**

Visão favorável	Visão desfavorável
O Estado deve garantir o proveito da educação em condições de igualdade e equidade	A educação dos filhos é um direito (e um dever) parental
O Estado deve ser financiador, regulamentador, proprietário e provisor da educação escolar	Cabe ao Estado regulamentar o sector escolar e subsidiar as famílias de modo a que os pais possam escolher a escola para os seus filhos
Ao Estado cabe definir os fins, as modalidades e os conteúdos da provisão educativa da escola pública	A interferência do Estado nas orientações educativas das escolas deve ser reduzida (e.g. não determinando conteúdos programáticos)
A escola tem uma missão socializadora e é a instituição potencialmente frequentada por todos	Os pais são os primeiros educadores dos filhos e a família um espaço nuclear de socialização
A educação ministrada na escola deve ser global, não se restringindo à componente de instrução	A escola deve ser, fundamentalmente, um espaço de instrução
A missão socializadora da escola obriga-a a abordar matérias relativas a valores e costumes (alicerçados em «valores e direitos universais»)	O Estado deve abster-se de tratar matérias que impliquem valores e costumes

O Debate Parlamentar (travado em 2008 e 2009) e a Audição Parlamentar (2009) foram espaços de afirmação desta clivagem. Nestas cenas de acção pública foi também possível observar o reactivar dos «conhecimentos que contam» mencionados na secção anterior, mas

agora, aliando-se ou convivendo com outros (e.g., o conhecimento local, prático e tácito, o conhecimento associado aos estudos científicos produzidos no sector da saúde, o saber gerado em organizações internacionais às quais se reconhece autoridade técnica e/ou política).

A iniciativa de regulamentar a *educação sexual em meio escolar* foi desencadeada por iniciativas do Bloco de Esquerda (BE), do Partido Comunista Português (PCP) e do PS, e terminou com a aprovação da Lei 60/2009, com os votos favoráveis de duas daquelas forças (PCP e PS – o, então, partido do governo<sup>16</sup>). No campo dos proponentes das várias iniciativas legislativas há que salientar a presença de uma defesa, por parte do BE (que se veio a abster na votação final), de uma acção mais explicitamente comprometida do Estado, pugnando pela autonomização da «educação sexual» nas escolas como «disciplina curricular» da responsabilidade de profissionais «especificamente formados e responsáveis» para/por essa área. Contra a aprovação da lei pronunciou-se o CDS/PP, cujo argumento insistiu nos «perigos» da constituição de um «monopólio estatal no ensino da educação sexual» ou da «substituição do papel e responsabilidades das famílias», encontrando nesta iniciativa legislativa mais uma boa razão para defender a «necessidade dos pais poderem escolher a escola dos filhos». O PSD votou igualmente contra a lei, centrando as críticas no excesso da intervenção reguladora do Estado, firmando a importância da articulação entre professores, pais e «comunidades locais» remetendo, assim, as escolhas sobre as práticas de educação sexual em meio escolar mais para a esfera de uma *regulação situacional* que de uma *regulação institucional* (ver Maroy & Dupriez, 2000; Barroso, 2006) ou fazendo (aparentemente) deslocar para o espaço local a autoridade de produção de regras.

O processo de Audição Parlamentar, que recolheu contributos orais e/ou escritos de «intervenientes» tidos como «reconhecidos» nas matérias que a lei aborda, revelou características idênticas às já referidas sobre o Debate Parlamentar. De facto, uma larguíssima maioria dos cerca de 30 participantes – dos quais uma grande maioria representava estabelecimentos escolares, ONG's de causas ligadas a associações laicas (saúde sexual, orientação sexual) ou religiosas, e o movimento associativo parental – não se opôs abertamente à *educação sexual em meio escolar* e a polémica recaiu, de novo, sobre a obrigatoriedade da inclusão de actividades de *educação sexual* nos projectos educativos das escolas<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Diário da Assembleia da República, 80 de 2008, 34, 48, 82 e 89 de 2009 (acesso em <http://debates.parlamento.pt>). Ver Menitra (2010a). Seguindo de perto Barroso (2006), entendemos por regulação institucional a intervenção de uma instância no sentido de orientar, coordenar, controlar as interacções dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade; e por regulação situacional a intervenção de reinterpretação e apropriação dessas mesmas orientações, bem como a de produção de novas regras para acção.

<sup>17</sup> Audição Parlamentar nº 141 – Comissão Educação e Ciência (pós RAR) – X – Audição sobre «Educação Sexual», Projectos de Lei nº 634/X/4 (PCP) e nº 660/X/4 (PS), 2009-04-14 Portal das Comissões (registo áudio).

Porém, nas audições parlamentares podemos, com maior nitidez, recortar os tipos de saberes em uso para discutir a existência de *educação sexual em meio escolar*. Uma forma esgrimida na audição foi a do conhecimento local, prático e tácito trazido para o debate por professores que se apresentaram como porta-vozes das escolas e seus projectos. Os docentes afirmaram o valor do *know-how* adquirido «no terreno» (como gostam de sublinhar) e, por vezes, de modo complementar, numa formação especializada obtida no decurso do seu envolvimento nesses projectos. Noutro pólo encontramos uma legitimação por referência a princípios universais, consagrados na lei constitucional ou em documentos internacionais (e.g., Declaração Universal dos Direitos Humanos). Os princípios – como os de *liberdade* ou de *igualdade* – foram invocados como palavras-chave das montagens argumentativas, combinando especificidades políticas, ideológicas ou religiosas diversas, e foram legitimando diferentes orientações face à *educação sexual em meio escolar*. Uma terceira força no debate foram os conhecimentos associados aos estudos científicos, maioritariamente produzidos no sector da saúde. Porém, tão ou mais importante foi a preponderância da invocação das OI's associadas a tais pesquisas (e.g., OMS, UNESCO, Comissão Europeia). O que conta na invocação dessas pesquisas já não é o «valor universalmente aceite», mas o valor atribuído a um saber gerado em organizações às quais se reconhece autoridade técnica e/ou política a uma escala «universal». A mobilização desse saber serve propósitos muito diversos, desde o apelo à consensualização até ao questionamento, poucas vezes registado, da pertinência da *educação sexual em meio escolar* como instrumento para resolver problemas sociais (como a gravidez juvenil ou os «comportamentos sexuais de risco»).

Já os deputados, fixados no debate sobre as relações Estado-sociedade, mobilizaram predominantemente conhecimentos difundidos em documentos provenientes de organismos estatais. No âmbito dessa invocação surgiram as referências aos estudos encomendados a *experts* por agências governamentais (e.g., o estudo do GTES) ou realizados em parcerias Estado-ONG's (e.g., ME-APF) e ONG's-Universidades (e.g., APF-Instituto de Ciências Sociais). Em menor número, referiram-se a resultados de inquéritos, sondagens e relatórios elaborados por instituições do domínio da saúde. Esta mobilização de conhecimento ocorre, pois, com uma função de legitimação da entrada em agenda de uma política, servindo frequentemente a «denúnciação» da ausência ou da fraqueza das políticas ou da escala dos problemas sociais.

Assim, podemos corroborar a ideia segundo a qual, em momentos de problematização e de preconização política, os conhecimentos são «simplificados» e «seleccionados» para constituírem argumentos plausíveis, e são até «mobilizáveis em sentidos opostos» (ver Delvaux,

---

Disponível em <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheAudicao.aspx?BID=86523>. Ver Menitra (2010b).

2009). Tal ocorre, convém não esquecer, num contexto de acção – dispositivo político – com regras próprias, habitado pelas convenções e pelas estratégias persuasivas do discurso político (Charaudeau, 2006). Mais, como podemos perceber, essa mobilização é também condicionada pelo grau e pelo tipo de interdependência entre as políticas em debate e outras políticas públicas.

### ***A sexualidade e como deve ser educada***

Uma segunda zona de polémica versa sobre a sexualidade humana e as formas de conceber e fazer a sua educação. Para uns, o sexo entre os jovens é (desde há muito) uma prática social instituída (e cada vez mais precoce), pelo que a intervenção da autoridade pública deve ser feita de modo a que essas práticas não produzam efeitos «indesejáveis» no tecido social. Neste discurso, o «indesejável» varia entre: os «riscos para a saúde pública»; um mundo social habitado por indivíduos incapazes de manterem práticas relacionais e afectivas saudáveis; a reprodução de estereótipos socioculturais e de desigualdades (e subjugações) que aquelas crenças legitimam. Para outros, a relação causa-efeito é posta em termos quase inversos: são as escolhas (e/ou demissão de escolha) e as condutas culturais e morais (por consequência, educativas) da autoridade familiar (ou da autoridade pública) que determinam a existência ou não de práticas sexuais entre os jovens (menores) e, em última análise, a sua legitimação e «naturalização». Também aqui há vários «indesejáveis». Ocorre que os domínios do indesejável são semelhantes, nestes discursos, aos dos utilizados no campo oposto – ora recortam perigos para a saúde física e/ou emocional dos jovens, ora remetem para a aquisição e reprodução de princípios de conduta «impróprios» (ainda que obviamente muito diversos em seus ingredientes).

As modalidades propostas para *educar a sexualidade* tendem a surgir em alinhamento com as disposições anteriores. Distinguímos quatro modalidades-tipo. (1) A intervenção em torno da redução de riscos (gravidez não desejada, doenças sexualmente transmissíveis), que aposta em meios informativos apoiados no saber médico – o *corpo físico*; (2) A modalidade que inscreve as preocupações anteriores no contexto de um trabalho de «construção de projectos de vida», sublinhando o trabalho «psicopedagógico» de formação de competências afectivas e relacionais que tal desiderato requer – o bem-estar do *corpo biopsicossocial*; (3) A modalidade que preconiza uma entrada pelo debate acerca da sexualidade enquanto prática social, cultural e política, abraçando as questões dos direitos sociais, das questões relativas ao género e à orientação sexual – o *corpo histórico, sociocultural, político*; (4) O modelo da «abstinência», o qual pode envolver, a par de eventual trabalho doutrinal e tutorial, práticas de

informação (e.g., sobre métodos contraceptivos naturais) e práticas de capacitação para a «resistência às pressões dos pares» – o *corpo histórico, sociocultural e político da instituição católica*.

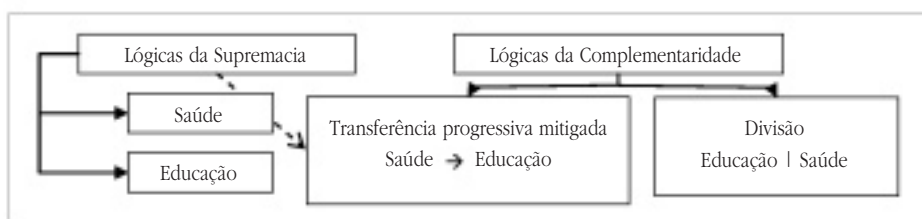
A questão dos objectivos da *educação sexual em meio escolar* não foi objecto central no *debate parlamentar* (2008-2009), tendo sido mais generosa a sua presença na audição parlamentar. Em ambos os casos não se manifestaram diferenças ou novidades face às visões atrás expostas. Percebe-se a existência de uma convergência «ao centro» (PS e PSD) na explicação da «necessidade» de desenvolver educação sexual. Essa reunião dá-se em torno do argumentário do «estilo de vida» (que referimos no final da secção anterior): é uma via importante para ajudar a resolver problemas de saúde pública e, por isso, deve contribuir para «prevenir» os «comportamentos de risco»; deve ter um cunho «socializador», promovendo uma sexualidade «mais saudável», «mais consciente», bem como a sua «compreensão» pelos escolares, mas como fenómeno inscrito na dimensão dos «afectos». Fora deste *mainstream*, as intervenções do BE e do PCP no hemiciclo, tal como as declarações, na audição pública de associações de causas ligadas ao movimento LGBT, enfatizaram questões relativas ao combate às desigualdades e injustiças sociais, culturais e políticas, ligadas à vivência da sexualidade na sociedade contemporânea. Já o CDS/PP e várias formações de causas associadas a organizações ou a sectores de opinião da Igreja Católica (e.g., MDV) tenderam para os argumentos a favor de uma educação da sexualidade sob dependência do princípio geral, segundo o qual as práticas sexuais devem ser circunscritas ao contexto matrimonial.

O que nos parece merecer sublinhado é o facto de os intervenientes nestas cenas de acção pública verem a prática sexual das crianças e jovens como um «problema público», associando-o a outros problemas sociais já categorizados como «públicos» e fornecedores de indicadores de possíveis efeitos nefastos das práticas sexuais no tecido social. Esses outros problemas, que são relativos à condição da massa populacional, ainda que de carácter bem diverso (gravidez juvenil, doenças sexualmente transmissíveis, interrupção voluntária da gravidez, discriminação em função do género ou da orientação sexual, abuso sexual), são visíveis através de indicadores diversos e equacionados diferentemente no espaço público. Porém, são sempre sinais de uma preocupação partilhada «por todos» (de uma insatisfação com o social) e à qual se associa como imprescindível, senão mesmo como «natural», a intervenção nos planos da socialização e do desenvolvimento de cada indivíduo. Dito de outro modo, ganhou o estatuto de problema público merecedor de uma intervenção «educativa», mesmo que os actores sociais divirjam radicalmente acerca do que esta possa significar e dos espaços sociais onde deva ocorrer.

### ***Da hierarquia dos sectores e seus saberes***

A terceira controvérsia respeita às relações de força e de posição entre saberes. Na Figura 1 estruturamos as relações fabricadas – imaginadas e ou materialmente concretizadas – entre os saberes oriundos de disciplinas, académicos ou peritos ligados aos sectores da saúde e da educação. Aclaramos duas lógicas: uma de *supremacia*, na qual se faz a apologia de um sector e dos saberes aí construídos; e outra de *complementaridade*, na qual distinguimos duas orientações, uma favorável a uma cooperação entre sectores (*transferência progressiva mitigada*) e outra favorável à diferenciação das actuações, ainda que concorrendo para um mesmo fim (*divisão*).

FIGURA 1  
**Relações entre sectores e seus saberes**



Para a perspectiva da *divisão*, a *educação sexual* envolve (deve envolver), em pé de igualdade, as duas áreas e respectivos profissionais: a da saúde, porque os saberes sobre a fisiologia e sobre contracepção são a base fundamental das intervenções em matéria de saúde sexual e reprodutiva; e a da educação, pela dimensão social que têm as representações sobre sexualidade e/ou por ser a escola o campo privilegiado para uma acção formativa. A *transferência progressiva mitigada* assenta numa razão estratégica relativa à implementação da educação sexual – o contacto directo com os jovens e o abordar das questões da sexualidade devem ser gradualmente delegados aos professores pelos profissionais de saúde. Estes tomam para si o papel de consultores, porque são os detentores dos saberes e os professores precisam de ser ajudados. A *supremacia da saúde* é justificada com base em três argumentos centrais – um que reclama por justiça (é o sector da saúde que suporta os custos das doenças sexualmente transmissíveis e da interrupção voluntária da gravidez), e dois outros que reclamam por competência (no sector da saúde é possível uma abordagem individualizada, que garante uma resposta centrada nas necessidades de cada jovem, e os profissionais de saúde



têm os conhecimentos necessários e suficientes, que os professores não têm). Já a *supremacia da educação* vem-se afirmando no quadro da defesa da autonomização da *educação sexual* face à *educação para a saúde*. Os objectivos da educação da sexualidade remetem para o «saber viver» numa das dimensões da identidade e do comportamento humano, e este fim supõe uma intervenção socioeducativa que não se submeta à razão do «ser saudável».

Apesar de, ao longo dos anos, a maioria dos actores se pronunciar pela cooperação entre os dois sectores, as orientações revistas mostram que há, ora latente ora expressa, uma disputa pelo monopólio de um saber especializado e de uma área de intervenção. O sector da saúde leva vantagem, beneficiando da sua condição de pioneiro e promotor (e de detentor) de saberes que constituem a matéria-prima para o exercício de práticas educativas sobre sexualidade (sejam os que advêm da área da epidemiologia, sejam os que se relacionam com o conhecimento fisiológico, sejam os da intervenção clínica e psicoterapêutica). O sector acolhe a *educação sexual* nas suas missões pró-activas e preventivas – nas suas *lutas* contra a obesidade, contra o consumo de substâncias psicoactivas, contra as doenças sexualmente transmissíveis – e promove a adopção de comportamentos saudáveis. Do sector da educação, na sua condição de grande espaço de trânsito da população jovem, espera-se principalmente que (através dos seus profissionais, académicos e peritos) participe, como auxiliar nessa cruzada, na construção de um saber metodológico e aplicativo, apropriado ao espaço escolar e seus utentes<sup>18</sup>.

Como têm sido, no tempo mais recente, equacionados estes encontros e desencontros de conhecimentos, de sectores e de profissionais em cenas de acção pública deliberativas e não deliberativas? A proposta aprovada após o *debate parlamentar* (2008-2009) aproxima-se de um modelo de transferência, com uma diferença fundamental: a de consagrar a existência de uma coordenação da *educação sexual em meio escolar* entregue a um professor, responsável por uma *equipa interdisciplinar de educação para a saúde* (Lei 60/2009). No entanto, ao

---

<sup>18</sup> Noutros contextos de acção pública, as formas atrás mencionadas não ajudam a compreender a relação entre actores, sectores e saberes. Tal acontece no estudo de caso que realizamos em Gouveia, onde a educação sexual em meio escolar faz parte de uma história local de criação de acção colectiva em torno de uma visão de desenvolvimento comunitário e suportada por uma lógica de animação cultural que, num curto espaço de tempo, tomou forma organizacional numa associação de desenvolvimento local – o Grupo Aprender em Festa. Neste contexto de acção, a sexualidade e a sua educação surgem diluídas nos propósitos de uma *educação para o bem-estar* no âmbito de uma abordagem que privilegia modalidades informais e circunstanciais (na escola, no centro de saúde ou em qualquer outro contexto), abrangendo a intervenção de outros actores (que não os técnicos), tais como as famílias. O caso permitiu-nos tecer uma conclusão importante – as intervenções da autoridade pública em matéria de educação sexual, em meio escolar, são um «recurso extra» para a acção pública centrada noutros problemas políticos e noutras agendas políticas, seja à escala nacional ou à escala local (ver Figueiredo *et al.*, 2010).

longo dos debates, outras perspectivas estiveram presentes. PCP e BE defenderam uma abordagem autónoma (relativamente ao campo da saúde), ainda que com orientações diversas. Os primeiros (PCP) apresentaram-na como matéria do sector da educação, colocando a «sexualidade e a saúde reprodutiva como um conteúdo nuclear em cada disciplina», transversal às disciplinas escolares; os segundos (BE) imaginaram essa autonomia em torno da criação de uma «disciplina específica» a cargo de «bolsas de profissionais» (técnicos com formação nessa área). Nesta segunda forma, a educação sexual aparece no sector educativo como uma matéria escolarizada sob a forma disciplinar, incluindo (a par de saberes variados – da medicina, da psicologia, da sociologia, etc.) o debate de temas que envolvem a escolha de valores na/para a sociedade contemporânea (igualdade de género, orientação sexual). Simultaneamente, essa entrada legitima a existência de um conjunto de agentes sociais «especializados», cujo monopólio de saber reside numa formação específica não necessariamente gerada no sector educativo ou no sector da saúde<sup>19</sup>.

A defesa de uma «abordagem autónoma» (da saúde) na escola pode ser encontrada noutros outros actores políticos – por exemplo, na voz/texto de várias associações do movimento LBGT, em investigadores empenhados nos «estudos de género», ou até mesmo em alguns membros da APF –, que vêm sublinhando a necessidade de problematizar a sexualidade como matéria social e cultural e não apenas como assunto médico e/ou psicológico.

### **Pode o conhecimento pericial tranquilizar o que é da ordem do turbulento?**

A existência e o prolongamento no tempo das controvérsias sobre *educação sexual*, entre as quais as que revelam o posicionamento dos actores face à existência da *educação sexual em meio escolar*, mostram que historicamente se vem constituindo um acordo acerca da sexualidade infantil e juvenil como «problema público» (e que exige a produção de conhecimento sobre as suas causas, os processos que envolve, a amplitude e a profundidade dos seus efeitos num conjunto social) e como «problema político», isto é, um problema que impõe uma intervenção da autoridade pública (ver Lascoumes & Le Galès, 2007).

A par das controvérsias, as narrativas actuais predominantes e favoráveis à existência de educação sexual em meio escolar sugerem que as políticas públicas se devem comprometer com o desiderato de que cada jovem construa um «estilo de vida saudável». Há um acordo construído em torno deste anódino propósito. Importa pois, ler os textos periciais que tecem

<sup>19</sup> Diário da Assembleia da República, 80 de 2008, 34, 48, 82 e 89 de 2009 (acesso em <http://debates.parlamento.pt>). Ver Menitza (2010a).

essas narrativas como lugares de condensação de um saber consensual. Paralelamente, este pensamento quer transportar confiança e tranquilidade para o espaço da decisão política. São discursos que procuram reduzir, ao mínimo possível, a afirmação das políticas pelo ângulo dos valores, e que procuram potenciar, ao máximo, a legitimidade do decisor em nome dos saberes multidisciplinares, dos saberes provenientes dos especialistas (das profissões e das organizações que operam sobre *educação sexual em meio escolar*). Quanto aos actores governamentais, estes tendem a recorrer a formas de legitimação que não os amarram a grandes narrativas, virando-se pois para uma construção de consensos, se possível em torno do «saber especializado». Tal é mais evidente em matérias, como a da sexualidade, que envolvem escolhas existenciais dilemáticas e de elevada conflitualidade cultural.

O que escrevemos não sugere que as escolhas entre valores tenham desaparecido, nem que a intervenção legitimada pelo saber dos especialistas vá além da «acção simbólica» (veja-se, no caso em análise, a ausência durante muitos anos da operacionalização da legislação). Por mais que se procure consensualizar, por mais acordos que venham a ser gerados entre a variedade de saberes presentes nesta acção pública, as matérias sexualidade/sexo e corporeidade/corpo não permitem a remoção da conflitualidade entre visões do mundo ou entre visões do ser. As políticas sobre *educação sexual em meio escolar* são políticas sobre a ordenação do conjunto social e sobre a identidade – estão para além dos limites dos discursos informados e de tipo disciplinar, profissional ou pericial. Relembrando uma visão Weberiana, a «ciência pode ter aumentado o nosso controle sobre a vida (ainda que não sobre a morte), mas não conseguiu prover-nos de valores que guiem as nossas vidas» (Schilling, 1999: 2).

**Contacto:** Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa – Portugal; Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal, Rua do Vale de Chaves 2914-504 Setúbal – Portugal

E-mail: [lmcarvalho@ie.ul.pt](mailto:lmcarvalho@ie.ul.pt); [cibelef@ese.ips.pt](mailto:cibelef@ese.ips.pt)

## Referências bibliográficas

- Barroso, João (2006). A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In João Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação* (pp. 9-39). Lisboa: Educa.
- Barroso, João (2009). A utilização do conhecimento em política. *Educação & Sociedades*, 30(109), 987-1007.
- Barroso, João (2011). Da política baseada no conhecimento à política baseada em evidências. In Dalila Oliveira & Adriana Duarte (Org.), *Políticas públicas e educação* (pp. 91-116). Belo Horizonte: Fino Traço Editora.
- Carvalho, Luís Miguel (2011a). Multiregulação, comparações internacionais e conhecimento pericial. In Dalila Oliveira & Adriana Duarte (Org.), *Políticas públicas e educação* (183-206). Belo Horizonte: Fino Traço Editora.

- Carvalho, Luís Miguel (Coord.) (2011b). *O espelho do perito: Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação*. V.N.de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Charaudeau, Patrick (2006). *Discurso político*. São Paulo: Editora Contexto.
- Delvaux, Bernard (2009). Qual é o papel do conhecimento na acção pública? *Educação & Sociedades*, 30(109), 959-985.
- Figueiredo, Carla Cibebe (2011a). *Redes sociais e políticas: Genealogia das políticas públicas de educação sexual*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Figueiredo, Carla Cibebe (2011b). Educação sexual: Análise cognitiva de uma política pública. In João Barroso & Natércio Afonso (Org.), *As políticas educativas em Portugal: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Figueiredo, Carla Cibebe, Barroso, João, & Carvalho, Luís Miguel [com a colaboração de Carla Menitra] (2010). *Knowledge and public action: Sex education in school, 1984-2009* (Relatório de Pesquisa). Lisboa: Instituto de Educação. Disponível em [http://www.knowandpol.eu/IMG/pdf/portugal\\_education\\_-\\_o2\\_ap2\\_-\\_corrige.pdf](http://www.knowandpol.eu/IMG/pdf/portugal_education_-_o2_ap2_-_corrige.pdf)
- Foucault, Michel (1976). *Histoire de la sexualité* (Vol. 1). Paris: Gallimard.
- Gieryn, Thomas F. (1999). *Cultural boundaries of science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jacobson, Bengt (2006). Regulated regulators. In Marie-Laure Djelic & Kerstin Sahlin-Anderson (Ed.), *Transnational governance* (pp. 205-224). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirby, Douglas (2002). The impact of schools and school programs upon adolescent sexual behavior. *Journal of Sex Research*, 39(1), 23-33.
- Lascoumes, Pierre, & Le Galès, Patrick (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Lei n.º 60/2009. *Diário da República*, N.º 151: I série. Lisboa: Assembleia da República. Retirado de <http://dre.pt/pdf1s/2009/08/15100/0509705098.pdf>
- Maroy, Christian (2011). Em direcção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa?. In Dalila Oliveira & Adriana Duarte (Org.), *Políticas públicas e educação* (pp. 19-46). Belo Horizonte: Fino Traço Editora.
- Maroy, Christian, & Dupriez, Vincent (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-87.
- Matos, Margarida Gaspar e equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses (quatro anos depois)*. Lisboa: Edições FMH.
- Menitra, Carla (2010a). Análise do debate parlamentar sobre educação sexual em Portugal (2008-2009). In Carla Cibebe Figueiredo, João Barroso, Luís Miguel Carvalho *et al.*, *Knowledge and public action: Sex education in school, 1984-2009* (Relatório de Pesquisa). Lisboa: Instituto de Educação.
- Menitra, Carla (2010b). Análise da audição parlamentar sobre educação sexual. In Carla Cibebe Figueiredo, João Barroso, Luís Miguel Carvalho *et al.*, *Knowledge and public action: Sex education in school, 1984-2009* (Relatório de Pesquisa)., Lisboa: Instituto de Educação, UL.
- Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME-DGDIC) (2005). *Educação sexual em meio escolar: Tratamento estatístico dos dados do inquérito aplicado em 2003*. Lisboa: DGDIC.

- Ministério da Educação, Grupo de Trabalho de Educação Sexual (ME-GTES) (2005). *Relatório Preliminar*. Lisboa: DGDIC.
- Ministério da Educação, Grupo de Trabalho de Educação Sexual (ME-GTES) (2007a). *Relatório de progresso*. Lisboa: DGDIC.
- Ministério da Educação, Grupo de Trabalho de Educação Sexual (ME-GTES) (2007b). *Relatório da subcomissão para avaliação dos manuais*. Lisboa: DGDIC.
- Ministério da Educação, Grupo de Trabalho de Educação Sexual (ME-GTES) (2007c). *Relatório final*. Lisboa: DGDIC.
- Ministério da Educação, Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (ME-RNEPS) (2001). *A rede nacional de escolas promotoras de saúde*. Mem Martins: ME.
- Ministério da Educação (ME), & Ministério da Saúde (MS) (2000). *Educação sexual em meio escolar. Linhas orientadoras*. Lisboa: ME/MS.
- Nóvoa, António, & Yariv-Mashal, Tali (2003). *Vers un comparatisme critique*. Lisboa: Educa.
- Ó, Jorge Ramos (2009). Variáveis estruturais do discurso psicopedagógico moderno. In Jorge Ramos do Ó & Luís Miguel Carvalho, *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno* (pp. 37-74). Lisboa: Educa.
- Ozga, Jenny (2008). Governing knowledge. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-272.
- Popkewitz, Thomas S. (2000). Preface. In Thomas S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge* (pp. vii-x). New York: State University of New York Press.
- Schilling, Chris (1999). *The body and social theory* (4th ed.). London: Sage.
- Turner, Bryan S. (1984). *The body and society*. Oxford: Blackwell.

## Lista de Acrónimos

APF – Associação para o Planeamento da Família  
BE – Bloco de Esquerda  
CCPES – Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde  
CDS/PP – Centro Democrático Social/Partido Popular  
DGDIC – Direcção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular  
FPCCS – Fundação Portuguesa a Comunidade Contra a Sida  
GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual  
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgéneros  
MDV – Movimento de Defesa da Vida  
ME – Ministério da Educação  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONG – Organização Não Governamental  
PCP – Partido Comunista Português  
PPES – Programa de Promoção e Educação para a Saúde  
PS – Partido Socialista  
PSD – Partido Social Democrata  
REEPS – Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde  
RNEPS – Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde  
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization