
A Pedagogização do Sexo

[Valentim Rodrigues Alferes](#)

[Núcleo de Investigação e Intervenção em Psicologia Social da FPCE](#)

Universidade de Coimbra

Referência:

Alferes, V. R. (1996). A pedagogização do sexo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30(1), 91-96.

Ver artigo em [HTML](#).

A pedagogização do sexo

De acordo com disposições normativas recentes, a “Educação Sexual e dos Afectos”, enquanto projecto pedagógico experimental, integrou, no ano lectivo de 1995/96, os planos de estudo de cinco escolas do ensino básico e secundário (cf. *Público* de 22/10/95). Independentemente dos contornos deste projecto, ou de outros semelhantes, e dos critérios que venham a ser adoptados na avaliação das experiências, é fundamental que se proceda a uma análise crítica das “teorias implícitas da sexualidade” e das práticas institucionais conducentes à “pedagogização” da sexualidade. É este o objectivo do presente artigo.

Como qualquer outro domínio da actividade humana, os comportamentos e as práticas sexuais são objecto de controlo normativo, a começar pelos dispositivos legais que os enquadram. Contudo, a principal forma de controlo social da sexualidade é mediatizada pelas *ideologias sexuais*: “as ideologias de cada instituição e as suas características estruturais interagem para produzir controlos sociais sobre a expressão sexual. O mecanismo básico de controlo é a provisão de um número limitado de encenações culturais” (DeLamater, 1987, p. 238). A eficácia das *encenações culturais*, tal como a das normas, sanções e avaliações correlativas, na regulação dos comportamentos sexuais depende, evidentemente, da eficácia das estratégias de socialização e de educação que lhes asseguram a reprodução e a manutenção através das gerações. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, uma das formas ou processos privilegiados de controlo social da sexualidade traduz-se na escolarização da educação sexual, tida como prolongamento ou complemento da educação familiar. É claro que a educação sexual, tomada em sentido amplo, *i.e.*, enquanto conjunto de práticas discursivas, de rituais simbólicos e de mecanismos de socialização, constitui um traço comum a todas as sociedades conhecidas. O que é original nas nossas sociedades é a duplicação das disposições normativas de ordem genérica pelas orientações consignadas numa acção pedagógica sistemática de tipo escolar (cf. Alferes, 1996).

A pedagogização da sexualidade é, aliás, correlativa de mudanças mais gerais, que tendem a alargar ao domínio e à lógica da escola um conjunto de actividades humanas que antes lhe eram estranhas (cf. Beillerot, 1982). Note-se que o que está em causa não é a mera aquisi-

ção de informações, o que de uma forma ou outra já era feito através das matérias curriculares de várias disciplinas, em particular a biologia, mas a educação no sentido amplo do termo. Levada às últimas consequências, esta posição coincide com a afirmação de que o objetivo primeiro da educação sexual é o “desenvolvimento de uma sensibilidade sexualizada do homem e da mulher” (Mauco, 1975, p. 173).

Desde as décadas 60 e 70 que em diversos países europeus e americanos os programas do ensino básico e secundário passaram a incluir uma *disciplina de educação e/ou informação sexual*. Em Portugal, a Lei nº 3/84 de 24 de Março (*Lei da Educação Sexual e Planeamento Familiar*) afirmava no nº 2 do artº 2º: “Os programas escolares incluirão, de acordo com os diferentes níveis de ensino, conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humanas, devendo contribuir para a superação das discriminações em razão do sexo e da divisão tradicional de funções entre mulher e homem”. Por sua vez, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) propõe que “os planos curriculares do ensino básico incluam em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção dos acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (art. 47º, nº 2). O Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, que estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos Ensinos Básico e Secundário e aprova os respectivos planos de estudo, cria a disciplina de *Desenvolvimento Pessoal e Social* “onde se concretizam de modo especial as matérias enunciadas no nº 2 do artigo 47º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (art. 7º, nº 2). Note-se que tal disciplina, que inclui a educação sexual e é “alternativa” à disciplina de *Religião e Moral Católica* (ou de outras confissões), à semelhança de todas as outras componentes curriculares, deve favorecer, “de acordo com as várias fases do desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (art. 7º, nº 1).

Para além dos pressupostos de natureza política ou ideológica subjacentes à criação e funcionamento da disciplina de *Desenvolvimento Pessoal e Social* (para um balanço, cf. o número 3, vol. 6, de 1993, da revista *Inovação*) sublinhe-se, desde já, que a “escolarização do sexo”, diluída ou não na temática mais geral do desenvolvimento integral da personalidade, constitui uma das vias para a “interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” e, obviamente, um dos disposi-

tivos privilegiados de regulação social da sexualidade.

Esta integração da educação sexual na educação afectiva, aparentemente neutra e conforme às mais modernas correntes pedagógicas (a escola dá-se como objectivo o desenvolvimento integral da personalidade; a sexualidade é parte integrante da personalidade; logo a escola deve programar uma acção sistemática e intencional no desenvolvimento sexual), é susceptível de uma leitura crítica. Mais exactamente, tal integração pode ser perspectivada como uma forma sofisticada de denegação da sexualidade através de duas transposições sucessivas: em primeiro lugar, passa-se do sexo à afectividade, *i.e.*, dilui-se o primeiro na segunda, fazendo da maturidade afectiva condição obrigatória da expressão sexual; em segundo lugar, passa-se do afectivo ao normativo, *i.e.*, desliza-se “suavemente” dos objectivos pedagógicos de ordem afectivo-social para a inculcação de modelos ideológicos da sexualidade infantil e adolescente. Não importa que tais modelos possam ser ditos conservadores, reformistas ou progressistas, mas simplesmente registar que a pretensa neutralidade axiológica, frequentemente afirmada em nome de objectivos educativos generosos, constitui um elemento central no dispositivo de controlo da sexualidade dos jovens pelos grupos e actores sociais que estão em condições de definir e concretizar as finalidades da acção educativa.

Tal como tem vindo a ser travado, o *debate informação versus educação sexual* ilude a questão central que, desde o início dos anos 60, o polarizou: o problema da neutralidade das acções pedagógicas relativas à sexualidade. É certo que tradicionalmente a defesa da informação coincidia, *grosso modo*, com posições de tipo conservador que visavam limitar as acções pedagógicas à simples comunicação da biologia da reprodução, acompanhada ou não de considerações “higienistas” e morais. Tais acções pretendiam-se ideologicamente neutras e cientificamente fundadas. A esta perspectiva opôs-se o *modelo da educação integral*, actualmente dominante, em que não só se alargam os domínios de informação, como o desenvolvimento das competências cognitivas é indissociável do das competências afectivas e sociais. Ainda que boa parte dos defensores deste modelo não se coíba de admitir e discutir as sobredeterminações ideológicas das acções pedagógicas, a análise das práticas concretas (Zellman, 1981) mostra claramente que as atitudes e respostas dos educadores devem mais às encações culturais que partilham do que aos eventuais progressos na investigação da sexualidade humana.

Ora, a polémica não reside na falsa dicotomia informação/educação (é óbvio que nenhuma das perspectivas é axiologicamente neutra e

ambas podem conduzir a modificações cognitivas e afectivas nos educandos), mas sim no *carácter distintivo da informação* veiculada e na *explicitação clara dos modelos e valores ideológicos* dos educadores, independentemente da respectiva formação científica. Dito por outras palavras, não são indiferentes as fontes de informação a que se recorre para concretizar objectivos de ordem cognitiva como aqueles que se referem ao uso do corpo como instrumento de prazer ou aos estilos alternativos de vida (variações da heterossexualidade conjugal, diversidade das formas de gratificação libidinal, historicidade e sobre-determinação político-ideológica dos papéis sócio-sexuais). De igual modo, a insistência na dimensão relacional da sexualidade é compatível com a adesão, por parte dos educadores, a modelos do casal diametralmente opostos.

É por esta ordem de razões que encontramos mais virtualidades na Lei nº 3/84, que coloca a tónica na esfera dos conhecimentos, do que na actual concretização da reforma educativa através da disciplina de *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Note-se que o próprio regime de opção entre a disciplina de *Religião e Moral* (confessional) e a disciplina de *Desenvolvimento Pessoal e Social* acaba por colocar esta última no mero registo ideológico. As razões para optar por uma (se não sou religioso não quero que os meus filhos frequentem as aulas de Religião e Moral) aplicam-se, *mutatis mutandis*, à outra. O facto de projectos como o da “Educação Sexual e dos Afectos” diluirmos nas diversas disciplinas os hipotéticos conteúdos da educação sexual em nada modifica as intenções pedagógicas do modelo de educação integral subjacente à disciplina de *Desenvolvimento Pessoal e Social*.

As actuais disciplinas de *Biologia*, de *Filosofia* e da área de *Ciências Sociais e Humanas* (*Psicologia, Sociologia, História, etc.*) são, efectivamente, o lugar adequado para a “transmissão” de “informação distintiva” e para a crítica dos valores culturais que inevitavelmente envolvem tal informação. Contudo, e salvo melhor opinião, é a sexualidade humana em si mesma (dos determinismos filogenéticos às variações culturais) e não a “pedagogia do sexo” que poderá constituir objecto de ensino/aprendizagem. É pela iniciação ao verdadeiro trabalho de apropriação e transformação de conhecimentos que a escola poderá desenvolver as “competências sociais” dos educandos (cf. Collège de France/Pierre Bourdieu, 1987). Não temos qualquer relutância em reconhecer que esta posição é coerente com a concepção, actualmente “minoritária” e “conservadora”, que continua a privilegiar as funções clássicas da escola, nomeadamente aquelas que é habitual incluir no domínio cognitivo.

Com efeito, esquece-se facilmente que uma educação sexual que mereça esse nome é impossível na ausência de um trabalho sistemático de investigação da sexualidade humana. Infelizmente, as palavras de Gagnon e Simon mantêm-se actuais: “em muitos aspectos, a resistência à investigação sistemática no domínio sexual é maior do que a resistência à educação sexual, a qual é, possivelmente, definida como menos ameaçadora ou menos subversiva. Na verdade, o que pode conduzir à falência o movimento da educação sexual é que, mesmo entre a guarda avançada, há uma tendência para acreditar que a educação sem conhecimento é possível” (1973, p. 127).

No plano estritamente ideológico, e na ausência de “conhecimentos minimamente consensuais” sobre a sexualidade humana, mais vale interrogarmo-nos sobre as virtudes de uma “educação negativa” (cf. Lapassade & Schérer, 1980) do que alargarmos indefinidamente as funções da escola a domínios manifestamente incompatíveis com o “programa social” que lhe deu origem e que continua a justificar a sua existência: “seria ingénuo pensar que é possível, ou mesmo desejável, dada a natureza das escolas, criar situações onde os estudantes possam falar abertamente sobre as suas próprias experiências e sentimentos sexuais. Isto, para o melhor ou para o pior, é algo que pode ter que ser deixado para o grupo de pares” (Gagnon & Simon, 1973, p. 123).

Em última análise, a pedagogização do sexo, para além do projecto educativo e dos “modelos científicos” que a fundam, representa, essencialmente, uma das possíveis respostas a problemas mais gerais de natureza social e política. Desaulnier (1986) acentua a importância de factores como a influência decrescente da família e da religião associada à emergência de novas práticas e valores sexuais, ao impacte dos *media* (via pornografia, violência sexual, etc.) e às “preocupações sociais” com a precocidade das relações sexuais e respectivas consequências. Se, ao invés das instâncias de controlo médico-jurídico que veio substituir, a educação sexual nas escolas corresponder a uma maior tolerância social em relação a práticas e comportamentos “minoritários”, então o balanço final, apesar dos processos de normalização em jogo, até poderá ser globalmente positivo. Contudo, a simples mudança de estratégias de controlo não se traduz directamente em novas “encenações culturais do sexo”. Não foi a dimensão educativa das modernas terapias sexuais que as impediu de continuarem a reproduzir valores sexuais conformes às orientações conjugais dominantes; também não será a escolarização do sexo e dos afectos que modificará a “ordem erótica” actualmente em vigor. A persistência desta ordem é particularmente visível nos “modos de gestão pedagógica do medo”

associados às mais diversas políticas de prevenção da SIDA.

Para concluir: faz sentido haver educação sexual e/ou afectiva, quaisquer que sejam as modalidades concretas que possa revestir, quando não se reconhece aos adolescentes a liberdade ou capacidade psicológica para decidirem se devem ou não comportar-se sexualmente? De modo mais cru, qual é o sentido da educação sexual e/ou afectiva se se dificulta ou interdita aos adolescentes o acesso directo aos contraceptivos?

Valentim Rodrigues Alferes
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Bibliografia

- Alferes, V. R. (1997). *Encenações e comportamentos sexuais. Para uma psicologia social da sexualidade*. Porto: Afrontamento.
- Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique: Action pédagogique et contrôle social*. Paris: PUF.
- Collège de France/Pierre Bourdieu (1987). Propostas para um ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, 101-120.
- DeLamater, J. (1987). A sociological approach. In J. H. Geer & W. T. O'Donohue (Eds.), *Theories of human sexuality* (pp. 237-255). New York: Plenum Press.
- Desaulnier, M. P. (1986). A educação sexual como disciplina escolar. *Revista de Educação*, 1, 63-68.
- Gagnon, J. H., & Simon, W. (1973). *Sexual conduct: The social sources of human sexuality*. Chicago: Aldine.
- Lapassade, G., & Schérer, R. (1980). *Le corps interdit*. Paris: Les Éditions ESF.
- Mauco, G. (1975). *Éducation et sexualité*. Paris: Armand Colin.
- Zellman, G. L. (1981). *The response of schools to teenage pregnancy and parenthood*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Resumo

O autor analisa e critica as “teorias implícitas da sexualidade” subjacentes à institucionalização da educação sexual.

Résumé

L'auteur analyse et critique les “théories implicites de la sexualité” sous-jacentes à l'institutionnalization de l'éducation sexuelle.

Summary

The author analyses and criticises the “implicit theories of sexuality” underlying the institutionalization of sexual education.