

RAMIRO MARINHO COSTA

**SEXUALIDADE COMO TEMA TRANSVERSAL: A ESTRUTURAÇÃO DA
EDUCAÇÃO SEXUAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Olinda Evangelista.

**FLORIANÓPOLIS
2001**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“SEXUALIDADE COMO TEMA TRANSVERSAL: A ESTRUTURAÇÃO DA
EDUCAÇÃO SEXUAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES
NACIONAIS”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

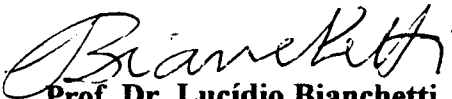
APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28/02/2001

Dra. Olinda Evangelista – Orientadora/UFSC

Dra. Carmem Arruda da Silva Andaló – Examinadora/UFSC

Dra. Sônia Maria Branco Beltrame – Examinadora/UFSC

Dra. Elizabeth Farias da Silva – Suplente/UFSC


Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador do PPGE/CED/UFSC

Ramiro Marinho Costa

Florianópolis, Santa Catarina, fevereiro de 2001.

**Dedico este trabalho aos/as
Educadores/as que com
coragem e determinação
militam pela construção de um
mundo de igualdades sociais e
realização dos desejos de Eros.**

AGRADECIMENTOS

À professora Olinda Evangelista, pela orientação, amizade e presenças confiante na elaboração deste trabalho;

Às professoras Carmem Andaló e Beatriz B. Collere Hanff, pelas excelentes contribuições oferecidas no Exame de Qualificação desta dissertação;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, por confiar na realização desta dissertação;

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação do CED/UFSC, pela contribuição oferecida a minha formação acadêmica;

Aos/as alunos/as e ex-alunos/as do Mestrado em Educação CED/UFSC, com os quais compartilhei os estudos do Mestrado;

Ao amigo Klaus, por ter privado-se de ouvir em alto volume os seus Rap's em respeito aos momentos de meus estudos;

À companheira Mônica, por vivenciar comigo de maneira amorosa e solidária a existência;

À CAPES, pelos recursos oferecidos e o incentivo à pesquisa.

“O amor de um ser humano por outro é talvez a experiência mais difícil para cada um de nós, o mais superior testemunho de nós próprios, a obra absoluta em face da qual todas as outras são apenas ensaios. E o amor não consiste em uma criatura se entregar, se unir a outra logo que se dá o encontro. O amor é a oportunidade única de sazonar, de adquirir forma, de nos tornarmos um universo para o ser amado. É uma alta exigência, uma cupidez sem limites, que faz daquele que ama um eleito solicitado pelos mais largos horizontes”.

RILKE

SUMÁRIO

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
1 INTODUÇÃO	1
1.1 O NASCIMENTO DO TEMA.....	1
1.2 UM PRIMEIRO PONTO DE PARTIDA.....	2
1.3 UM SEGUNDO PONTO DE PARTIDA.....	6
1.4 O PROPÓSITO DO PRESENTE TRABALHO.....	16
2 CAPÍTULO I	
ORIENTAÇÃO SEXUAL OU EDUCAÇÃO SEXUAL?	17
2.1 ORIENTAÇÃO SEXUAL COMO IDENTIDADE SEXUAL.....	18
2.2 ORIENTAÇÃO SEXUAL COMO CONJUNTO DE INFORMAÇÕES SEXUAIS NO ÂMBITO ESCOLAR.....	20
2.3 A EDUCAÇÃO SEXUAL NUMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA SEXUALIDADE.....	32
3 CAPÍTULO II	
OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NOS PCNs	44
3.1 CORPO: MATRIZ DA SEXUALIDADE.....	45
3.1.1 Um ponto de partida.....	46
3.1.2 Os conteúdos selecionados pelos PCNs.....	61
3.1.2.1 Corpo matriz da sexualidade.....	61
3.2 RELAÇÕES DE GÊNERO.....	69
3.3 PREVENÇÃO DAS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS – DSTS/AIDS.....	82
4 CAPÍTULO III	
TRANSVERSALIDADE E EXTRAPROGRAMAÇÃO: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM SEXUALIDADE NOS PCNs	93

4.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM SEXUALIDADE EM TRANSVERSALIDADE NOS PCNS.....	94
4.1.1 Concepções de transversalidade.....	99
4.1.2 Fontes e raízes teóricas da transversalidade.....	104
4.2 O TRABALHO COM A SEXUALIDADE EM EXTRAPROGRAMAÇÃO.....	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
6 FONTES DOCUMENTAIS.....	116
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
8 BIBLIOGRAFIA.....	122

RESUMO

O presente trabalho resulta de estudos das políticas nacionais para a educação na década de 1990. Discute sua relação com as orientações emanadas de agências multilaterais – como Banco Mundial, CEPAL, UNESCO – e o modo pelo qual tais políticas foram desencadeadas e consolidadas no Brasil. Indica a importância, entre as diretrizes do MEC, da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e investiga mais detalhadamente a inclusão da sexualidade como um dos Temas Transversais assim como as concepções de *orientação sexual* e *educação sexual* que os conformam. A primeira aparece envolta em ambigüidades, podendo ser interpretada como a orientação do desejo que cada pessoa imprime à sua vivência sexual - homossexual, bissexual ou heterossexual - ou como prática de intervenção educativa sobre a sexualidade. A segunda é abordada como uma investigação histórico-crítica da sexualidade e de compreensão dos homens e das mulheres em suas bases mais exigentes como natureza e cultura. Destaca os conteúdos definidos para a *orientação sexual*, nos PCNs, em três blocos: corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids. Estes conteúdos não constituem objeto de estudo de uma disciplina, mas, ao contrário, todas as disciplinas são responsabilizadas pela sua abordagem, desde que sejam respeitadas as faixas etárias dos alunos e das alunas. O texto expõe as bases para o trabalho pedagógico com a sexualidade em transversalidade e extraprogramação, apresentando a conceituação de transversalidade presente nos Parâmetros, assim como outras dimensões escolares da transversalidade. Também analisa as sugestões de trabalho pedagógico com o tema da sexualidade em extraprogramação, definido como espaço específico a ser garantido pela escola, com

um/uma educador/a disponível para o estudo da temática com os/as alunos/as da 5ª série em diante do Ensino Fundamental. Finalmente, conclui que, para a abordagem da sexualidade como expressão do desejo e do prazer erótico, há que se promover a formação docente tanto desenvolvendo pesquisas nas universidades como incluindo a temática da sexualidade nos currículos de formação dos/as educadores/as.

Palavras-chave: Sexualidade, Parâmetros Curriculares Nacionais, Política Educacional.

ABSTRACT

This dissertation results from the study of the national educational politics in the 1990 decade. It discusses its relation with the norms originated from multilateral agencies- like Mundial Bank, CEPAL, UNESCO- and how these politics were developed and consolidated in Brazil. It indicates the importance, among the MEC's directives, of the National Curricular Parameters (NCPs) and investigates the inclusion of sexuality as one of the Transversal Themes as well as the conception of *sexual orientation* and *sexual education*. The first one appears surrounded by ambiguities, being interpreted as the orientation of the desire that each person gives to her/him sexual existency – homosexual, bisexual or heterosexual- or as the educational interventions about sexuality. The second one is understood as an historic-critic investigation about sexuality and the comprehension of the men and women's cultural and natural basis. The dissertation details the *sexual orientation's* defined subjects in the NCP's. It is divided in three parts: body: sexuality matrix, gender relations and prevention of sexually transmitted diseases/Aids. These subjects are not object of study of one discipline but (considering the age of the students) all disciplines are responsible for it. The dissertation exposes the basis for the pedagogical work on transversely and extra-programmed sexuality. It presents the Parameter's concept of sexuality as well the other educational dimensions of transversality. This dissertation also analyzes the suggestion of pedagogical interventions about sexuality in extraprogramming, defined as specific space to be guaranteed by the school with a educator available for the study of this theme with students from the 5 grade to Fundamental School. Finally this study concludes that in order to face sexuality as expression of desire and erotic

pleasure it's necessary to promote decent development through research development in the university as well as including sexuality as a subject in educator's curricula.

Key-words: Sexuality, National Curricular Parameters, Educational Politics.

1. INTRODUÇÃO

1.1 O NASCIMENTO DO TEMA

Nosso envolvimento com a temática vem, pois, de algum tempo e a demanda por verticalizações e aprofundamentos foi o motor do interesse em estudá-la de um outro ângulo. Preocupava-nos, particularmente, o modo pelo qual a sexualidade vinha sendo tratada nas políticas educacionais da última década do século XX.

As transformações ocorridas na sociedade brasileira nos últimos anos, caracterizadas pelas mudanças econômicas e nas relações de poder, produziram uma reordenação no sistema educacional ao mesmo tempo em que contavam com essa reordenação para consolidá-la. No decorrer dos anos de 1990 a educação foi tomada como atividade capaz de possibilitar as adaptações ou inovações exigidas pelo capital em torno da tessitura do trabalho e da vida. Tais mudanças, definidas pelo Estado¹ diante da perversa contradição entre capital e trabalho, tomaram a diretriz posta pelo capital de modo a “subordinar a vida humana aos desígnios do lucro”.² Concebeu-se um processo educativo que deveria ser capaz de formar competências e habilidades para os novos padrões de civilidade, visto que estes requerem, conforme Lúcia Maria W. Neves, “um novo espaço social de aprendizagem profissional e cultural, e a escola, uma vez refuncionalizada, apresenta-se como o *locus* privilegiado para conformar esses homens de novo tipo”.³ Nesse contexto a educação foi tomada como uma condição central para a competitividade

¹ Nos referimos, sobretudo, à reforma educacional implantada nos governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

² FRIGOTTO, 1995, p. 104.

³ NEVES, 1994, p. 18.

empresarial e para a produção de riquezas nacionais, visto que à mesma foi atribuído o condão de ser o caminho para o desenvolvimento econômico com equidade social.

1.2 UM PRIMEIRO PONTO DE PARTIDA

Partindo desse princípio norteador, organismos internacionais - Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD —, associados aos governos locais, impulsionaram e orientaram as reformas educacionais em diversos países do mundo. Em meio à realidade vivida atualmente pelos países da América Latina, caracterizada pela crise do modelo de industrialização e pelo processo de reforma do Estado fundamentado na globalização do mercado capitalista, que produz mais pobreza e exclusão, os organismos multilaterais que se apresentam com a função de pensar a ordem e a democracia no mundo, estimulam reformas educacionais na região com a justificativa de estarem colaborando para a construção da estabilidade social e a paz mundial.

As políticas sociais na América Latina, demandadas pela reestruturação do capital, especialmente a partir do início da década de 1990, foram delineadas pelos organismos multilaterais já referidos. Em 1990 a CEPAL elaborou o documento denominado *Transformación productiva com equidad* recomendando aos países da região reformas educacionais capazes de oferecer conhecimentos e habilidades específicas para se adequar às exigências do mercado.

Ainda em 1990, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, em encontro promovido pelo Banco Mundial, UNICEF, PNUD e UNESCO, a Conferência Mundial de

Educação para Todos.⁴ Esse evento, que comprometeu os países a promoverem a universalização do acesso à educação básica de qualidade e a promoção da equidade, “[...] vinculou desenvolvimento humano à educação, enfatizando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida”.⁵

A partir dessa Conferência, os nove países mais populosos com maior índice de analfabetismo no mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) foram impulsionados a desenvolver medidas que consolidassem os princípios definidos na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*.⁶ Os governos desses países contraíram um outro compromisso, a *Declaração de Nova Delhi*, que delineou a educação como instrumento de promoção de valores humanos que respeitassem a diversidade cultural.⁷

Em 1992, a CEPAL juntamente com a UNESCO, publicam o documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. A publicação esboça linhas de ação no âmbito das políticas e instituições para favorecer as conexões sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, levando em consideração as condições vigentes na década de 90, nos países da América Latina e Caribe. O documento apresenta considerações elaboradas pelos técnicos desses organismos internacionais objetivando criar condições educacionais de capacitação e incorporação do progresso

⁴ Participam da Conferência Mundial de Educação para todos, governos, organismos internacionais, organizações não governamentais, associações profissionais e personalidades de reputação mundial no campo educacional. Os governos participantes subscreveram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que lhes comprometeu em: tomar medidas efetivas para proporcionar a todas as crianças, jovens e adultos educação de qualidade. (MEC/SEF, 1993).

⁵ MIRANDA, 1997, p.34.

⁶ Importante realçar que nos outros países a “educação básica” refere-se à escolaridade obrigatória. No caso do Brasil, ela refere-se à escolaridade obrigatória, Ensino Fundamental, com oito anos, e ainda à Educação Infantil, de 0 a 6 anos de idade, e ao Ensino Médio. Esse dispositivo constitucional traz dificuldades para o cumprimento dos compromissos assumidos internacionalmente.

⁷ Essa Declaração foi aprovada por aclamação em Nova Delhi, em 16 de dezembro de 1993, pelos líderes dos seguintes países: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

científico e tecnológico, fundamentais para transformar as estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. Tal objetivo, na visão desses técnicos, só seria alcançado mediante “[...] ampla reforma dos sistemas educacionais e capacitação de mão-de-obra da região, capaz entre outros efeitos de gerar capacidade endógena de aproveitamento do progresso científico e tecnológico”.⁸ A estratégia proposta pela CEPAL vinculava-se em torno de [...] objetivos básicos (cidadania e competitividade), diretrizes de políticas (equidade e desempenho) e de reforma institucional (integração e descentralização).⁹

Entre 1993 e 1996, foi produzido, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado pelo francês Jacques Delors, para a UNESCO, o documento *Educação um tesouro a descobrir*. Conhecido como *Relatório Delors*, constitui-se em um documento fundamental para se compreender a reformulação da política educacional ocorrida na atualidade em vários países. É apresentada a educação como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, via de para o desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão, as incompreensões, as opressões e as guerras. Ou seja, a comissão formula um entendimento de educação a serviço do desenvolvimento econômico e social. O *Relatório Delors* se fundamenta em uma concepção de educação permanente, educação ao longo de toda a vida assentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. *Aprender a conhecer* pressupõe o desenvolvimento da capacidade de saber selecionar, pesquisar e integrar os elementos da cultura geral, necessários para a formação do espírito investigativo e visão crítica; *aprender a fazer* significa a aquisição da

⁸ CEPAL/UNESCO, 1995, p. 5.

⁹ Id. Ibid.

competência para o relacionamento em grupos que resolva problemas e qualifiquem profissionalmente; *aprender a viver com os outros* consiste em desenvolver a compreensão sobre o outro e a percepção das interdependências, fundamentais para se construir projetos comuns; administrar conflitos, respeitar valores e buscar a paz; *aprender a ser* para obter um melhor desenvolvimento da personalidade, atuação autônoma e expressão de opiniões e responsabilidades individuais.¹⁰ Essas são as ferramentas que abrirão as portas do Século XXI. O conceito de educação ao longo de toda a vida conduz a um outro, o de sociedade educativa, local onde tudo pode ocasionar condições educativas e estimuladoras de talentos.

A orientação encaminhada pelo *Relatório Delors* objetiva a construção de uma nova pedagogia, um novo modelo de ensino que não se reduz a uma simples aquisição dos conhecimentos escolares, mas que garanta condições de instrumentalização dos alunos para aprenderem a aprender de maneira proveitosa. Conforme Duarte,¹¹ o lema “aprender a aprender” é um emblema que tem sua sustentação nos ideais pedagógicos escolanovistas e revigorado na maciça difusão da epistemologia e da psicologia genética de Jean Piaget, propalada como referencial para a educação brasileira pelo movimento construtivista. Afirma o autor que nos anos de 1980 o movimento construtivista esteve muito próximo do escolanovismo vinculado ao processo de mundialização do capital e de difusão na América Latina do

[...] modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema ‘aprender a aprender’ é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional.¹²

¹⁰ DELORS, 1999, p. 90, 93, 96, 99.

¹¹ DUARTE, 2000, p. 29.

Esta é uma indicação oriunda da reestruturação produtiva para a formação de trabalhadores no sentido de que desenvolvam criatividade, conhecimentos múltiplos e diferenciados que os preparem para o enfrentamento dos novos desafios propostos pelo projeto capitalista e que fazem, ao mesmo tempo, com que os trabalhadores possam abrir mão dos seus próprios projetos. Ou seja, a insígnia pedagógica do “aprender a aprender” oculta os compromissos ideológicos de adaptação da vida às necessidades do capital, mediante o discurso de temas vagos tal como a liberdade individual e a mitificação da imagem de pessoas empreendedoras e criativas. Nesse sentido Duarte afirma:

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.¹³

1.3 UM SEGUNDO PONTO DE PARTIDA

As políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro nos anos de 1990 foram delineadas de modo mais articulado e incisivo após os compromissos assumidos nos eventos já referidos.¹⁴ Isso pode ser evidenciado na clara percepção de que a década de 1990 foi a década das reformas educacionais.¹⁵ Esse processo iniciou com o ajuste da economia brasileira, decorrente das exigências da reestruturação do capital em nível mundial, deflagrado em 1990 pelo governo de Fernando Collor de Mello. A análise então produzida avaliava que muitos setores da produção nacional não tinham condições de

¹² Id. Ibid., p. 30.

¹³ Id. Ibid., p. 47.

¹⁴ BRASIL/MEC/SEF, 1998 a, p. 19. *Conferência Mundial de Educação para Todos e Declaração de Nova Delhi*.

¹⁵ CASTRO, 1999.

concorrer com estrangeiros. Ganhou impulso, então, a discussão em torno da qualificação profissional dos trabalhadores, de modo a evidenciar a visão de que, para o trabalhador conseguir manter o emprego no mundo da concorrência de mercado, a educação deveria manter vínculo estreito com o desenvolvimento econômico para, dessa maneira, gerar capacidades e habilidades indispensáveis à competitividade internacional. Atribuiu-se à educação a função de sustentáculo da competitividade e a reforma passou a ser conduzida mediante a idéia de modernização dos sistemas educacionais.

Ao assumir esses compromissos internacionais, e tendo em vista a situação caótica em que se encontrava a educação brasileira, o Ministério da Educação – MEC deflagrou, em conjunto com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 – 2003*,¹⁶ no qual constavam as diretrizes políticas propositivas da melhoria da qualidade de ensino na Educação Básica em todo o Brasil.¹⁷

Dando prosseguimento ao seu projeto reformista, o MEC implantou vários programas, como o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental – FUNDEF, o Programa de Avaliação do Livro Didático, o Programa Dinheiro na Escola, o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, o Programa de Alfabetização Solidária, a Educação à Distância, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o Exame Nacional de Cursos – ENC,

¹⁶ O *Plano Decenal de Educação para Todos* é um conjunto de diretrizes políticas que pretendem servir de referência e fundamentação aos processos de detalhamento, operacionalização e reconstrução da Educação Básica, correspondente aos planos Municipais e Estaduais, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do plano nacional. (MEC/SEF. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC/SEF, 1993).

¹⁷ O conceito de Educação Básica foi formulado no início da construção do projeto de LDBEM na Câmara Federal e com o debate desencadeado pelo processo constituinte nos anos 80. A legislação absorveu esse conceito, que incluía a Educação Infantil (Creche e Pré-escola); o Ensino Fundamental; o Ensino Médio (Formação Geral, Ensino Técnico e Ensino Profissional); e Educação de Jovens e Adultos.

os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, o Programa de Aceleração de Aprendizagem, o Programa TV Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO e “Acorda Brasil! Está na hora da Escola!”¹⁸

A formulação dos PCNs teve como base legal o artigo 210 da *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988, que reza a obrigatoriedade do Estado em fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental¹⁹ e os Artigos 9º e 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/96, os quais tecem competências e diretrizes à União, Estados, Distrito Federal e Municípios para consolidarem uma organização curricular capaz de oferecer maior flexibilidade aos componentes curriculares respeitada a base nacional comum.²⁰

Os técnicos do MEC, compreendendo que os amplos objetivos prescritos na LDBEN deveriam ser capitalizados em ações de busca da melhoria da qualidade da educação brasileira, formularam os Parâmetros Curriculares Nacionais como instrumento necessário para se construir uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental.²¹ Essa referência, na proposição de seus produtores, recebeu a função de orientar e garantir os investimentos no sistema educacional mediante a promoção da

¹⁸ CASTRO, 1999.

¹⁹ O Art. 210 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, estabelece que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988).

²⁰ A Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, determina: Art. 9º, Inciso IV: “A União incumbir-se-á de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Art. 26: “Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Brasília, 1996).

²¹ Outras orientações curriculares foram definidas: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*. Parecer CEB: 15/98. Brasília: MEC, 1998. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. *Referencial Pedagógico Curricular para a*

participação de especialistas em educação e professores/as em discussões e pesquisas, principalmente aqueles que se encontram nas áreas mais isoladas do país.²²

Os pressupostos curriculares, denominados Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, foram sistematizados e posteriormente entregues às “mãos dos professores e professoras brasileiras”,²³ no período que correspondeu ao primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso – 1995 a 1998.²⁴ O processo que originou a elaboração dos PCNs teve início no final do ano de 1994, antes da posse do Presidente eleito. Conforme Antonio Flávio Moreira,²⁵ a Secretaria de Educação Fundamental do MEC convocou cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha para discutirem a instituição de um currículo nacional para o Brasil. Foi também encomendada à Fundação Carlos Chagas análises das propostas curriculares dos estados brasileiros, bem como dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, para oferecerem subsídios aos trabalhos que teriam início após a posse de Fernando Henrique Cardoso.

Porém, em 1995, o MEC, desconsiderando a pesquisa por ele encomendada à Fundação Carlos Chagas, apresentou uma proposta curricular. Na sessão realizada em dezembro de 1995, em que foram divulgados os resultados da análise feita pela Fundação Carlos Chagas, o MEC já tinha sua primeira versão dos PCNs. Sua atitude desrespeitou a experiência de estudiosos do campo, como, por exemplo, a dos membros do Grupo de

Formação de Professores da Educação Infantil e Série Iniciais do Ensino Fundamental, Brasília: MEC, 1997.

²² BRASIL/MEC/SEF, 1997 a, p. 13.

²³ Id. Ibid.

²⁴ A elaboração dos PCNs é da responsabilidade do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, de seu Secretário Executivo, Luciano Oliva Patricio, bem como da Secretária de Educação Fundamental do MEC, Iara Glória Areias Prado, da Diretora do Departamento de Política da Educação Fundamental, Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha, e da Coordenadora Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental, Maria Inês Laranjeira.

²⁵ MOREIRA, 1996 a, p. 10.

Trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, que há anos vêm se dedicando ao estudo da problemática. Não convocou os/as docentes e pesquisadores das universidades brasileiras para oferecerem seu importante conhecimento e experiência sobre o currículo, o saber e a cultura escolar; e nem contou com a participação dos professores e das professoras do Ensino Fundamental para garantir o cumprimento de um princípio elementar da democracia mediante seu envolvimento ativo no processo.

Os PCNs foram elaborados por uma equipe constituída de professores/as ligados/as à Escola da Vila,²⁶ escola privada paulistana. Cabe ainda registrar a participação do professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona e um dos teóricos mais diretamente implicados na reforma curricular espanhola, a qual foi tomada como referência para nossa reforma curricular.²⁷ Os trabalhos referentes ao primeiro e segundo ciclos ficaram sob a coordenação geral de Ana Rosa Abreu, Cristina Maria (*sic*), Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Peres Soares e Neide Nogueira. No terceiro e quarto ciclos os trabalhos foram coordenados por Célia Maria Carolino Pires e Maria Tereza Peres Soares. Os Temas Transversais foram trabalhados a partir da coordenação geral de Neide Nogueira.

Os trabalhos iniciaram pelo exame de subsídios provenientes do *Plano Decenal...* e por avaliação de pesquisas, dados estatísticos, dados de seminários, relatórios

²⁶ A Escola da Vila foi fundada em 1980, em São Paulo, por dez profissionais de diferentes áreas acadêmicas. Inicialmente reuniu cinco classes de educação infantil e um Centro de Estudos. Tinha como objetivos trabalhar a educação de crianças de 2 a 6 anos e formar professores/as que tivessem interesse em estudar a educação infantil. Em 1997 já tinha ampliado o seu atendimento escolar até o Ensino Médio e estendido as ações de seu Centro de Estudos para além da cidade de São Paulo. A sua proposta pedagógica tem como base a “[...]concepção construtivista de ensino e aprendizagem formulada por César Coll e seu grupo do Departamento de Psicologia da Educação em Barcelona”. (CAVALCANTE, 1997, p. 30).

²⁷ CUNHA, 1996, p. 60.

nacionais e internacionais sobre a situação e o desempenho do Ensino Fundamental.²⁸ As propostas foram apresentadas como versões preliminares e submetidas a um processo de discussão nacional nos anos de 1995 e 1996. Nesse processo participaram educadores de universidades públicas e particulares, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, técnicos e especialistas em educação, bem como diferentes instituições da área da educação e de diferentes campos do conhecimento. Essa mobilização teve o propósito de oferecer subsídios para a reformulação e melhoria dos Parâmetros. Também foram encomendados cerca de 700 pareceres, a maioria pagos, a professores/as das diferentes áreas de conhecimento e a especialistas em educação de todo país, que contribuíram com críticas e sugestões. Conforme Cunha,²⁹ o fato dos PCNs já chegarem aos pareceristas elaborados fez com que muitos docentes e pesquisadores/as se sentissem desestimulados a darem seus pareceres sobre os documentos. Ainda porque, com essa posição, o Governo estava tomando a pesquisa científica realizada nas Universidades brasileiras, como justificatória das opções já tomadas pelos dirigentes, ou então, como efeito propagandístico. E mais, “[...] os pareceres recebidos, as análises críticas e sugestões sobre o conteúdo dos documentos em nenhum momento foram levados ao conhecimento da comunidade”.³⁰ Tal recurso intentava ocultar a intenção do governo em impor os PCNs aliado ao de difundir que os mesmos haviam sido precedidos de ampla consulta, o que lhe conferiria legitimidade.

No caso específico do trabalho com sexualidade, consideramos importante destacar que a versão preliminar do Documento de Orientação Sexual traz como

²⁸ BRASIL/MEC/SEF, 1997 a, p. 17.

²⁹ CUNHA, 1996, p. 60.

³⁰ CHASSOT, 1996, p. 265.

responsáveis por sua elaboração o Psicólogo Antônio Carlos Egypto e a Psicóloga Yara Sayão, ambos componentes do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual – GTPOS. Da redação da versão final, além de outros nomes, participaram o Psicólogo Antônio Carlos Egypto, a Psicóloga Yara Sayão e o Pedagogo Silvio Duarte Bock. Este último, componente do GTPOS. Esse grupo fundado em 1987 foi coordenado pela atual prefeita da cidade de São Paulo Marta Suplicy, do Partido dos Trabalhadores. Formado por psicólogos e pedagogos, o GTPOS, conforme Sayão,³¹ se dedica à formação de profissionais para atuarem pedagogicamente com *orientação sexual* nas áreas da educação e da saúde. Ademais tem implantado e coordenado projetos sobre a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS em escolas públicas e privadas em diversas cidades do país. Em 1989 foi convidado pelo Professor Paulo Freire, então Secretário Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, na gestão de Luísa Erundina de Souza à frente da Prefeitura (1989 – 1992), para implantar um Projeto de Orientação Sexual para adolescentes nas escolas da rede. Durante o Governo da Prefeita Luísa Erundina, o GTPOS coordenou e prestou Assessoria ao Projeto de Orientação Sexual da Prefeitura. O mesmo também implantou, coordenou e prestou assessoria a projetos de orientação sexual nas redes escolares dos municípios de Belo Horizonte, Recife, Florianópolis, Campo Grande, Santos, Goiânia, Porto Alegre, entre outras, nas gestões do Partido dos Trabalhadores ou coligado a partidos que compunham a denominada Frente Popular. Algumas das diretrizes do Projeto de Orientação Sexual do GTPOS foram divulgadas nas coletâneas *Sexo se Aprende na Escola* e *Guia de Orientação Sexual*.³² Elas encaminham o trabalho com a

³¹ SAYÃO, 1997, p. 111.

³² Estas publicações constituem referência bibliográfica dos PCNs em todas as versões dos documentos que tratam da orientação sexual.

orientação sexual em espaço específico, abordando conteúdos relacionados ao corpo humano, às relações de gênero, às doenças sexualmente transmissíveis e Aids, entre outros. Também fazem a defesa da denominação *orientação sexual*, entendendo que é a mais apropriada para realizar intervenções sobre a sexualidade. Conforme Nunes,³³ o debate produzido pelo GTPOS sobre a sexualidade não alterou as referências que detinha para o trabalho de mídia,³⁴ de natureza completamente diversa do enfoque na escola. Mesmo assim, a produção teórica do GTPOS foi incorporada pelos PCNs, inclusive contando com a colaboração de alguns de seus membros, como já destacamos.

Destaque-se, ainda, que a concepção de orientação sexual presente no currículo está em sintonia com as do GTPOS observada, por exemplo: na adoção do *termo orientação* para designar um processo sistemático e continuado de intervenção educativa da sexualidade na escola para preencher as lacunas de informação deixadas pela família; na significativa ênfase aos efeitos psicológicos como melhor possibilidade de compreensão dos movimentos políticos, históricos e culturais que envolvem a sexualidade; na descrição do perfil do/a educador/a orientador/a capaz de desenvolver a *orientação sexual* na escola, em espaço específico, este tem que conduzir e orientar o debate sem omitir opiniões pessoais; na necessidade do contrato de sigilo e a consideração de um pedido aos pais e mães autorizando os/as alunos/as a participarem do trabalho; na indicação de que a partir da 5ª série os/as alunos/as já se encontram em condições de aprofundar o debate sobre a

³³ NUNES, 1996, p. 167.

³⁴ Marta Suplicy consagrou um modelo de debates sobre a sexualidade nos meios de comunicação de massa, dentro da programação diária de TV Mulher, um programa apresentado na Rede Globo de Televisão nos anos 1980.

sexualidade, ou seja, na faixa de 10-13 anos, consideram que estes apresentam reflexões mais elaboradas sobre os valores associados aos temas da sexualidade.³⁵

É nesse movimento internacional e nacional de reformas educativas que se pode entender a proposição de diretrizes curriculares para todos os níveis de ensino, especialmente para os quatro ciclos do Ensino Fundamental.

1.4 O PROPÓSITO DO PRESENTE TRABALHO

O trabalho de pesquisa desenvolvido consiste numa análise do tema da sexualidade incluído nos PCNs como Tema Transversal para os quatro ciclos do Ensino Fundamental, institucionalizada em 1997 e 1998, pelo MEC, depois de dois anos de arranjos. Os documentos examinados foram: *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, primeiro e segundo ciclos; *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, terceiro e quarto ciclos; *Apresentação dos temas transversais*, primeiro e segundo ciclos; *Apresentação dos temas transversais*, terceiro e quarto ciclos; *Orientação sexual*, primeiro e segundo ciclos; *Orientação sexual*, terceiro e quarto ciclos.

No primeiro capítulo - **Orientação Sexual ou Educação Sexual?** - efetuamos uma abordagem do conceito de *orientação sexual*, compreendido como identidade de expressão do desejo sexual, definida como homossexualidade, bissexualidade ou heterossexualidade, e como concepções de práticas pedagógicas sobre a sexualidade

³⁵ Essas formas de entendimento sobre o trabalho de orientação sexual, são delineadas nos PCNs e configuram na definição da orientação sexual elaborada pelo GTPOS. Encontramos esses princípios divulgados nos seguintes documentos de autoria desse grupo: SUPPLY, Marta. et al. Guia de orientação sexual: diretrizes metodológicas. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. SUPPLY, Marta. et al. Sexo se aprende na escola. São Paulo: Olho D'água, 1995. SUPPLY, Marta. et al. Sexo para adolescente: orientação para educadores. São Paulo: FTD, 1988. BOLETIM GTPOS. Nº 4, jul/set., 1995. GTPOS. Projeto de orientação sexual. São Paulo, 1992 (mimeo).

humana que recebem a designação de *orientação* ou *educação sexual*. A estas últimas estão associadas as idéias de informação sexual e educação sexual, correspondendo a duas intervenções educativas sobre a sexualidade na escola com abordagens distintas. A primeira é definida como um conjunto de informações, habilidades e “competências institucionais neutras”, supostamente incapazes de produzir alguma repercussão sobre a personalidade do/a educando/a, enquanto que a segunda é vista como uma investigação histórico-crítica da sexualidade e de compreensão dos homens e das mulheres em suas bases mais exigentes como natureza e cultura. Nessa perspectiva trabalha-se com a hipótese que há uma possibilidade de efetuar a crítica sobre a repressão sexual e reconhecer a vivência da sexualidade prazerosa como direito de todo ser humano.

O segundo capítulo - **Os conteúdos da Orientação Sexual nos PCNs** - destaca os conteúdos definidos para a *orientação sexual* como tema transversal nos PCNs. Foram definidos três blocos de conteúdos: *corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids*. A temática relacionada ao corpo sustenta-se sobre uma imagem de corporeidade que procura vincular os aspectos biológicos, emocionais, as sensações de prazer e desprazer com a promoção da saúde. As relações de gênero são definidas como um conjunto de representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica entre os sexos. A partir disso recomenda-se, nos PCNs, que a discussão sobre os conteúdos de gênero compreendam os conceitos de masculino e feminino como construções históricas e culturais. Quanto às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, orienta-se a intervenção a partir da necessidade de desenvolvimento de trabalhos pedagógicos capazes de promover condutas preventivas entre as crianças e os/as adolescentes.

Os conteúdos selecionados para a *orientação sexual*, conforme a documentação, não devem constituir uma disciplina, mas, ao contrário, sua viabilidade deve ser assegurada pela transversalidade nas várias áreas do currículo. Ou seja, todas as disciplinas são responsabilizadas pela efetivação da proposta de abordagem dos conteúdos da *orientação sexual*, desde que sejam respeitadas as faixas etárias dos alunos e das alunas.

No terceiro capítulo - **Transversalidade e Extraprogramação: o trabalho pedagógico com sexualidade nos PCNs** - procuramos apresentar a conceituação de transversalidade referida nos Parâmetros assim como outras dimensões de transversalidade apresentadas para a prática pedagógica escolar e fontes e raízes teóricas da transversalidade. Também buscamos oferecer esclarecimentos sobre o trabalho pedagógico com o tema da sexualidade em extraprogramação, indicado nos PCNs como um espaço específico que a escola deve garantir com um/uma educador/a disponível para o estudo da temática com os/as alunos/as da 5ª série em diante do Ensino Fundamental.

2. CAPÍTULO I

ORIENTAÇÃO SEXUAL OU EDUCAÇÃO SEXUAL?

A sexualidade foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs como um dos *Temas Transversais* mediante o conceito de *orientação sexual*. Essa iniciativa evidencia a importância do discurso, da concepção e da interpretação que a sexualidade tomou na história brasileira nos anos 90. Entretanto, a terminologia *orientação sexual*, formulada para contemplar os conteúdos e objetivos relativos à sexualidade na prática escolar, conduz a ambigüidades. Esta pode ser interpretada como orientação estabelecida para a identidade sexual do sujeito definida em torno da homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade ou como sinônimo de *educação sexual*.

Pretendemos, no presente capítulo, abordar o significado da denominação *orientação sexual* tomada como identidade da expressão do desejo geralmente manifestado nas práticas sexuais e como concepções atribuídas às ações educativas sobre a sexualidade humana que recebem a designação de *orientação* ou *educação sexual*. A estas últimas estão associadas as idéias de informação sexual e educação sexual, correspondendo a duas intervenções pedagógicas distintas. A primeira é definida como um conjunto de informações, habilidades e “competências institucionais neutras”, supostamente incapazes de produzir alguma repercussão sobre a personalidade do/a educando/a, enquanto que a segunda “envolve escolhas existenciais - filosóficas e éticas”.³⁶

³⁶ WEREBE, 1998, p. 156.

2.1 ORIENTAÇÃO SEXUAL COMO IDENTIDADE SEXUAL

No que tange às concepções que identificam orientação sexual com identidade sexual, alguns autores podem ser relacionados. Luiz Fernando Cardoso,³⁷ por exemplo, descreve o conceito de *orientação sexual* como o sentido do desejo sexual relacionado às múltiplas possibilidades do prazer. Afirma que é a preferência sexual de uma pessoa, o que a excita sexualmente em fantasia ou em prática. Esse autor comenta ainda que a origem ou definição da *orientação sexual* é objeto de estudos que transitam pelas discussões apresentadas por estudiosos que adotam critérios de análises essencialistas (de cunho biológico e comportamental) e por outros que elegem conceitos e fundamentos construtivistas (de caráter simbólico e cultural), em estudos em torno da homossexualidade nas diferentes culturas.

As intervenções de John Money³⁸ acerca do tema classificam a *orientação sexual* como a preferência erótica e romântica por pessoas de determinado sexo, configurando uma eleição heterossexual, homossexual ou bissexual, posição compartilhada por Ricardo Cunha Cavalcanti.³⁹ Do mesmo modo, Marta Suplicy⁴⁰ afirma que a *orientação sexual* significa a expressão sexual de cada indivíduo por uma pessoa do outro sexo, do mesmo sexo, ou por ambos os sexos. Também Ronaldo Pamplona da Costa⁴¹ define *orientação sexual* como sensação interna que capacita aos relacionamentos amorosos com alguém. É a parte da identidade sexual pertencente ao mundo interno,

³⁷ CARDOSO, 1996.

³⁸ MONEY, 1981.

³⁹ CAVALCANTE, 1993, p. 40.

⁴⁰ SUPLICY, 1987, p. 266.

psicológico ou social. Para esse autor, o termo *orientação sexual* é mundialmente empregado para assinalar a convivência afetivo-sexual com indivíduo do sexo oposto, do mesmo sexo ou com pessoas de ambos os sexos. Assim, a *orientação sexual* é vinculada aos sentimentos que persistem nas relações de todos os seres humanos. Dentre eles estão referidos o “[...] desejo e o prazer sexual, as sensações do orgasmo, as fantasias sexuais, os sonhos eróticos, o amor e a paixão, o ódio, a repulsa, a frieza, a indiferença e todas as outras emoções que perpassam as relações humanas.”⁴²

Luiz Mott⁴³ concebe a *orientação sexual* como a atração sexual humana genericamente orientada em três direções: heterossexual, bissexual e homossexual. O autor ainda explica que não é correto expressar “opção sexual” para manifestar a identidade sexual, visto que a mesma não é uma “opção” individual, mas o resultado de múltiplos fatores – biológicos, psicológicos e sócio-culturais. E por ser a homossexualidade tão discriminada e amaldiçoada na sociedade ocidental judaico-cristã, ninguém “optaria” com naturalidade por essa vivência sexual. Os *gays* e *lésbicas* são homossexuais não por uma propensão, do mesmo modo os que gostam do sexo oposto não tomaram decisão por tal preferência. Portanto, o termo “[...] para definir a preferência erótica dos indivíduos é orientação sexual.”⁴⁴ ✓

⁴¹ COSTA, 1994.

⁴² Id. Ibid., p.33.

⁴³ MOTT, 1998, p. 65.

⁴⁴ Id. Ibid., p. 65.

2.2 ORIENTAÇÃO SEXUAL COMO CONJUNTO DE INFORMAÇÕES SEXUAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

A intervenção sobre a sexualidade no âmbito escolar é feita mediante variadas abordagens e os termos adotados para denominar essa prática educativa denotam suas concepções. A revisão da produção acadêmico-científica brasileira sobre Educação Sexual, efetuada por Mary Neide Damico Figueiró,⁴⁵ oferece-nos uma análise sobre as definições imputadas à terminologia *orientação sexual* que exemplifica claramente a dicotomia da conceituação da educação sexual. Em um universo de 12 livros, 21 capítulos de livros, 72 publicações agrupadas – incluindo artigos, pesquisas e trabalhos apresentados em eventos - e 14 dissertações e teses, a autora constatou que 50% dessa produção utilizou o termo *educação sexual* de forma exclusiva para designar prática educativa para a sexualidade humana enquanto que 40% fez uso do termo *orientação sexual* como sinônimo de *educação sexual* e 10% unicamente para denominar a orientação do desejo sexual. Os estudos que adotam a expressão *orientação sexual* como sinônimo de educação sexual, no entanto, manifestam uma diferenciação conceitual como a seguinte:

[...] Educação sexual é o trabalho que cabe à família e orientação sexual é o que cabe à escola. Educação sexual é um processo de formação global da pessoa, para o qual pode contribuir tanto a família, quanto a escola e a sociedade de forma geral, e a orientação sexual é um processo informativo. A educação sexual é um processo informal que cabe à família e orientação sexual é uma intervenção institucionalizada, sistemática, organizada e localizada que é feita pela escola.⁴⁶

⁴⁵ FIGUEIRÓ, 1996.

⁴⁶ Id. Ibid., p. 142.

A preferência pela expressão *orientação sexual* como correspondente à educação sexual denota uma concepção específica de sexualidade e educação sexual, restrita à informação de aspectos biológicos e psicológicos da sexualidade. Isso limita a educação sexual à informação de conteúdos sobre anatomia e fisiologia da reprodução humana, de maneira técnica e mecânica, conduzindo noções fragmentadas da sexualidade que não contemplam as interrogações e inquietudes das crianças e adolescentes sobre a sexualidade e suas manifestações.

Os/as educadores/as que usam a denominação *orientação sexual* para o trabalho pedagógico realizado pela escola, conforme Nunes e Silva,⁴⁷ são “[...] notadamente oriundos de um processo de formação calcado na psicologia e na medicina”.⁴⁸ Entre eles subsiste uma noção de educação embasada na “[...] *educational orientation* de inspiração tecnicista norte-americana [...]” e compreendem a *orientação sexual* como um “[...] conjunto de competências, habilidades e determinações científicas específicas, [...] dominado por um profissional devidamente qualificado para intervenção institucional determinada sobre a sexualidade na escola”.⁴⁹

As compreensões de alguns autores sobre a *orientação sexual* foram elaboradas para estabelecer o corpo teórico de sua intenção pedagógica acerca da sexualidade no espaço escolar.

Para Marta Suplicy⁵⁰ a *orientação sexual* oferecida na escola consiste em uma “[...] proposta limitada, que visa preencher as lacunas das informações que não foram obtidas em casa, [...] sobre o conhecimento das informações biológicas e, sobretudo,

⁴⁷ NUNES e SILVA, 1999.

⁴⁸ Id. Ibid., p. 163.

⁴⁹ Id. Ibid.

⁵⁰ SUPLICY, 1988

psicológicas”.⁵¹ A autora propõe a diferenciação entre *educação sexual* e *orientação sexual*. A primeira, atribuída à responsabilidade dos pais, é concebida como a capacidade amorosa e erótica que o ser humano adquire na família, para o desenvolvimento da sexualidade no decorrer da vida. É a experiência do dia-a-dia que a criança recebe desde que se encontra no útero materno, feita por

[...] atos, palavras e, principalmente, atitudes dos que convivem com a criança. Quando um pai belisca o traseiro da mãe, ele está mostrando desejo. Quando ela responde com um olhar carinhoso ou malicioso, ou reclama e fica brava, ela também está ensinando. [...] A proximidade física de uma mãe de amamentar, tocar o seu bebê desenvolverá para mais ou para menos a capacidade de ter prazer físico, de ter intimidade afetiva com outro ser humano. Tudo isso é educação sexual, que ocorrerá no contato cotidiano da criança com os pais e será influenciada e transformada pelas outras experiências da vida. As perguntas respondidas ou ignoradas, os atos de carinho ou rejeição do pai ou da mãe um para com o outro, as atitudes conscientes e inconscientes dos pais diante da sexualidade, os atos verbais e não verbais são as influências que a criança terá para elaborar a sua vida sexual. [...] Com isso os pais se constituem os principais educadores sexuais de seus filhos.⁵²

A segunda é atribuída à responsabilidade da escola e do Estado. Conforme Suplicy, a *orientação sexual* como atividade desenvolvida na escola “[...] deriva do conceito pedagógico de Orientação Educacional, definindo-se como processo de intervenção sistemática ao qual cabe preencher lacunas, erradicar preconceitos, aprofundar informações e, mais do que tudo, propiciar uma visão ampla e diversa das opiniões sobre os temas da sexualidade.”⁵³

Contudo, conforme a mesma autora, a esse processo educativo não cabe estabelecer juízo do que “[...] é certo e errado ou ditar normas de conduta. Essa é uma função dos pais. O valor moral seguido pela escola deve ser unicamente o de ensinar o

⁵¹ Id. Ibid., p. 5.

⁵² SUPLICY, 1988, p. 4, 9-10.

respeito pelo próprio corpo e pelo do outro, assim como o respeito para com os sentimentos próprios e do outro. Dentre as informações que cabe à escola divulgar está a anticoncepção e a procriação responsável”.⁵⁴

Em outra obra, Suplicy⁵⁵ define a *orientação sexual* como um processo formal e sistematizado com o objetivo de preencher as lacunas de informação, erradicar tabus e preconceitos e abrir a discussão sobre as emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos sobre a sexualidade. Diz que cabe à *orientação sexual*

[...] propiciar uma visão mais ampla, profunda e diversificada acerca da sexualidade. [...] A Orientação Sexual é uma intervenção pedagógica que favorece a reflexão mediante a problematização de temas polêmicos e permite a ampla liberdade de expressão, num ambiente acolhedor e num clima de respeito, entre alunos e professores. Pode favorecer a aquisição de informações e efeitos psicológicos, tais como uma maior consciência de sua autonomia pessoal. [...] Favorece uma melhor compreensão da sexualidade, capaz de ajudar a juventude a se sentir sexualmente madura para fazer escolhas motivadas por amor e carinho por outra pessoa, livre de vergonha ou culpa, minimizando os riscos da gravidez indesejada ou de doenças.⁵⁶

Essa linha de raciocínio especifica três objetivos básicos para a *orientação sexual* na escola. O primeiro consiste em “preencher as lacunas de informação” sobre o corpo humano, o espermatozóide, a gravidez. Diz a autora:

[...] O adolescente pode ter pais liberados, existirem no lar muitos livros sobre sexo, pais que conversem com seus filhos e tudo mais. Mas não tem jeito. Em casa não se dá aula. Os pais não chegam na sala e dizem: “Bom, agora vamos dar uma aula de anatomia”. Em casa vai se respondendo uma coisa aqui outra ali; às vezes até se deixa de responder. Outras vezes não é o momento, a criança ainda não tem maturidade psíquica para entender o que se disse: não compreende, entende pela metade, esquece ou reprime o resto. Assim, a informação que se recebe no lar é muito parcial, tem mais o sentido de formação.⁵⁷

⁵³ Id. Ibid., p. 11

⁵⁴ SUP LIC Y, 1988, p. 111.

⁵⁵ SUP LIC Y, 1995.

⁵⁶ Id. Ibid., p. 9, 10.

⁵⁷ Id. Ibid., p. 25-26.

O segundo objetivo da *orientação sexual* é “mexer com os preconceitos, os quais estão basicamente relacionados ao machismo e ao racismo”.⁵⁸ O terceiro consiste em “mexer com os conflitos dos adolescentes” gerados por múltiplas pressões. Quanto à sexualidade esses conflitos são oriundos

[...] das pressões inimagináveis por parte da Igreja, da família e da comunidade, que diz: “não pode”. Do outro lado, ele sofre pressão dos amigos incentivando: “faça, é uma delícia!” Tem a TV, onde todo mundo transa com todo mundo. Fora isso, tem o desejo sexual do próprio adolescente. Está tudo ali, explodindo. Todos esses elementos: o desejo, o não, o sim, o medo – e agora a AIDS, na qual todos estão pensando –, fazem com que o adolescente fique muito confuso no momento de iniciar a sua vida sexual. A orientação sexual se propõe a lidar precisamente com essas múltiplas pressões. Não para resolvê-las, [...] mas para abrir um espaço no qual o adolescente possa conversar sobre todas essas coisas.⁵⁹

No entendimento da autora a escola é um espaço apropriado para o/a adolescente falar sobre suas angústias e medos associados à sexualidade e os objetivos da *orientação sexual* contribuem para um processo de intervenção planejada e sistemática sobre as questões trazidas pelos/as alunos/as. Em contrapartida essa tarefa exige preparação contínua dos/as educadores/as com ações formadoras que estejam baseadas na promoção do bem-estar sexual, a partir de valores condizentes com os direitos humanos e relacionamentos de igualdade e respeito entre as pessoas.

Yara Sayão⁶⁰ evoca a *orientação sexual* como a marca de modelo pedagógico não-diretivo para a problematização das questões relativas à sexualidade, trazidas à escola pelos alunos e alunas. É um processo de intervenção planejado,

⁵⁸ Id. Ibid., p. 26.

⁵⁹ SUPICY, 1993, p. 29.

⁶⁰ SAYÃO, 1997, p. 112.

sistemático que deve ocorrer no interior das instituições escolares. Toma como propósito o esclarecimento das dúvidas, o questionamento sobre as posições rígidas quanto aos valores sexuais, assim como a ressignificação das informações e valores produzidos e vivenciados por cada aluno e aluna. Conforme a autora, a *orientação sexual* desenvolvida na escola, diferencia-se da abordagem assistemática de transmissão de valores existentes na sociedade, conduzindo a que o aluno e a aluna reflitam e opinem acerca do que lhes é apresentado em termos de valores sexuais. A *orientação sexual* possibilitará o “[...] desenvolvimento de atitudes sexuais que estejam de acordo com uma concepção pluralista da sexualidade, ou seja, no reconhecimento da multiplicidade de comportamentos sexuais e de valores a eles associados”.⁶¹

Antonio Carlos Egypto⁶² chama de *orientação sexual* a definição de objetivos e planejamentos que possam fazer pensar a sexualidade por meio de programas desenvolvidos ao longo do trabalho escolar. Esta pode ser definida de inúmeras maneiras, conforme a realidade e principalmente o ponto de vista (valores, costumes, crenças entre outros) dos agentes e da clientela a qual o trabalho for destinado. Entretanto, ele a concebe como

[...] um processo de intervenção que favorece a reflexão sobre a sexualidade: valores, postura, preconceitos, vivência e informação. Caracteriza-se como um levantamento e esclarecimento de questões que favorecerão uma reflexão sobre valores e informações recebidas e vividas no decorrer da vida. Dessa forma, ressalta-se a importância de trabalhar a sexualidade da criança e do adolescente não somente no que tange aos aspectos sociais e afetivos dessa sexualidade.⁶³

⁶¹ SAYÃO, 1997, p. 113.

⁶² EGIPTO, 1998, p.15.

⁶³ Id. Ibid., p. 18.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a *orientação sexual* é concebida como uma abordagem de diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade sobre a sexualidade para auxiliar os alunos e as alunas a encontrarem “um ponto de auto-referência por meio da reflexão”. Não constitui uma concorrência ou substituição à educação familiar, mas um complemento para preencher lacunas nas informações associadas à sexualidade e aos comportamentos sexuais. A *orientação sexual* na escola “[...] constitui um processo formal e sistematizado que exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. [...] É um trabalho que se faz problematizando, questionando e ampliando o leque de conhecimento e de opções sobre a sexualidade para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho”.⁶⁴

Maria Cristina Dominique Pinto,⁶⁵ reconhecendo o debate em torno das terminologias existentes para designar os trabalhos pedagógicos na área da sexualidade, argumenta que a falta de padronização do termo não compromete a qualidade da produção científica e o avanço do corpo teórico dessa prática educativa. O fundamental para a autora não é eleger o nome *educação sexual*, *orientação sexual*, *educação em sexualidade*, *educação afetivo-sexual*, entre outros, mas sim discutir as propostas metodológicas em que estão embasados esses diferentes trabalhos. Tal procedimento poderia construir um verdadeiro corpo teórico e uma terminologia consistente. O trabalho sobre sexualidade no âmbito escolar, que a autora defende, adota o termo *orientação sexual* e consiste num

[...] processo sistemático e continuado de intervenção instrumental que se destina a ajudar no desenvolvimento de atividades com crianças e adolescentes acerca das questões da sexualidade. [...] Se diferencia da educação sexual informal que acontece na família; propicia uma visão ampla e profunda da sexualidade humana, favorecendo a reflexão sobre a mesma,

⁶⁴ BRASIL/MEC/SEF, 1997c, p.121.

⁶⁵ PINTO, 1995.

assim como estimula a liberdade de expressão abarcando os contextos sociais e político, nos quais a discussão sobre a sexualidade está inserida.⁶⁶

A concepção de *orientação sexual*, formulada pelos autores referidos acima, compreendida como um conjunto de informações e competências institucionais, dispostas a preencher as lacunas sobre sexualidade deixadas pela família é difundida em amplos universos de agentes educacionais. No entanto, essa abordagem da sexualidade com enfoque sobre os aspectos fisiológicos e psicológicos, na nossa compreensão, não amplia o senso crítico e a visão de mundo das crianças e dos/as adolescentes e acabam acentuando uma explicação da “natural complementaridade” entre o sexo do homem e o da mulher além de expressar as mesmas “verdades e mentiras” do senso comum, muitas vezes revestidas de uma cientificidade aparente, que escamoteiam preconceitos e estereótipos da visão de sexualidade que objetiva manter a ordem e a conservação institucional. Professores/as, educadores/as imprimem um discurso travestido de “orientação” para normatizar o comportamento das novas gerações adequando-o à rigidez da sexualidade tradicional. Isso é capaz de manter os padrões conservadores sobre sexualidade frente aos discursos da mídia e aos apelos da sexualidade consumista, reduzindo as crianças e os/as adolescentes a um infantilismo carregado de temor e longe de uma compreensão dinâmica como ser e pessoa. Sem o questionamento e a crítica das construções históricas e sociais sobre os valores, normas e padrões sexuais, se oferece uma visão parcial da sexualidade, portanto incapaz de produzir resistência aos modelos padronizados e articulados aos sistemas de submissão e enquadramento social e sexual. Para não cair nesse equívoco, é preciso buscar uma compreensão histórica da sexualidade, revestida de elementos conceituais e teóricos oferecidos pelos diversos campos da ciência, sem que isso seja

⁶⁶ Id. Ibid., p. 1, 2.

entendido como um ecletismo, mas como um modo multidisciplinar de tratar a temática, pressupondo a concepção de uma nova ética e uma nova moral, num plano político-pedagógico capaz de desencadear elementos que possibilitem a construção de uma sexualidade mais terna, mais lúcida, mais humana, mais responsável, livre das amarras psicológicas e sociais e, portanto, que contribua para que “[...] os homens e as mulheres possam se olhar como seres humanos, em vez de se olharem como sexos.”⁶⁷

Paulo Rennes Marçal Ribeiro⁶⁸ explica que a *orientação sexual* na escola, por não se fundamentar em uma pedagogia da transformação dos padrões de relacionamento sexual, não “[...] foge do conteúdo tradicional de sexualidade e no máximo produz informação sexual, a pura e simples reprodução de definições e conceitos que deveriam ser dados nas aulas de Biologia”.⁶⁹

As informações sobre os aspectos anatômicos e fisiológicos da reprodução humana, embora necessários, não são suficientes para oferecer uma formação sobre a vida sexual capaz de provocar modificações nas atitudes e nos comportamentos das crianças e adolescentes em relação à sexualidade. Os valores e normas inculcados nos alunos e nas alunas, pelos pais e por outros membros da família, por amigos e colegas, enfim, pelo mundo social, com regras mais ou menos rígidas ou permissivas, interferem sobremaneira na compreensão e assimilação de novas informações sobre a vida sexual e constituem um obstáculo à tomada de consciência e de decisões sobre as possíveis mudanças de comportamento. Um processo educativo comprometido com a transformação da vida sexual não deve ser simplesmente de ordem cognitiva, visto que o social e o emocional intervêm em seu seguimento. Neste sentido, Maria José Garcia Werebe salienta:

⁶⁷ VASCONCELOS, 1985, p. 31.

⁶⁸ RIBEIRO, 1990.

O conhecimento sobre a sexualidade (em termos de saber) não pode ser considerado isoladamente, fora, por exemplo, de todo o plano afetivo que lhe é subjacente. É preciso tentar compreender o que este conhecimento representa como confluência entre o social, o simbólico e o afetivo. Fora deste contexto, não é possível compreender as idéias que os indivíduos têm sobre a sexualidade (as representações, por exemplo, ligadas a todo um 'folclore' sobre o sexual) e as significações que lhes atribuem.⁷⁰

Sem o esforço para compreender a sexualidade na urdidura da cultura e das relações sociais, a *orientação sexual* se resume a um aglomerado de noções de biologia, psicologia, prescrições médicas de higiene ou informações anatômicas que não permitem compreender o próprio ser de homens e mulheres “[...] em suas bases mais exigentes, como natureza e cultura”.⁷¹

Os estudos de César Nunes⁷² mostram que as intervenções educativas sobre a sexualidade reduzidas a um conjunto de formação sobre biologia, psicologia e higiene não educam para “[...] uma sexualidade crítica, humanista, significativa e responsável, necessária ao ser humano que se coloca em ampla condição de vivência e atuação de jovens e adolescentes num campo existencial psicológico e até político”,⁷³ por extrair a potencialidade humana da sexualidade. Muitas vezes essa *orientação sexual* descritiva e informativa serve

[...] muito mais ao deleite do pensamento conservador, para a desculpa de uma intervenção mais ampla no campo ético-social e para o mascaramento de projetos subjetivos e políticos de intervenção na sexualidade; dão aos colégios e escolas que adotam tais posturas e projetos uma aparente forma de atualidade na questão da sexualidade, mas ao mesmo tempo, não se traduzem em práticas e intervenções humanizadoras e libertadoras. De certo modo recompõe-se o tecido conservador dogmático e autoritário, sob a forma de noções higienistas e científicas sobre o conhecimento corporal, [...]

⁶⁹ Id. Ibid., p. 31.

⁷⁰ WEREBE, 1998, p. 188.

⁷¹ NUNES, 1996, p. 85.

⁷² NUNES, 1996.

⁷³ Id. Ibid., p. 146.

reduzido a uma dimensão funcionalista, biologista, mecânica, deserotizada e desumana.⁷⁴

Sendo o espaço escolar um ambiente “sexualizado” e submetido ao processo de “educação sexual” intencional ou não, Nunes⁷⁵ considera necessárias as intervenções educativas sobre a sexualidade na escola. E mesmo por entender que o posicionamento contrário a uma reflexão sobre a sexualidade é uma atitude que implicitamente reforça a educação tradicional que enfatiza o machismo, estabelece tabus, proibições e medos sobre o sexo. Enfim, sendo a escola um lugar que reúne, desde a infância até a adolescência, um grande número de crianças e jovens, sujeitos capazes de assimilar saberes e viver a dimensão sexual, constitui um lugar privilegiado para a instituição de intervenções sistemáticas sobre a sexualidade. No entanto, a mera divulgação de informações sobre aspectos biológicos que não conduzem à modificação de atitudes e de comportamentos é limitada, insuficiente e não produz resultados positivos para a vida das crianças e adolescentes. Destacamos o exemplo da AIDS em que as informações sobre as formas de transmissão do HIV e suas conseqüências não têm oferecido condições aos jovens para não correrem riscos, seja por via sexual, seja pelo uso de seringas contaminadas, no caso do consumo de drogas injetáveis.

O aspecto mais importante a ser observado em relação às práticas educativas da sexualidade na escola, diz respeito à definição de seus conteúdos e de sua concepção teórica. Este é um ponto polêmico e portador de implicações ideológicas. Partidários da *orientação sexual* efetuam sua defesa como uma atividade de intervenção sistemática que visa preencher lacunas de informação, sem influir nos caminhos, valores e normas relativas

⁷⁴ Id. Ibid., p. 147.

⁷⁵ NUNES, 1997, p. 15.

à sexualidade do/a educando/a. Essa posição encaminha a falsa idéia de neutralidade da informação sexual dado que pensa que a mesma não deve causar nenhuma modificação no que diz respeito à formação da personalidade de alunos e alunas.

Conforme Werebe⁷⁶ qualquer ação educativa em torno da sexualidade não pode ser neutra, visto que a educação é um processo de influência social estabelecido nas relações entre os/as educadores/as e os/as educandos/as. Em toda informação existe uma intencionalidade, seja consciente ou inconsciente, ela influencia seu destinatário sugerindo mudanças de percepções, opiniões, sentimentos e atitudes. A intervenção educativa no tocante à sexualidade, sobretudo as realizadas com crianças e adolescentes, podem certamente ajudar a modificar certas atitudes e representações sobre as vivências sexuais. Como enfatiza a autora: “[...] a contribuição educativa da sexualidade no plano cognitivo pode ter repercussões no plano das atitudes, e igualmente no plano emocional e no plano do comportamento.”⁷⁷

É importante realçar que a informação sexual conduzida pelo termo *orientação sexual* pode significar a passividade do sujeito que aprende, contudo as mensagens recebidas não são neutras; elas influenciam seus destinatários sugerindo a formação de valores conforme a concepção de quem está educando ou dos meios utilizados para efetivar essa formação. Isso porque o processo educativo não é somente de ordem cognitiva, mas o social e o emocional interferem nesse processo. O conhecimento sobre sexualidade não pode ser considerado isoladamente, fora, por exemplo, do contexto ao qual os sujeitos pertencem visto que o quadro da realidade histórica condiciona a formação da consciência, a formação da personalidade dos sujeitos. Desse processo de múltiplas

⁷⁶ WEREBE, 1998.

⁷⁷ Id. 1977, p.11.

determinações sociais do conhecimento, “[...] não pode o sujeito que conhece desfazer-se: não pode escapar-lhe simplesmente porque é um homem e porque a personalidade humana só se pode desenvolver em sociedade, pelas diversas mediações sociais das quais a mais importante é a educação”.⁷⁸

Finalmente, vale ressaltar que, para um avanço substancial do corpo teórico da temática em questão, é necessário que se busque unificar as terminologias usadas priorizando a de *educação sexual*, que evita as ambigüidades presentes na de *orientação sexual*. Educação sexual é um termo já está consolidado em praticamente todos os países para manifestar a intervenção educativa sobre a sexualidade. Na concepção histórico-crítica, a educação sexual se constitui num trabalho com potencial dinamizador da participação ativa dos/as educandos/as no processo de aprendizagem sem tratá-los como meros receptores de “orientações” ou “informações”.

2.3 A EDUCAÇÃO SEXUAL NUMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA SEXUALIDADE

A sexualidade é uma das mais importantes e complexas dimensões da condição humana. Sua compreensão envolve controvérsias e diferentes posições religiosas, morais e políticas, visto que os efeitos que ela produz são relacionados, quase sempre, a mais de uma pessoa. Assim sendo, pode-se abordar a sexualidade de muitos aspectos.⁷⁹ A

⁷⁸ SCHAFF, 1995, p. 292.

⁷⁹ NUNES (1996) em sua tese de doutoramento apresenta quatro matrizes filosófico-políticas como orientadoras do ensino de sexualidade da realidade educacional do Brasil: a abordagem normativo-

abordagem que ora apresentamos fundamenta-se numa visão histórica da sexualidade, construída em um tempo e num espaço, entrelaçada pela cultura. Seu entendimento se dá a partir de uma concepção de mundo, de homem e das relações sociais enquanto realidade histórica, em permanente transformação. Nessa perspectiva, é possível evitar uma abordagem fechada sobre o mundo, baseada em conteúdos conservadores, ideológicos, que atendem aos interesses da classe social dominante.

É desse ponto de vista que Nunes⁸⁰ compreende a sexualidade como uma dimensão humana, histórica, social construída em determinadas estruturas, modelos e valores determinados por interesses de épocas diferentes. Inserida num contexto de relações econômicas e sociais onde se destacam os modelos hegemônicos de vivência e construção.

Para extrair as significações da sexualidade é preciso compreendê-la

como uma questão estrutural, ligada diretamente ao contexto social, produzida dentro dele, relacionada com os demais níveis, econômico, político, moral e social. Neste enfoque a sexualidade não é anomalia, patologia, disfunção, coisa acidental, mas pode ser compreendida dentro de padrões objetivos, interesses claros, um complexo de valores, modelos, comportamentos, padrões socialmente construídos de acordo com agentes específicos.⁸¹

Jamake Highwater⁸² concebe a sexualidade não como uma forma fixa e final de comportamento humano, mas como atitudes e atividades que se desenvolvem, no tempo e no espaço, como potencialidades humanas ilimitadas. O autor afirma que a compreensão da sexualidade não deve representar

um fenômeno primordialmente “natural”, mas antes um produto de forças sociais e históricas, [...] uma intervenção do espírito humano. O que dá força

institucional; a concepção médico-biologista; a sexualidade consumista-quantitativa pós-moderna; e a sexualidade terapêutico-descompressiva de massa.

⁸⁰ NUNES, 1997.

⁸¹ Id. Ibid., p. 116.

⁸² HIGHWATER, 1992.

à sexualidade são as forças sociais. Longe de ser a força mais natural da nossa vida, é de fato a mais suscetível às influências culturais. [...] A sexualidade não passa de uma elaboração histórica. O que ela significa e exprime não ultrapassa suas específicas manifestações sociais e históricas, assim como não é possível explicar suas formas e variações sem que se examine e explique o contexto em que se formaram.⁸³

Marilena Chauí⁸⁴ também apresenta essa noção de sexualidade. Descreve-a como um fenômeno humano que foge do aspecto meramente biológico, natural, sofrendo modificações quanto ao seu sentido no tempo e espaço, assumindo, com isso, uma função regulada pela história, “como um fenômeno mais global que envolve nossa existência como um todo, dando sentidos inesperados e ignorados a gestos, palavras, afetos, sonhos, humor, erros, esquecimentos, tristezas, atividades sociais (como o trabalho, a religião, a arte, a política) que, à primeira vista, nada têm de sexual”.⁸⁵

Conforme a autora, a sexualidade não se limita apenas a uma atividade genital, presa a uma operação física estreitamente ligada ao uso dos órgãos reprodutivos, com a finalidade da procriação e não necessariamente envolvida em uma relação de amor.

Afirma:

A sexualidade não se confunde com instinto, nem com um objeto (parceiro) nem com um objetivo (união dos órgãos genitais no coito). Ela é polimorfa, polivalente, ultrapassa a necessidade fisiológica e tem a ver com a simbolização do desejo. Não se reduz aos órgãos genitais (ainda que estes possam ser privilegiados na sexualidade adulta) porque qualquer região do corpo é susceptível de prazer sexual, desde que tenha sido investida de erotismo na vida de alguém, e porque a satisfação sexual pode ser alcançada sem a união genital.⁸⁶

⁸³ Id. Ibid., p. 15-16.

⁸⁴ CHAUI, 1984.

⁸⁵ Id. Ibid., p. 15.

⁸⁶ Id. Ibid., p. 18.

A concepção do ser humano como elaboração histórica, permite fazer a investigação da sexualidade e de seus significados existenciais, na dinâmica da cultura humana, que se opõe ao determinismo natural. Nesse sentido, Nunes compreende que

A sexualidade humana não está sujeita ao determinismo animal, restrita ao mundo natural. É uma esfera que passa, além disso; ela contém a intencionalidade, no sentido de consciência e de experiência de sentido, no sujeito humano. É, portanto, dimensão existencial, original e criativa em sua expressão e vivência. E essa dimensão é dinâmica, dialética, processual. Não se pode reduzir a sexualidade a um substrato único, imutável, eterno. A sexualidade, isto é, as qualidades, formas e significações da atividade sexual são históricas, processuais e mutáveis. Isto significa que a sexualidade está sempre aberta a novas significações, novas experiências de sentido. Muitas vezes o argumento do “natural” é a forma mais cabal do preconceito ou do conservadorismo. Pois se poderá afirmar que são “naturais” o poder, o domínio e a brutalidade no homem, como a “meiguice e a ternura” são dotes “naturais” da mulher. É preciso rejeitar este simplismo.⁸⁷

Ao fazermos uma abordagem histórica da realidade e da sexualidade expressamos uma concepção de *educação sexual* comprometida com a transformação e capaz de libertar o/a educando/a e o/a educador/a das angústias de uma sexualidade privada de satisfação, malograda, mediante a valorização dos seus aspectos positivos. Esta visão de *educação sexual*, da qual compartilhamos, compreende a crítica e o questionamento de noções de sexualidade estabelecida pela família, pela Igreja, pelo cinema, pela televisão, pelos bate-papos, entre outros. Inicia fazendo “[...] uma ‘deseducação sexual’, uma destruição crítica de quase tudo aquilo que se pensa e se propaga a respeito da sexualidade. Para que possa surgir a possibilidade de uma educação sexual humana”⁸⁸.

O termo *educação sexual* é aqui usado para expressar uma intervenção institucional sistemática, planejada, no espaço escolar, relativa aos domínios da vida sexual. Tendo como parâmetro de análise uma dimensão humana da sexualidade, construída a

⁸⁷ NUNES, 1997, p. 17-18.

partir das múltiplas relações sociais e históricas, Figueiró⁸⁹ recomenda o uso do termo *educação sexual* por estar em consonância com as estratégias fundamentais do processo educativo da sexualidade e, portanto, apropriado para resgatar os aspectos positivos e afetivos da sexualidade. A autora admite as possibilidades e reconhece os limites da apresentação da sexualidade na instituição escolar e revela clareza frente ao fato de que as reflexões sobre esta não se esgotam numa apresentação informativa ou didática. Assim, diz a autora, a *educação sexual* é “[...] um termo que está em consonância com as estratégias consideradas fundamentais” para um processo educacional que possibilite o crescimento consciente de educadores/as e educandos/as mediante um “[...] debate aberto, discussões e educação sobre a sexualidade ao longo da vida e participação em lutas sociais”.⁹⁰

O termo *educação sexual*, segundo Nunes e Silva, além de “superar os reducionismos presentes na orientação sexual”,⁹¹ incorpora a maioria de educadores que concebe a sexualidade numa dimensão histórica e faz sua abordagem pedagógica na perspectiva de emancipação humana. Para Marcelo Bernadi “a educação sexual deveria liberar-nos da angústia de uma sexualidade frustrada e aviltada, valorizando seus conteúdos positivos. E não existirá jamais a liberação da angústia se não existir a liberação do desejo”.⁹²

Essa *educação sexual* libertadora acontece em um processo permanente e exige compromisso de transformação social. Maria Amélia Azevedo Goldberg denomina esse processo de intervenção *combativa* e procura mostrar que se viabiliza pela participação nas “lutas que se travam hoje, no Brasil e no mundo, pela transformação dos padrões de

⁸⁸ VASCONCELOS, 1971, p. 105.

⁸⁹ FIGUEIGÒ, 1996, p. 149.

⁹⁰ FIGUEIRÓ, 1996, p. 150.

relacionamento sexual”.⁹³ Na perspectiva da autora a *educação sexual* poderá contribuir para a mudança dos padrões de sexualidade

[...] se for uma prática de:

1º) Autonomia, isto é, de desenvolvimento de atitudes e valores próprios e da consciência de que cada um pode e deve fazer escolhas pessoais e responder por elas.

2º) Participação em lutas coletivas, ou seja, um processo de cooperação e conflito, antes que um exercício de individualismo e cordialidade. Nenhuma transformação significativa na área da sexualidade humana poderá ser conseguida, senão através de luta solidariamente assumida.

3º) Denúncia e produção de alternativas concretas. A transformação pressupõe a crítica do presente à luz do passado - mas exige também a criação do futuro. Nesse sentido, o fundamental não é contemplar a realidade, mas sim agir sobre ela.⁹⁴

Essa perspectiva de *educação sexual* se postula “contra o autoritarismo sexual” presente na “desigualdade sexual, na violência sexual e no preconceito sexual” e “a favor da liberdade sexual, que não se confunde com libertinagem. Liberdade que consiste no exercício de uma sexualidade liberada (da culpa, no plano pessoal,) e liberada (da opressão, no plano social)”.⁹⁵ Nesse sentido, a *educação sexual* consiste num “[...] desafio de participar de uma prática de libertação para si e para a sociedade, ampliando assim a margem de liberdade pessoal, social e histórica”.⁹⁶

Para que ocorra essa *educação sexual* transformadora das relações sexuais no âmbito escolar sua metodologia precisa abandonar a visão fragmentada, burocrática, estritamente informativa modelada em noções biológicas, higienistas e médicas que reproduzem os complexos de culpa e medo. Precisa, ademais, a superação do senso comum e da motivação voluntarista sobre a temática. Seu recurso metodológico fundamenta-se nos

⁹¹ NUNES e SILVA, 1999, p. 163.

⁹² BERNARDI, 1985, p. 18.

⁹³ GOLDBERG, 1988, p. 11.

⁹⁴ GOLDBERG, 1988, p. 11-12.

subsídios da pesquisa científica, entendida, diferentemente do cientificismo,⁹⁷ como uma investigação

[...] metódica e criteriosa sobre determinada dimensão da realidade. A ciência, definida como a organização criteriosa da curiosidade humana sobre determinado objeto, não se confunde com a superficialidade. A curiosidade que se pretende para a investigação científica da sexualidade não se identifica com uma curiosidade diletante e exótica, ou ainda uma prática de descontinuidade discursiva ou informações desconexas. A ciência vista como prática da discussão criteriosa e do rigor investigativo, só se realiza plenamente no ideal da pluralidade e na constante suspeita sobre seus próprios constructos e conclusões.⁹⁸

Esta visão de caráter crítico e científico da ação pedagógica sobre a sexualidade é capaz de oferecer a compreensão do ser humano como sujeito de sua existência e dos significados da convivência humana. Isso supera a noção de sexualidade instintiva, de fundo moralizante, e abre possibilidade para a abordagem de uma sexualidade prazerosa, gratificante, que assume múltiplas formas na subjetividade.

A educação sexual aqui definida compreende a dinamicidade da sexualidade vivenciada na realidade histórica. A sexualidade é tomada como dimensão ontológica da condição humana e requer dos “educadores sexuais” uma fundamentação teórico-metodológica baseada num discurso contra-ideológico sobre a estrutura social em que vivemos. Desse modo, é possível desenvolver projetos e intervenções com propostas de uma nova interpretação da sexualidade humana, com a pretensão de superar as fontes

⁹⁵ Id. Ibid., p. 82.

⁹⁶ Id. Ibid., p. 83.

⁹⁷ Cientificismo entendido como a crença que se fundamenta no poder da ciência como o único conhecimento capaz de guiar a vida individual e social do homem. A ciência como “decomposição de totalidades em fatos fragmentados (atomizados), expressão da reificação endêmica da sociedade capitalista. [...] Associação da ciência a uma razão instrumental, entendida, pelo menos na esfera social, como uma agência repressiva que se contrapõe ao interesse emancipatório, estimulante da vida ou desrepressor” (BOTTOMORE, 1988, p. 59).

⁹⁸ NUNES e SILVA, 1999, p. 166.

alienantes presentes nas abordagens médico-biologista da sexualidade,⁹⁹ normativo-institucional da sexualidade,¹⁰⁰ terapêutico-descompressiva da sexualidade¹⁰¹ e abordagem consumista e quantitativa pós-moderna.¹⁰² Estes enfoques demandam, quase sempre, uma noção de sociedade com normas deterministas, imutáveis, que contradiz a dimensão humana de ser livre, portanto, são incapazes de projetar novos horizontes sociais, nova sexualidade, na qual as relações e trocas amorosas sejam mais gratificantes. Aponta-se, pois, os pressupostos metodológicos da *educação sexual* como visão afirmativa do desejo sexual, com a possibilidade de criação das condições necessárias para os sujeitos se apropriarem da existência erótica na sua expressão prazerosa. Naumi Vasconcelos afirma:

⁹⁹ A abordagem médico-biologista da sexualidade destaca uma visão de base biológica e reprodutiva da sexualidade. Compreende a sexualidade numa perspectiva reducionista, a partir da interpretação médico-biológica da condição humana. Esta apresentação da sexualidade de concepção biologista e reprodutivista é decorrente dos paradigmas das Ciências Naturais aplicada às Ciências Humanas, própria da cosmovisão positivista que teve larga influência na cultura brasileira recente.

¹⁰⁰ A abordagem normativo-institucional da sexualidade é calcada nos critérios da ordem e da conservação institucional. É um discurso que, quase sempre, encampa as teses conservadoras presentes na cultura patriarcal brasileira e traveste-se de “orientação” ou de “normatização” para as novas gerações, realizadas de maneira tradicional, principalmente pela Igreja e pela Escola. Essa vertente é apresentada mediante um “discurso normativo repressivo que defende o casamento, critica a liberação sexual, exalta a figura da mãe, organiza e ‘dignifica’ a figura do homem como macho e poder, e tende a tratar as vivências sexuais sobre o paradigma da procriação. Baseado em clichês e formas estereotipadas de apresentar o homem e a mulher, este discurso quase sempre se reveste de defesa da ordem e moralização dos costumes inculcando parceladamente nas crianças e adolescentes uma culpabilidade sobre a dimensão sexual, reproduzindo, de maneira civil e leiga, idéias de pecado e pena sobre as formas de aberrações, anomalias, perversões, etc” (NUNES, 1996, p183).

¹⁰¹ O modelo terapêutico-descompressiva da sexualidade decorre de uma fusão massificante entre uma visão banalizada da Psicologia, notadamente freudiana, com os meios de comunicação atuais. Conforme NUNES (1996), programas de televisão, colunas de jornais, entre outros, acentuam um discurso confessional exemplar sobre a sexualidade. Seu recurso é quase sempre baseado nos fundamentos da psicologia e do senso comum dialógico, uma espécie de mistificação do que seja dialogar. Expressões como “abrir a palavra”, “descomprimir as práticas”, estão na mesma linha de atuação. Estes discursos, ou formas de compreender a explosão da sexualidade, mantêm-se na mesma interpretação ou tradição da lógica capitalista. Não acrescentam nenhuma outra significação existencial ou política à sexualidade, a não ser uma visão de consumismo sexual própria da sociedade capitalista.

¹⁰² A abordagem consumista e quantitativa pós-moderna da sexualidade centra-se na industrialização do sexo e reflete um papel compensatório da perda do sentido da existência da vida urbana pós-moderna. Conforme MARCUSE (1982), a sociedade consumista contemporânea para compensar as massas sofridas e frustradas no seu projeto existencial, político, econômico e social, pela descompressão das práticas sexuais, apresenta uma sexualidade quantitativa, consumista, deserotizante, mecânica reduzida ao emprego dos órgãos genitais. A mídia é o principal veículo de propagação dessa concepção consumista e quantitativa de sexualidade, que aliena o sentimento e a razão, por meio de grupos musicais com suas coreografias apelativas, letras de músicas, propagandas, programas infantis etc.

Parece, pois, que uma educação sexual não pode prescindir, individualmente, de um questionamento crítico das noções sexuais correntes. Porque, decididamente, não se trata de ensinar a sexualidade, mas de preparar as condições de desenvolvê-la em seu contexto pessoal, de criá-la. E não se preparam condições, senão em uma perspectiva crítica. O segundo passo seria abrir uma perspectiva criativa, de dar condições a uma elaboração pessoal. É, então, o sentido criador mesmo que deverá ser a meta de uma educação sexual. Afinal, a sexualidade é um modo de expressão, liga-se estreitamente à sensibilidade constituindo, com ela, essa atividade essencialmente humana que é o erotismo.¹⁰³

Esta mesma autora propõe a *educação sexual* nos termos das transformações sócio-culturais ligadas a questão sexual, mediante a possibilidade de ampliar as intervenções sobre a sexualidade para além das informações fisiológicas. Para ela,

Educação Sexual é, pois, abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre as suas interpretações culturais e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilização criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria então de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e de moral, que não apanham a sexualidade humana naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor.¹⁰⁴

A *educação sexual* numa abordagem histórico-cultural da sexualidade não pode prescindir da investigação científica das vivências da sexualidade de maneira multidisciplinar, acessando a produção específica produzida nos últimos anos na área pelas variadas ciências como a Antropologia, Biologia, História, Filosofia Psicologia, Sociologia, entre outras. Esse procedimento visa o questionamento dos discursos reducionistas e unilaterais que estabelecem as estruturas das sociedades autoritárias e alienantes. Nunes¹⁰⁵ denomina esse tipo de intervenção educativa sobre a sexualidade de abordagem

¹⁰³ VASCONCELOS, 1971, p. 109-110.

¹⁰⁴ Id. Ibid., p. 111.

emancipatória da sexualidade. A compreensão de seus fundamentos supõe os seguintes pressupostos:

1º A responsabilidade de resgatar a compreensão ampla do corpo como uma totalidade [...].

2º [...] Questionamento dos papéis sexuais presentes na sociedade entendendo que os mesmos foram construídos nesta determinada sociedade [...].

3º Não divorciar a sexualidade de outros aspectos da vida, a vida intelectual, o mundo do trabalho e a estrutura sócio-política. Esta dimensão é a que melhor explicita a dialeticidade da sexualidade, pois supõe que o homem é um feixe de relações humanas, do trabalho ao mundo das relações interpessoais, passando pelas variantes do desejo, do mundo da linguagem e da estrutura sócio-política. Todas estas articulações estão vinculadas a um determinado modo de produzir-se como homem e de transformar a natureza. A dialeticidade da sexualidade deve ser, portanto, premissa fundamental de todo aquele que se dedica à Educação Sexual.

4º [...] Instrumentalização metodológica dos educadores que possam compreender a evolução global, lenta e árdua da sexualidade, desde a infância à vida adulta de modo a não focar fragmentariamente a sexualidade como campos restritos do mundo infantil, adolescente, adulto ou de 'terceira idade'. Podemos vivenciar de diferentes maneiras a sexualidade, mas há todo um contínuo próprio, tanto que o homem, em diferentes formas e etapas de sua existência, vive a mesma dinamicidade vital da sexualidade, com diferentes conotações e formas de expressão ou sentidos. Não há muitas sexualidades, há uma transformação enriquecedora, que obedece aos processos vitais e culturais próprios, mas a sexualidade é um todo e não dividida ou apropriada de maneira estanque nas diferentes fases da vida. Resgatar, portanto, na dinâmica formação dos educadores, uma metodologia de compreensão não referenciada à sexualidade etariamente fragmentada, torna-se uma das premissas fundamentais de qualquer proposta de educação sexual.

5º [...] Uma investigação mais profunda do sentido da vida humana em sociedade para despertar um novo embrião axiológico e novas formas de discursos que retratem a sexualidade em sua amplitude e possa superar os modelos ou abordagens estereotipadas da sexualidade [...].

6º [...] Possibilidade de oferecer a todo educando uma perspectiva de busca da felicidade. Felicidade esta que não se constitui numa mera justaposição de informações psíquicas ou de categorias descritivas, mas da ampla responsabilidade sobre si mesmo, superando a banalização consumista que sustenta a industrialização de um ideal de sexo e felicidade alienados [...].¹⁰⁶

¹⁰⁵ NUNES, 1996.

¹⁰⁶ NUNES, 1996, p. 293, 294, 295, 296, 197.

O autor entende que o trabalho pedagógico efetuado na área da *educação sexual* que não estiver contribuindo para que os/as alunos/as adquiram consciência sobre a responsabilidade quanto ao seu ser e o dos outros, não pode alterar as representações autoritárias e alienantes construídas à sexualidade. Por isso concebe a proposta de *educação sexual* emancipatória com a tarefa de expressar uma genuína significação sobre a sexualidade, sobre o homem e a mulher, configurando uma original conceituação do erotismo, indicando um papel novo de articulação entre a escola e a sexualidade, imprimindo uma abordagem educativa que reconheça a possibilidade de vivências sexuais mais felizes e prazerosas. Mas para que essa tarefa não se torne inglória, a *educação sexual* precisa se constituir num desafio que vise mais inquietar do que acalmar os sujeitos que compõem o espaço escolar. Ao ser proposta com uma metodologia que visa fazer uma destruição crítica daquilo que se constitui como barreira contra a vivência autêntica da sexualidade, concretiza a procura interpessoal e criativa do erotismo manifesta na valorização e dignificação da corporeidade.

A intervenção educativa sobre a sexualidade na escola sugerida nos PCNs assumiu a perspectiva da *orientação sexual*. Essa talvez não seja a melhor forma de oferecer abordagem curricular para a temática em função da conceituação fragmentada e dicotômica conduzida por essa terminologia. Ainda ao assumir essa perspectiva, as dificuldades de desenvolvimento de um trabalho eficiente, envolvendo as dimensões da saúde e da afetividade, como denomina a documentação, são muito mais acentuadas por se tratar de uma temática polêmica que se encontra longe do consenso. Muito mais se considerarmos as condições vulneráveis em termos de formação específica dos/as educadores/as para atuarem pedagogicamente nesse campo, especialmente se observarmos que a proposta de *orientação sexual* apresentada nos PCNs visualiza o envolvimento de

todos/as os/as agentes educacionais da escola para trabalharem com o tema. Portanto, sem as concepções teóricas claramente indicadas e sem as condições objetivas de formação garantidas, por mais boa vontade que possam ter os/as educadores/as, a proposta do MEC pode esvaziar-se ou ser conduzida a direções contrárias à sugerida na documentação dos parâmetros.

A abordagem de *orientação sexual* definida nos PCNs, para o Ensino Fundamental vislumbra o reconhecimento do direito das crianças e adolescentes em vivenciarem a sexualidade prazerosa como uma condição para o exercício da cidadania. Indica, para tanto, três eixos temáticos básicos: corpo humano, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e à AIDS. Sobre a estruturação didática dos conteúdos acima referidos e sobre os eixos tratam as reflexões do próximo capítulo.

3. CAPÍTULO II

OS CONTEÚDOS DA ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS PCNs

No presente capítulo apresentamos os conteúdos incorporados à *orientação sexual* como tema transversal nos PCNs. Para os quatro ciclos do Ensino Fundamental, foram definidos três blocos de conteúdos: *corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids*.

A abordagem sobre o corpo destaca uma imagem corporal vinculada a um conjunto de sistemas interligados pelos aspectos biológicos, mas também a sentimentos, sensações de prazer, desprazer e como promoção da saúde ao longo da vida. As relações de gênero dizem respeito ao conjunto de representações sociais construídas a partir da diferença biológica entre os sexos. No âmbito da reflexão sobre as relações de gênero, as noções de masculino e feminino são entendidas como representações culturais e cabe também à *orientação sexual* desenvolver reflexões com base na equidade entre os gêneros. As doenças sexualmente transmissíveis/AIDS focam um trabalho pedagógico que deveria promover condutas preventivas entre os/as adolescentes, além de destacar a necessidade de discussões sobre os preconceitos associados à AIDS e que atingem tanto os/as portadores/as do HIV, como os/as doentes de AIDS.

Estes conteúdos se encontram divididos na proposta de *orientação sexual* dos PCNs e, conforme a documentação, devem ser trabalhados pedagogicamente de forma transversal nas várias áreas do currículo tradicional. Estes não constituem uma disciplina, mas uma abordagem específica feita no interior das diferentes disciplinas curriculares. Ou

seja, todas as disciplinas tratariam dos conteúdos da *orientação sexual*, respeitando a faixa etária dos alunos e das alunas. /

A listagem de sugestões de temas/conteúdos constitui dimensões da sexualidade está intimamente relacionada com a saúde e a afetividade. Buscaremos esclarecer alguns pressupostos definidores de seu alcance pedagógico.

3.1 CORPO: MATRIZ DA SEXUALIDADE

Antes de fazer a abordagem sobre o bloco de conteúdos *corpo: matriz da sexualidade* faz-se no documento uma distinção entre os conceitos de organismo e corpo. O organismo é entendido como um “[...] aparato herdado e constitucional sobre a infraestrutura biológica dos seres humanos” enquanto que a definição de corpo é relacionada “[...] às possibilidades de apropriação subjetiva de toda a experiência na interação com o meio”.¹⁰⁷ Assim, o organismo atravessado pela inteligência e pelo desejo se constitui em corpo e portanto em uma dimensão na qual estariam incluídas as condições para aprendizagem e as potencialidades de apropriação das vivências do desejo. O documento traz uma particular conceitualização de corpo “[...] como um todo integrado de sistemas interligados e que [...] inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo”.¹⁰⁸ Tal concepção constitui o fundamento desse bloco de conteúdos para os educadores/as vincularem o seu trabalho pedagógico às diferentes áreas do conhecimento escolar.

¹⁰⁷ BRASIL/MEC/SEF, 1993, p. 317.

¹⁰⁸ Id. Ibid.

3.1.1 Um Ponto de Partida

Consideramos importante argumentar que a definição de corpo presente nos PCNs não faz nenhuma referência às concepções de corpo marcantes na história ocidental. Em alguns momentos da história do pensamento ocidental, seja na Antiguidade Grega, no Império Romano, durante o período medieval ou mesmo no mundo moderno foi atribuído ao corpo um lugar de subalternidade fortemente determinado pelas cosmovisões derivadas do mundo greco-romano e do Cristianismo. A cultura brasileira, embora tenha incorporado, posteriormente, elementos culturais dos grupos africanos e indígenas, foi profundamente marcada pela concepção cristã de corpo. Para entendermos os eixos éticos e sociais dessa concepção se faz necessário investigar a visão ético-moral dominante no Ocidente derivada do mundo greco-romano e ampliada pelo Cristianismo Ocidental. Todavia para a compreensão desse complexo de valores e significações sobre a questão sexual do mundo ocidental é necessário recorrer aos gregos, por constituírem o sustentáculo da civilização ocidental. Na sua cultura encontramos a sexualidade entremeada com os deuses, a religião o saber e concepções sobre o corpo que o colocam como o lugar das paixões, controla por medidas estabelecidas pelo *logos*. Por meio de fragmentos da Filosofia faremos uma breve retomada do percurso teórico do pensamento ocidental relativamente ao corpo tomando como apoio autores como Nunes,¹⁰⁹ Cabral,¹¹⁰ Durant,¹¹¹ Abbagnano¹¹² e Valverde.¹¹³

¹⁰⁹ NUNES, 1993.

¹¹⁰ CABRAL, 1995.

¹¹¹ DURANT, 1996.

¹¹² ABBAGNANO, 1998.

A Filosofia Grega surgiu como reação ao pensamento mitológico¹¹⁴ e na sua primeira elaboração, dos primeiros filósofos da Grécia, emergiu a matriz materialista que buscava a origem e o princípio primeiro das coisas e do universo - o *arquê*. Por volta do século VI a.C. os primeiros filósofos, pré-socráticos, procuravam uma explicação material para a existência da natureza, do mundo e da própria realidade da sociedade. Tales de Mileto (630-545 a.C.) tradicionalmente considerado o primeiro filósofo, conforme Valverde¹¹⁵ concluiu que a origem do universo e de tudo que existe está na “água”. Anaximandro (610-545 a.C.), contemporâneo de Tales, segundo Valverde¹¹⁶ concebeu que o elemento originário de tudo o que existe, o princípio primeiro da realidade é o *apeiron* - indeterminado, infinito – do qual decorre o quente e o frio, a terra e o ar. Anaxímenes (588-528 a.C.) afirmou que o “ar” é o elemento que dá origem a tudo, em um movimento incessante de condensação e rarefação dos corpos, animando-os e dando vida a todo o universo. Esse filósofo concebeu que as diversas coisas que existem no mundo, mesmo “[...] apresentando qualidades diferentes entre si, reduzem-se a variações quantitativas desse único elemento – o ‘ar’”.¹¹⁷ Demócrito de Abdera (460-370 a.C.) conforme Nunes¹¹⁸ afirmou que a realidade é constituída de pequenas partículas indivisíveis que ele denominou

¹¹³ VALVERDE, 1987.

¹¹⁴ No estágio primitivo e rural da Grécia predominou uma explicação mitológica da origem do universo e das principais significações da realidade. Inicialmente essa explicação mitológica era oral, mais tarde foi sistematizada por Homero em suas duas grandes obras: *Iliada* e *Odisséia*. Esse primeiro período grego, primitivo, rural e mitológico, é comumente classificado como “Tempos Homéricos” e abrange por volta de até os anos 1000 a.C. Esse saber mitológico “explicava” para aquele momento histórico as principais questões da existência humana, da natureza e sociedade. Explicava a origem do ser humano do povo grego, dos reis, das guerras, dos amores, dos sentimentos, da vida e da morte, de forma espontânea e intuitiva: enfim, apresentava-se como uma compreensão pré-reflexiva sobre a realidade vivida. O mito e a consciência mitológica entre os gregos “[...] justificam as estruturas sociais e cimentam as relações de trabalho, parentesco e dependência política” (NUNES, 1993, p. 22).

¹¹⁵ VALVERDE, 1987, p. 21.

¹¹⁶ Id. *Ibid.*, p. 23.

¹¹⁷ Id. *Ibid.*

¹¹⁸ NUNES, 1993, p. 29.

de “átomos”. Para esse filósofo o mundo é composto por “átomos” – palavra grega que significa não divisível. Assim o átomo é “[...] não divisível, mas também imutável, eterno e sempre idêntico em si mesmo”.¹¹⁹

Essa forma de explicar a origem do universo por elementos materiais foi rompida pelos filósofos “eleatos”, oriundos da cidade de Eléia, na Grécia Continental. Conforme Nunes¹²⁰ os “eleatas” procuraram decifrar a origem da natureza e das leis que a regem, oferecendo respostas ideais (de idéias) às questões materiais e pregando a imutabilidade do mundo. Nunes¹²¹ afirma que Zenon de Eléia (séc. V a.C.) defendendo a impossibilidade do movimento diz que ele é uma ilusão de nossos sentidos. Define o espaço como “infinito”, acreditando que os corpos não se movem porque teriam que atravessar partículas infinitas, assim como uma flecha que partindo de um ponto X nunca atingirá o ponto Y, visto que entre os mesmos há um espaço infinito. Xenófanes (576-480 a.C.) explica a origem de tudo por meio de um conceito universal reduzido a um “uno”, um “puro espírito”. Conforme Nunes para Xenófanes a origem do universo surge da “[...] combinação entre a terra e a água, animados por um ‘espírito’”.¹²² Parmênides (540-450 a.C.), o principal filósofo dessa escola, conforme Nunes,¹²³ afirma que a mudança é impossível, que na natureza nada muda, tudo sempre permanece igual. Para esse filósofo as coisas não mudam, apenas aumentam em quantidade e repetem-se infinitamente visto que o “ser” que dá origem à natureza é imóvel, imutável, eterno e infinito.

Heráclito (540-476 a.C.), filósofo nascido na cidade de Samos, desenvolveu uma filosofia contrária ao pensamento eleata. Para ele tudo está em constante mudança e

¹¹⁹ Id. Ibid.

¹²⁰ NUNES, 1993, p. 25.

¹²¹ Id. Ibid. p. 26.

¹²² Id. Ibid.

contradição. Nada permanece igual, fixo ou parado: a vida, a natureza, a sociedade, tudo o que existe está em constante transformação. Valverde¹²⁴ afirma que para Heráclito a divergência e a contradição não só produzem a unidade do mundo, mas também a sua transformação. “O mundo é um eterno fluir como um rio, onde é impossível banhar-se duas vezes na mesma água. Fluxo contínuo de mudanças, o mundo é como um fogo eterno, sempre vivo, e ‘nenhum deus, nenhum homem o fez’”¹²⁵

Pitágoras (séc. V a.C.), que também era matemático, segundo Valverde,¹²⁶ concebeu que os números são as entidades constitutivas e ordenadoras do Universo, regidos pelo “hum” que é uma substância ideal e princípio primordial de toda a existência. Para esse filósofo existe um “espírito” imaterial, imortal e infinito denominado de “alma” e que se encarna nos corpos, em sucessivos estágios, redimindo-os de culpas passadas. Essa é a doutrina da Metempsicose a “[...] crença na transfiguração da alma de corpos em corpos”¹²⁷ e compõe um primeiro núcleo ético-filosófico inspirado em preceito moralizante e purificador do corpo.

Observamos então, no princípio da Filosofia Grega, uma constante tensão entre Corpo (matéria) e Alma (espírito), entre a realidade e as idéias. A Grécia urbana desenvolveu posteriormente outras temáticas para a filosofia, redirecionando suas reflexões para o Homem e para a *Polis*, mas os temas do Corpo e da Alma permaneceram como objeto das demais conquistas teóricas dos gregos, sendo depois veiculados para todo o Ocidente.

¹²³ NUNES, 1993, p. 27.

¹²⁴ VALVERDE, 1987, p. 30.

¹²⁵ Id. Ibid.

¹²⁶ Id. Ibid., p. 26.

¹²⁷ ABBAGNANO, 1998, p. 668.

Platão (428-347 a.C.) consolida uma interpretação dualista entre corpo e alma. Conforme Durant¹²⁸ Platão afirma que o mundo físico, enquanto corpóreo, é a cópia imperfeita dos arquétipos ideais, incorpóreos, perenes e inteligíveis. Diz que o drama humano consiste no domínio da alma superior sobre o corpo inferior, visto que o corpo será ocasião de corrupção e de decadência moral, caso a alma superior não souber controlar as paixões e os desejos. Platão desqualifica o corpo dizendo que ele é fonte de desejo condição inferior que deve ser controlada e dominada. Para Platão, afirma Durant: “O desejo tem e seu centro no baixo-ventre, um explosivo reservatório de energia, fundamentalmente sexual. [...] O conhecimento tem o seu centro na cabeça; ele é o olho do desejo e pode se tornar o piloto da alma”.¹²⁹

Platão degrada o corpo (matéria) classificando como uma cópia do mundo das idéias ao afirmar “[...] que a Alma é a realidade verdadeira e a matéria é ‘fonte de ilusão e maldade’. Nossa ‘alma’ procede do Sumo Bem, decaída entre o mundo material, donde retira sua Ética, que consiste em ascender, pela contemplação da verdade, novamente a este mundo das idéias, perfeito e bom”.¹³⁰

Aristóteles (384-322 a.C.), apesar de recuperar o realismo como método de conhecimento opondo-se ao idealismo de Platão, não alterou o dualismo entre corpo e alma. Mesmo concebendo o homem como matéria-forma, cuja existência consiste na busca do bem e da felicidade, na qual o corpo desempenha o papel de matéria, e a alma, o de forma, sua realização plena só acontece mediante o domínio da alma. Justificando essa sua posição Aristóteles insiste: “Todo animal é constituído de corpo e alma, e destas partes a

¹²⁸ DURANT, 1996, p. 46.

¹²⁹ Id. Ibid., p. 47.

¹³⁰ NUNES, 1996, p. 98.

segunda é por natureza dominante e a primeira dominada. [...] A alma domina o corpo com a prepotência de um senhor e para o corpo é natural e conveniente ser governado pela alma”¹³¹.

Conforme Durant¹³² Após a morte de Alexandre Magno (323 a.C.),¹³³ que teria recebido educação de Aristóteles, acelerou-se o processo de decadência da Grécia e nesse universo foi introduzido o estoicismo, como uma teoria individualista, pessimista que pregava a indiferença como a única atitude razoável para com a vida, visto para os *estóicos* a luta pela existência estava condenada a uma derrota inevitável. Os *estóicos*, que de certa maneira foram incorporados pelo Cristianismo, desenvolveram uma moral universalista e extremamente individualista. Descrentes dos deuses e da *polis*, já destruída, o estóico exalta os princípios de um “cidadão universal”, sem família, pátria, ou obrigações e diante de um mundo interior, sobre si mesmo busca a completa autonomia individual. Vivendo as virtudes uma dimensão prática e racional, o filósofo, ou sábio estóico, procurou suprimir todas as paixões, fontes de dor, engano e confusão, pela completa contemplação interior – *ataraxia*. Zenon de Citio (336-254 a.C.), fundador do pensamento estóico, Conforme Durant,¹³⁴ de certo modo evitou a dicotomia entre o bem e mal e pautou sua doutrina na crença de que o homem deveria se desligar das coisas materiais e buscar a felicidade que consistia em viver segundo as vontades e contemplação do “uno”, substância imaterial perfeita. Afirmava que a matéria deveria ser abandonada, os excessos evitados e pela razão vivenciar a virtude e perfeição conforme os desígnios do “uno”. Durant ainda diz que os

¹³¹ ARISTÓTELES apud CABRAL, 1995, p.30.

¹³² DURANT, 1996, p. 109.

¹³³ Alexandre Magno, filho de Filipe da Macedônia que conquistou os atenienses em Queroneia em 338 a.C. Alexandre incendiou a cidade de Tebas em 341 a.C. e consolidou a conquista da Grécia pelos macedônios.

¹³⁴ DURANT, 1996, p. 110.

estóicos afirmaram: “Diante da guerra e da morte inevitável, não há sabedoria a não ser na *ataraxia* – encarar todas as coisas com serenidade de espírito”.¹³⁵

Plotino (205-270 d.C.) conforme Nunes¹³⁶ retoma o pensamento de Platão e acrescenta uma estrutura mística. Afirma que do *uno* deriva o *nous*, o demiurgo do Universo, uma inteligência organizadora do mundo e da realidade que é perfeito e sabe tudo o que existe. Para Plotino, do *uno* derivam a alma e o corpo, duas realidades, onde a alma seria o princípio do bem, da perfeição, e o corpo o princípio da imperfeição, é responsável pelo mal. As idéias dos estóicos, sobretudo as de Plotino, exerceram enorme influência no pensamento posterior do Ocidente, mais assimilada pela patrística, sobretudo por Santo Agostinho.

Santo Agostinho (354-430 d.C.), bispo de Hipona, um dos maiores teóricos do Cristianismo, o expoente do primeiro movimento filosófico-teológico e pastoral denominado Patrística, realizou a síntese entre a Filosofia Grega e as cosmovisões hebraica e cristã. Agostinho, conforme Nunes,¹³⁷ influenciado pelos estóicos, pelo neoplatonismo de Plotino e pelo maniqueísmo,¹³⁸ estabelece o seu pensamento cristão baseado nos princípios do Bem e do Mal dizendo que Deus cria o homem com a possibilidade de decidir entre essas duas forças. Afirma que o corpo é a origem do Mal, a morada do pecado de Adão e Eva, transmitido como herança para toda a humanidade. O corpo, sobretudo o feminino, é lugar das paixões e do pecado, é causa da perdição e da devassidão da humanidade. Essa moral agostiniana que condena a corporeidade, que considera o ato sexual como decorrente da queda de Adão e Eva, e como seus descendentes carregamos a concupiscência e a

¹³⁵ Id. *Ibid.*, p. 115.

¹³⁶ NUNES, 1993, p. 37.

¹³⁷ Id. *Ibid.*, p. 57.

perversidade, afirma que só pelo controle dos desejos, por meio da mortificação da carne, reencontramos o caminho da purificação e expiação cristã. Dessa forma, Santo Agostinho constituiu-se num dos referenciais mais expressivos do cristianismo medieval e moderno, visto que seu combate contra o corpo e

[...] o prazer que considerava perigoso e mau, chega aos manuais das igrejas, aos confessionários, aos lares, enfim à mente humana. Suas idéias também serviram para referenciar a chamada *Bíblia do mal*, ou seja, o manual que fornecia aos interrogadores todos os dados necessários para se descobrir sinais de parceria com o demônio nos homens e nas mulheres – *naleus maleficarum*. A idéia central do manual era a de que o mal está solto por toda à parte do mundo e cabe ao inquisidor detectar o causador principal, o possuído pelo espírito rival do bem, para então julgá-lo e condená-lo. E esta façanha hedionda arrastou-se durante três séculos, mais precisamente do final do século XIV até meados do século XVIII.¹³⁹

No Renascimento e no alvorecer da Modernidade, começam a ocorrer transformações a respeito da concepção de corpo. Na concepção de mundo medieval, tanto a Patrística como a Escolástica, consideravam o corpo inferior, causa do pecado, mas uma criação divina; por isso foi envolvido em um véu de sacralidade e, durante esse período, expressamente proibida pela Igreja a dissecação de cadáveres, considerando que abrir um corpo para estudo era um sacrilégio e um crime capital. Contudo, conforme Valverde¹⁴⁰ alguns estudiosos ousaram desafiar os preceitos estabelecidos. Versálio (1514-1564), médico belga, mesmo sofrendo severas condenações, Afirma Valverde,¹⁴¹ contribuiu com novos conhecimentos sobre anatomia, colocando o corpo como objeto da ciência. Leonardo da Vinci (1452-1519), conforme o autor citado, também utilizava cadáveres para seus estudos de anatomia, bem como se serviu dos mesmos como base às suas pinturas.

¹³⁸ O maniqueísmo é uma teoria moralista oriunda da Pérsia que afirma um dualismo da realidade e das coisas preso a lutas eternas e constantes, entre o princípio do Bem denominado *Ormuzd*, e do Mal, *Ariman*. Na ordem sexual desses princípios, *Ormuzd* é masculino e *Ariman*, a desordem, devassidão, é feminina.

¹³⁹ CABRAL, 1995, p. 53.

Surge então na Modernidade um novo olhar sobre o corpo, um olhar dessacralizado, de consciência secularizada,¹⁴² que o considera como natureza física e biológica. Segundo Nunes¹⁴³ a filosofia de René Descartes (1596-1650) contribuiu definitivamente para essa nova abordagem do corpo. Descartes inicia sua filosofia duvidando da realidade do mundo e do próprio corpo, construindo sua primeira verdade indubitável pelo *cogito*, o pensamento. Dessa compreensão subjetivista, e racional, recupera a objetividade da realidade do mundo e do corpo, este entendido como pura exterioridade, uma substância extensa, material. O ser humano foi concebido diante de suas substâncias distintas: a substância pensante, de natureza espiritual – *res cogitans*, o pensamento; e a substância extensa, de natureza material – *res extensans*, o corpo. Este *dualismo psicofísico* estabelecido por Descartes determinou uma visão de corpo-objeto, associado à idéia mecanicista de homem-máquina, fabricado por Deus e funcionando como instrumento universal que opera sempre da mesma maneira. Conforme Maria Célia de Moraes, Descartes estabeleceu uma “[...] relação conflituosa entre o corpo que padece e a alma que pensa. Mais tarde, como desenvolvimento do conhecimento científico, o corpo humano, confinado à região das coisas observáveis e mensuráveis, será visto como máquina animada e vida e animação de peças, elementos e órgão, passam a identificar-se na fisiologia, na química, na clínica, na anatomia”.¹⁴⁴

Com o desenvolvimento das Ciências Modernas o modelo cartesiano de corpo-máquina é substituído por outras formas mais elaboradas, mas persiste a dimensão

¹⁴⁰ VALVERDE, 1987, p. 192.

¹⁴¹ Id. Ibid.

¹⁴² Consciência secularizada é a que deixou de pertencer a uma ordem ou vida religiosa e tornou-se secular ou leiga, sujeita à lei civil. “Fenômeno histórico dos últimos séculos, pelo qual as crenças e instituições religiosas se converteram em doutrinas filosóficas e instituições leigas” (FERREIRA, 1986, p. 1560).

¹⁴³ NUNES, 1996, p. 100.

¹⁴⁴ MORAES, 1999, p. 6.

corpórea submetida às leis da natureza, que coloca o homem e a mulher como seres irresponsáveis pelos seus destinos e como simples determinismo do meio, da raça e do momento. Como ressalta Moraes, o corpo na modernidade perde o seu caráter simbólico, é despolitizado “[...] por uma natureza abstrata e formalizadora, é a história originária da dualidade crucial entre o homem e o mundo, o corpo e a alma, e a conseqüente conversão da alteridade da natureza à dimensão do Sujeito”.¹⁴⁵ Lembra ainda a autora que nesses tempos está iniciando o

[...] capitalismo e o conhecimento da mecânica animada corporal é essencial para seu controle e utilização como força de trabalho. É preciso adestrá-lo, ampliar suas aptidões, torná-lo ágil, útil e dócil do ponto de vista político, como afirmava Foucault. Aliás, esse pensador oferece interessante análise do poder disciplinador sobre o corpo na Modernidade. Mostra como são criados saberes e instituições disciplinares, como na escola, as fábricas, os quartéis, as prisões, os hospitais, como se elaboram técnicas, saberes pedagógicos, médicos, jurídicos, entre outros, que estabelecem formas inéditas de controle corporal de modo a adequá-lo à nova ordem social e econômica. Lembra também, como a partir do século XVIII, um outro aspecto agrega-se a esse movimento: o discurso sobre a verdade do sexo, apoiado não mais a qualquer tipo de moral religiosa, mas em um conjunto de proibições e permissões “cientificamente” fundamentadas. Fala-se do sexo, não mais para condená-lo ou reprimi-lo, mas simplesmente para melhor controlá-lo, administrá-lo.¹⁴⁶

A Fenomenologia, corrente filosófica que surgiu no final do século XIX, tentou superar o dualismo corpo-alma da visão platônico-cristã, como corpo-objeto desenvolvido na modernidade, dizendo que existem relações de reciprocidade nesses pólos. Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) critica a tradição cartesiana que coloca o corpo como objeto, de um lado, e a consciência como sujeito, de outro. Afirma que consciência e corpo

¹⁴⁵ MORAES, 1999, p. 8

¹⁴⁶ Id. Ibid., p. 9.

são totalidade do ser humano, o corpo é a soma do vivido instalado no mundo, ganhando e dando significado em relação com as coisas e com os outros. Diz:

O corpo não é, pois um objeto. Pela mesma razão a consciência que tenho não é um pensamento, quer dizer que não posso decompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa além do que é, sempre sexualidade ao mesmo tempo em que liberdade, enraizada na natureza no momento mesmo em que se transforma pela cultura, nunca fechado sobre si mesmo, e nunca ultrapassado. Se se trata do corpo de outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivendo-o, quer dizer retomar por minha conta o drama que o atravessa e me confundir com ele.¹⁴⁷

Merleau-Ponty apresenta uma noção corporal que concebe corpo e mundo como “campo de presença”, onde surgem todas as relações da vida perceptiva, interiorizados e propagados uns nos outros, numa reversibilidade constante. Afirma que o corpo se move e se desdobra. E é simultaneamente

[...] vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o “outro lado” do seu poder vidente. Ele se vê vidente, toca-se tateante, é visível e sensível por si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa o que quer que seja assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento – mas um por si por confusão, por narcisismo, por inerência daquele que vê naquilo que toca naquilo que ele vê, daquele que sente naquilo que é sentido –, um si, portanto, que é tomado entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro.¹⁴⁸

Merleau-Ponty, que estabeleceu uma forte crítica ao dualismo, tanto da tradição platônica como cartesiana, passou a ser ignorado no chamado mundo pós-moderno porque sua compreensão humanista do “[...] corpo como projeto, para os pós-modernos está definitivamente ultrapassado”.¹⁴⁹

¹⁴⁷ MELEAU-PONTY, 1971, p. 208.

¹⁴⁸ id. 1989, p.50.

¹⁴⁹ MORAES, 1999, p. 15.

Moraes¹⁵⁰ ainda alerta que a retórica pós-moderna disfarça o dualismo da história ocidental em um outro discurso. No lugar da razão colocam a preocupação com o corpo. Este passa a ser cultuado diante de uma preocupação com a saúde física, transforma-se em síndrome dos novos tempos, em neurose coletiva, em fetiche da moda, exposto nas livrarias e bancas de jornal, em quantidades de livros e revistas que apresentam o glorificado ou aprisionado, disciplinado ou desejante.

Na tentativa de contribuir no processo de superação da situação dos corpos alienados, produzidos nas relações sociais e produtivas de exploração capitalista, Nunes lança mão da concepção de corpo do Materialismo Histórico, entendendo que a corporeidade é o próprio homem como expressão mais plena da natureza. Seguindo as idéias contidas nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, escritos em 1844 por Karl Marx (1818-1883), Nunes afirma que o corpo é a objetivação da humanidade do homem. “O trabalho é a atividade criadora do homem e sua corporeidade é a objetivação de sua individualização no processo de relação material e subjetiva com a existência”.¹⁵¹ Segundo o autor, MARX apresenta uma articulação entre corpo, homem e natureza, que “[...] amplia as bases da atividade humana e restaura uma significação essencialmente humana para a natureza do homem. Os sentidos humanos são as formas naturais e objetivas que circunscrevem a realidade do homem e da própria natureza”.¹⁵² Existe uma contradição entre objetividade e subjetividade, entre natureza e cultura. O excerto selecionado por Nunes expressa essa contradição:

La vida genérica, tanto en el hombre como en el animal, consiste físicamente, de una parte, en el hombre (como el animal) viva de la naturaleza inorgánica, y cuanto más universal es el hombre, como el animal,

¹⁵⁰ Id. Ibid., p. 2.

¹⁵¹ NUNES, 1996, p. 101.

¹⁵² Id. Ibid., p. 102.

tanto más universal es el campo de la naturaleza inorgánica del que vive. Del mismo modo que las plantas, los animales, las piedras, el aire, la luz, etc., forman teóricamente parte de la consciencia humana, ya en cuanto objetos de la ciencia natural ya en cuanto objetos del arte - su naturaleza inorgánica espiritual, como medios de vida espirituales que el hombre tiene que aderezar para poder disfrutarlos y digerirlos - forman también prácticamente parte de la vida humana y de la actividad del hombre. [...] La naturaleza es el cuerpo inorgánico del hombre: es decir, la naturaleza en cuanto no es ella misma el cuerpo humano. Decir que el hombre vive de la naturaleza significa que la naturaleza es su cuerpo, con el que debe mantenerse en proceso constante, para no morir. El que la vida física y espiritual del hombre se halla entrelazada con la naturaleza no tiene otro sentido que el de la naturaleza se halla entrelazada consigo misma, pues el hombre es parte de la naturaleza.¹⁵³

Nunes compreende que Marx formulou uma visão da realidade humana entrelaçada com a realidade da natureza, concebendo o homem como natureza que pensa, que sente, que ama e que se produz pelo trabalho. De novo Nunes extrai do autor uma passagem significativa:

En el mundo objetivo el hombre no es afirmado solamente en el pensamiento sino con todos los sentidos.[...] Es la existencia de su objeto, la naturaleza humanizada, lo que da vida no sólo a los cinco sentidos, sino también a los llamados sentidos espirituales, a los sentidos prácticos (la voluntad, el amor, etc.) en una palabra, el sentido humano, la humanidad de los sentidos [...] Es necesaria, por tanto la objetivación de la esencia humana, así en el aspecto teórico en el práctico, para que los sentidos del hombre se conviertan en sentidos humanos y para que pueda crearse el sentido humano adecuado a toda la riqueza de la esencia humana e natural.¹⁵⁴

Essa percepção marxista, da ótica de Nunes, toma o ser humano como ser sensível, estabelecido pela humanização da natureza, possibilitando a formulação de uma crítica sobre as condições embrutecedoras que as classes operárias vivem no mundo do trabalho, encontrando-se alienada de si e de sua condição de perceber-se como criadores.

¹⁵³ MARX apud NUNES, 1996, p.102.

¹⁵⁴ Id. Ibid., p. 103.

“O conceito de alienação talvez seja uma das mais importantes categorias teóricas para compreender a concepção marxista de mundo. A natureza realiza-se plenamente no homem e em seus corpos, assim como o corpo humano é a mais plena expressão da natureza, portanto as produções históricas e naturais do homem se confundem”.¹⁵⁵

A concepção filosófica de homem, que supera a dicotomia entre corpo e razão, apresentando o corpo e razão em unicidade, “[...] como ser humano, e de maneira subjetiva, como sujeito ôntico, conquanto cada corpo e cada homem realizam a essência desta relação em sua existência”.¹⁵⁶ Para dar consistência a sua interpretação, Nunes recorre a Marx:

El hombre, como ser sensible, objetivo, es, por tanto, un ser paciente y, por ser sus padecimientos sensibles, es un ser apasionado. La pasión es la fuerza esencial del hombre que tiende enérgicamente hacia su objeto. Pero el hombre no es solamente un ser natural, sino que es, además, un ser natural humano: es decir, un ser que es para sí mismo y, por tanto, un ser genérico, y como tal debe necesariamente actuar y afirmarse tanto en su ser como en su saber. Por tanto, ni los objetos humanos son los objetos naturales tal y como directamente se ofrecen, ni el sentido humano, tal como es de un modo inmediato, es sensoriedad humana, objetividad humana. [...] Que el hombre es un ser corpóreo, dotado de fuerza natural vivo, real, sensible, objetivo, significa que los objetos de su ser, de sus manifestaciones de vida, son objetos reales, sensibles, que su vida sólo puede exteriorizarse sobre objetos reales e sensibles.¹⁵⁷

Nunes compreende que a propositura filosófico-antropológica formulada por Marx questiona a exploração do trabalho na sociedade capitalista, alienante, que leva os homens e as mulheres à condição de mercadoria, buscando torná-los incapazes de reconhecerem o que são, posto que não se vêem no que produzem. Nessa crítica, o autor

¹⁵⁵ NUNES, 1996, p. 103.

¹⁵⁶ Id. ibid. p. 104.

¹⁵⁷ MARX apud NUNES, 1996, p. 104.

embasa suas indagações sobre os corpos alienados de si pelo processo capitalista de produção, presente em nossa sociedade e defende a filosofia do corpo que concebe

[...] uma corporeidade essencialmente humanizada, consciente de si e de seus potenciais meios de produzir coisas reais e sensíveis num mundo real feito para todos os homens. Os corpos dos homens livres, libertos de toda forma de expropriação e reconhecedores do que podem produzir e socializar entre seus pares e semelhantes as mais criativas e originais formas de expressão. Um corpo que recusa ser mercadoria e que busca constituir-se além do “reino da necessidade”, com as quais garantimos unicamente nossa sobrevivência material, mas um corpo projetado para ser signo de liberdade, para novas e plenas formas de espiritualização da paixão humana. Este corpo, carregado de signos sociais de exploração, anseia superar as condições materiais que o dilaceraram e fazem padecer, para alcançar e engendrar outra plenitude numa nova materialidade.¹⁵⁸

Os elementos pontualmente recolhidos, pelas mãos de outros pesquisadores, permite-nos afirmar que as relações dos homens e das mulheres com seus corpos são carregadas de valores e significações históricas e que também as concepções teóricas de corpo desenvolvidas ao longo do tempo nem sempre foram vivenciadas por todos os homens e mulheres. Em que pesassem as tendências hegemônicas sobre o corpo nos determinados períodos da história, as pessoas continuaram buscando outras alternativas de concepção do corpo, correspondente as suas realidades e que se opunham às idéias daqueles que entendiam o corpo como estorvo.

A concepção de corpo presente nos PCNs não traz discussões relacionadas às noções de corpo presentes no pensamento filosófico ocidental e tampouco esclarece o referencial teórico que serve de suporte para o trabalho pedagógico na *orientação sexual*. Esse tema, durante muito tempo no centro das preocupações religiosas e morais, além de individuais, se constitui numa questão política merecedora de investigação e análise

¹⁵⁸ NUNES, 1996, p. 105.

histórica. No entanto, os conteúdos sugeridos pela *orientação sexual* passam ao largo de uma abordagem dessa natureza, perdendo a oportunidade de contribuir para o avanço da construção de uma concepção crítica do corpo que ofereça um entendimento dinâmico, sujeito a mudanças e relacionado às necessidades sexuais das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

3.1.2 Os Conteúdos Seleccionados pelos PCNs

3.1.2.1 Corpo: matriz da sexualidade

A seleção de conteúdos relacionados ao eixo temático do corpo presente nos

PCNs inclui:

- as transformações do corpo do homem e da mulher nas diferentes fases da vida envolvendo emoções, sentimentos e sensações ligadas ao bem estar e ao prazer do auto-cuidado;
- os mecanismos de concepção, gravidez e parto e a existência de métodos contraceptivos;
- as mudanças decorrentes da puberdade: amadurecimento das funções sexuais e reprodutivas; aparecimento de caracteres sexuais secundários; variação de idade em que inicia a puberdade; transformações decorrentes de crescimento físico acelerado;
- o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro;
- o respeito aos colegas que apresentam desenvolvimento físico e emocional diferente;
- a tranquilidade na relação com a sexualidade.¹⁵⁹

Esse bloco de conteúdos trabalha com informações pertinentes a aspectos da fisiologia humana e a procedimentos atitudinais. Contemplam uma série de aflições de pais,

mães e educadores/as, em oferecer informações capazes de municiar crianças e adolescentes contra a gravidez precoce e as DST/AIDS. Uma primeira questão que se levanta a partir desses conteúdos, e que pode fazer com que se tornem esquecidos ou irrelevantes, é a ausência de diretrizes que levem ao conhecimento dos destinatários dessas informações. Quem são, afinal, as crianças e adolescentes que precisam ter esses conhecimentos a respeito do corpo? Oferecer informações sobre o corpo e a sexualidade desconsiderando a realidade dos/as interlocutores/as é elaborar um discurso vago, sem efeito, preste a cair no esquecimento porque os/as educandos/as não se reconhecem nas informações e, portanto, a mensagem fica parecendo dirigida a outros/as. O interesse em saber quem são as pessoas a quem a *orientação sexual* deve dirigir as informações sobre o corpo não está presente no rol dos conteúdos.

O conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento do corpo com o objetivo de promover a prática de uma sexualidade prazerosa, precisa também elaborar reflexões sobre o modo pelo qual crianças e adolescentes se comportam diante dos valores sociais, éticos e morais, além de procurar saber sobre o modo de viver as leis e a formação de sua estrutura psíquica. Essas informações não estão contempladas nesse bloco de conteúdos, ficando presos às informações orgânicas e sugestões de atitudes difíceis de serem utilizadas pelas crianças e adolescentes em sua vida sexual concreta, especialmente se se considerar a posição assimétrica na qual foram colocados seus desejos nesse processo.

Um outro aspecto a ser discutido é o que se refere a ausência de um referencial teórico sobre o corpo que procure oferecer aos/as educadores/as o conhecimento histórico sobre as variadas noções de corpo para que, a partir disso, fosse possível conceber

¹⁵⁹ BRASIL/MEC/SEF, 1997 c, p. 143.

o corpo humano não apenas como um conjunto órgãos ou corpo-máquina mas também como uma expressão de desejos e valores sexuais, amorosos, estéticos, éticos, ligados às características históricas e culturais das sociedades.

A breve reflexão sobre as visões de corpo no mundo ocidental, realizada em item anterior, não parece lastrear teoricamente a documentação, possibilitando a impressão de que a concepção de corpo, a despeito de apresentar argumentação contrária, pode ser entendida como entidade supra-histórica, determinada pelas forças da natureza e sobre a qual os homens e as mulheres não possuem nenhuma forma de domínio.

No que se refere à abordagem desejável desses conteúdos, o documento encaminha-a de forma que sejam abordados nas diferentes áreas do conhecimento escolar. Por exemplo, na área de História, recomenda-se reflexões sobre as expressões do corpo nas diferentes culturas, nos diferentes tempos, nas manifestações do vestuário, dos cuidados pessoais, nas regras e nos comportamentos (hábitos do banho e da nudez em povos indígenas brasileiros). A Educação Física, por fazer uso do corpo na construção de uma “cultura corporal”, é vista como um excelente espaço para o trabalho sobre a relação prazerosa com o corpo. A Educação Artística, por meio da dança e do teatro, também pode ressaltar as representações do corpo vivenciadas nas várias manifestações artísticas. As Ciências Naturais, ao abordarem o tema corpo e sua anatomia interna e externa, devem trazer para esse estudo o fato de que os sentimentos, as emoções e o pensamento se produzem a partir do corpo e se manifestam nele.

Recomenda-se, ademais, distinções na abordagem sobre a temática, observando-se as fases de estruturação da escolaridade nos alunos e alunas. Aos 1º e 2º ciclos indica-se o estudo dos órgãos corporais envolvidos na reprodução humana e sobre as zonas erógenas da anatomia externa. Também é recomendado que se estabeleça distinção

nas relações existentes entre sentimentos e expressões corporais; nas reações corporais diante das diferentes estimulações sensoriais, bem como a abordagem da participação diferenciada entre o sexo masculino e o sexo feminino no processo da fecundação. Dando continuidade ao trabalho pedagógico, ainda nos ciclos iniciais, recomenda-se a ampliação e aprofundamento dos mesmos mediante inclusão de estudos sobre as transformações globais da puberdade, ressaltando-se os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Esse aprofundamento haveria de ser efetuado pelo detalhamento das questões já estudadas e por complementação de novas informações, como as relativas à anatomia do corpo humano ao incluir o estudo dos órgãos internos da fisiologia reprodutora e seu funcionamento.

Para os 3º e 4º ciclos, o documento sugere a discussão da dimensão erótica do corpo como centro de análise. Isso por entender que, a partir da puberdade, costuma ocorrer maior curiosidade e desejo da vivência erótica partilhada. Também se constitui conteúdo dessa fase a saúde sexual e reprodutiva. Pelo conhecimento do corpo e de seu funcionamento, pretende-se oferecer maior conscientização sobre a saúde, enfatizando não apenas medidas curativas, mas principalmente preventivas. É considerada importante a análise dos métodos contraceptivos, dos existentes e em uso no país, suas indicações, contra-indicações, grau de eficácia e implicações para a saúde reprodutiva e bem estar sexual. É mencionada a necessidade da diferenciação entre métodos contraceptivos temporários e definitivos, assim como a importância do uso de preservativos (masculino e feminino), visto que os mesmos podem prevenir a gravidez indesejada e a infecção pelas doenças sexualmente transmissíveis, incluindo-se a AIDS.

Ao mesmo tempo, quando o tema corpo estiver potencializando estudos sobre sua capacidade para usufruir prazer e proporcionar a reprodução, são indicadas discussões sobre ansiedades, medos e fantasias relacionados à relação sexual, como a

primeira relação, o desempenho, as dificuldades que podem surgir associadas à impotência, frigidez, ejaculação precoce e outras.

A maneira de organizar o trabalho pedagógico com os conteúdos relacionados ao corpo, nos PCNs, manifesta um caráter fragmentário e prescritivo. Isso por descrever a atuação do professor nas áreas de conhecimento, como Educação Física, Educação Artística, História, Ciências Naturais, entre outras, mediante normas que determinam a atuação dos educadores e das educadoras, sem manifestar uma efetiva preocupação em prepará-los para enfrentarem as dificuldades que a temática suscita.

Na documentação encontra-se uma série de recomendações sobre a maneira de discutir os conteúdos relacionados ao corpo, inclusive fazendo uma partilha do que caberia a cada área desenvolver. Todavia isso pode reduzir-se a um conjunto de prescrições biológicas e moralizantes face aos embaraços que os/as educadores/as possuem para estabelecer o diálogo sobre a sexualidade. Para colocar a sexualidade no nível da palavra, permitindo uma abordagem prazerosa e humana dos conteúdos sobre o corpo, é fundamental que se ofereça formação aos/as educadores/as, fazendo uma análise histórico-cultural do homem e da mulher, bem como da sexualidade. Com formação nesta perspectiva e equipes multidisciplinares de estudo e desenvolvimento do trabalho pedagógico é possível elevar o padrão de compreensão da sexualidade na escola. Do contrário, desenvolvem-se abordagens biologizantes, anatômicas, descritivas e fragmentadas sobre o corpo, traduzidas em aconselhamentos consoladores ou soluções mágicas para os “problemas” sexuais que não contribuem para a superação dos medos e culpas associados à sexualidade.

Essa abordagem fragmentária e prescritiva é quase sempre marcada por formas sutis de controle e proibição do desejo, bem como por uma descompressão do

discurso sobre sexualidade, ou seja, pela ampliação da fala sobre o sexo, de maneira deserotizada, despido de sentido humano, quase sempre sobre a mecânica dos órgãos genitais. Isso configura um controle e vigilância da sexualidade que é a mais genuína forma de repressão sexual. Sobre esse discurso repressor em relação ao corpo, no Ocidente, no século XX, Michel Foucault afirma:

[...] os mecanismos da repressão teriam começado a afrouxar; passar-se-ia das interdições sexuais imperiosas a uma relativa tolerância a propósito das relações pré nupciais ou extramatrimoniais; a desqualificação dos perversos teria sido atenuada e, sua condenação pela lei, eliminada em parte; ter-se-iam eliminados em grande parte, os tabus que pesavam sobre a sexualidade das crianças.[...] A proliferação dos prazeres específicos multiplicam-se em disparadas, através da ramificação do poder com sexo. Prazer e poder não se anulam; não se voltam um contra o outro; seguem-se, entrelaçam-se e se relançam.¹⁶⁰

Conforme o mesmo Foucault, nossa sociedade desenvolveu a *scientia sexualis* (ciência sexual), um modelo de classificação das práticas sexuais “pervertidas”, com origem na confissão religiosa, que produz toda a “verdade” sobre o sexo e o transforma em discurso. Este se diversifica mediante a proliferação de práticas compulsivas, estabelecendo controle e normatização da sexualidade, através do poder capitalista de consumo que aprisionou as pessoas a um consumismo sexual objetual e deserotizante.

Com isso surge a redescoberta do corpo sob o desígnio do prazer e da felicidade, posta pelo mercado, funcionando como um bem de consumo descartável, banalizado, habilmente manipulado pelas forças do mercado. Surge um extenso volume de imagens do corpo humano no cinema, na televisão, nos jornais, revistas, em anúncios nos *shoppings* e locais de diversão, entre outros, utilizados especialmente para vender

¹⁶⁰ FOUCAULT, 1988, p.109.

mercadorias como as relacionadas a indústria da moda, dos cosméticos, do cuidado com o corpo etc. apresentados como imagens da juventude, da saúde, do erotismo e da beleza de corpos ideais que deveriam ser atingidos. Como enfatiza Heloisa Turini Bruhns, surge uma “[...] redescoberta do corpo, ‘sob o signo da libertação física e sexual’, na sua onipresença na publicidade. [...] Surge uma nova ética na relação com o corpo num processo de sacralização, em que o mesmo se torna objeto de culto narcisista ou elemento de tática e ritual social, através de dois elementos condutores, a beleza e o prazer”.¹⁶¹

Bruhns, ainda afirma que nas sociedades capitalistas contemporâneas é preconizada uma moralidade do corpo/beleza/prazer como dever, associada à venda de inúmeros artificios (alimentação, medicamentos, cosméticos, aparelhos diversos) e que reduz o corpo, a beleza e o prazer a “[...] simples álibis para o exercício disciplinar cotidiano, obsessivo, em objeto de solicitude repressiva”.¹⁶² Surge então a noção de corpo destinado ao prazer, articulado com o consumo, igualmente banalizado e manipulado pelo mercado, transformando os sujeitos em indivíduos que “[...] se sentem na obrigação de se divertir, de ‘curtir a vida’, como se isso fosse uma espécie de dever e, conseqüentemente, sentem-se culpados quando não estão felizes. O superego controla a zona na qual esses dois opostos se sobrepõem, aquela onde a ordem de sentir prazer em cumprir seu dever coincide com o dever de sentir prazer”.¹⁶³

Margareth Rago entende que o corpo nesse mundo pós-moderno, globalizado, onde as cidades não possuem praças e esquinas, mas *shoppings-centers* luminosos e escadas rolantes, não se promove a integração dos mesmos nem se favorece os

¹⁶¹ BRUHNS, 2000, p. 89.

¹⁶² Id. Ibid., p. 94.

¹⁶³ Id. Ibid., p.98.

seus encontros. Ao contrário, facilita-se a dispersão, a segregação, colocando os corpos numa busca individualista e narcisista do prazer, fazendo imperar “[...] a cultura do consumo e da passividade, que reforça o acomodamento mental, e da inércia espiritual e que acentua, por sua vez, o disciplinamento, possível de contrapor-se à invenção de novas formas de relação social, fundadas em laços de amizade e em formas de subjetividade mais inteiras, saudáveis e felizes”.¹⁶⁴

Essas últimas considerações sobre a posição que as sociedades contemporâneas capitalistas consumistas têm manifestado acerca do corpo tem o intento de mostrar que os nossos corpos no mundo social não atuam como coisas “em si mesmas”, mas, ao contrário, suas formas de manifestações são mediadas pela cultura, pela história. Existem formas de dominação hegemônicas sobre os corpos e, portanto a construção de um discurso educacional na escola sobre um corpo livre para viver o prazer exige a elaboração de uma crítica criativa sobre as formas de dominação social sobre os corpos. O corpo não é uma simples expressão individual, representa valores comuns da vida em sociedade, de formas diferenciadas no espaço e no tempo. Uma proposta curricular não pode desconsiderar essas condições, sob pena de não conseguir superar o discurso dominante que maltrata os corpos, seja pela miséria ou por transformá-los em objetos de consumo descartável, banal, despido do reconhecimento de sua condição essencialmente humana.

¹⁶⁴ RAGO, 2000, p. 18.

3.2 RELAÇÕES DE GÊNERO

Relativamente ao conceito de gênero, este vem relacionado às “[...] representações sociais e culturais construídas a partir da diferença dos sexos”¹⁶⁵ e que entende as noções de “masculino” e “feminino” como construção social. Com isso se pretende abandonar a ‘concepção de sexualidade que elege a natureza como responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e papéis sociais e sexuais representados na sociedade. O termo gênero objetiva um debate revelador das diferenças definidas historicamente e que tem privilegiado os homens na medida em que a sociedade não oportuniza condições iguais, a homens e mulheres, de inserção social e exercício de cidadania. Trata-se, desse ponto de vista, de desvelar a discriminação e o preconceito associado ao sexo feminino e de “garantir a equidade como princípio para o exercício da cidadania”.¹⁶⁶ O trabalho pedagógico com relações de gênero mencionado nos PCNs ambiciona o combate às relações autoritárias, o questionamento da rigidez dos padrões de conduta instituído para homens e mulheres e apontar as transformações que permitem expressão das singularidades de cada ser humano, reprimidas pelos estereótipos.

Aos 1º e 2º ciclos, são recomendadas articulações privilegiando as áreas de História, Educação Física e todas as situações de convívio escolar. A área de História é incumbida de estudar a diferença de comportamentos de homens e mulheres nos momentos históricos e à Educação Física caberia fazer a crítica sobre os estereótipos de gêneros relacionados às práticas esportivas e ao lazer.

¹⁶⁵ BRASIL/MEC/SEF, 1998 b, p. 321.

¹⁶⁶ Id. Ibid., p. 322.

No que tange aos 3º e 4º ciclos indica-se uma abordagem dos conteúdos relacionados ao gênero, por todas as diferentes áreas de conhecimento, cabendo a cada uma efetuar a *transversalidade*. Em Língua Portuguesa, os conteúdos de gênero seriam analisados mediante caracteres das personagens nos textos literários e também pelas próprias regras do idioma que estabelecem, por exemplo, plural masculino incluindo os dois gêneros e plural feminino excluindo o masculino. Nessa disciplina também se recomendam reflexões sobre as conotações atribuídas ao masculino e ao feminino nas diferentes culturas e países, por meio de trabalho com literatura, leitura e tradução de textos. Em Geografia, quando forem estudados os movimentos migratórios, poder-se-ia discutir gênero analisando os arranjos familiares, as atividades profissionais desenvolvidas e a ocupação de espaços.

Em Educação Artística indicam-se discussões sobre as discriminações. Pelo fato de a sensibilidade artística ser comumente associada ao feminino, costuma-se discriminar as pessoas de sexo masculino que se interessam pela prática artística (especialmente o balé) e isso, conforme os PCNS, precisa ser combatido. Pode-se também abordar a conotação pejorativa atribuída, até recentemente,¹⁶⁷ à carreira artística assumida pelas mulheres. Estas eram vistas como prostitutas, rejeitadas pelas famílias e enfrentavam discriminações maiores do que as aplicadas aos homens. Na História constitui tema de estudo das relações de gênero a história das mulheres, suas lutas pela conquista de direitos, as diferenças de direitos, ainda encontradas hoje, nas diversas partes da terra e os avanços referentes a maior participação das mulheres na esfera pública nos aspectos da política, da

¹⁶⁷ Conforme Eric HOBBAWM, (1995), a partir dos anos 60 ocorreram sinais de mudanças significativas sobre as expectativas das mulheres quanto ao seu lugar no espaço privado da família e a respeito do seu papel público na sociedade como resultado das lutas sociais do movimento feminista.

economia, da cultura, do trabalho remunerado e outros. À Matemática compete fazer análise dos dados de avanços progressivos do movimento feminista ao longo do tempo. Em Educação Física, podem ocorrer intervenções ligadas ao gênero quando forem evidenciados antigos estereótipos baseados na separação rígida entre práticas esportivas e as práticas de lazer dirigidas aos sexos masculino e feminino.

Ainda é recomendado o trabalho pedagógico sobre as relações de gênero, em qualquer situação do convívio escolar, entendendo que as mesmas são apresentadas com ênfase nas relações entre os/as alunos/as, nas brincadeiras diretamente associadas à sexualidade, em outras brincadeiras, no modo de realizar as tarefas escolares, na organização do material de estudo e outros. A violência associada ao gênero também constitui objeto de estudo:

Merece muita atenção por parte dos educadores a violência associada ao gênero. Essa forma de violência deve ser alvo de atenção, pois se constitui em atentado contra a dignidade e até a integridade física das mulheres. O fato de os meninos geralmente possuírem maior força física que as meninas não deve possibilitar que ocorram situações de coerção, agressão ou abuso sexual. É dever do educador intervir nessas situações e encaminhá-las às autoridades competentes além, é claro, de assistir à vítima. Se situações como essas acontecerem na escola devem ser alvo de discussão e reflexão por parte da comunidade escolar, a fim de prevenir outras similares e garantir o respeito ao outro.¹⁶⁸

A última recomendação, nos PCNs, relacionada ao trabalho pedagógico com o bloco de conteúdo Relações de Gênero diz respeito à escolha do material didático usado em sala-de-aula. Estes muitas vezes apresentam imagens das mulheres associadas predominantemente à atividade doméstica e realizando trabalhos não remunerados, enquanto que os homens são referidos ao desempenho de atividades desenvolvidas na

¹⁶⁸ BRASIL/MEC/SEF, 1998b, p. 325.

esfera pública. É afirmado que: “a atenção, o questionamento e a crítica dos educadores aos estereótipos ligados aos gêneros é parte do seu exercício profissional, que contribui para o acesso à plena cidadania de meninos e meninas”.¹⁶⁹

Estão ainda listados os seguintes conteúdos:

- a diversidade de comportamentos de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem;
- a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino;
- o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive;
- o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino.¹⁷⁰

Tal como na descrição do trabalho pedagógico relacionado aos conteúdos sobre o corpo, observamos no trato das questões relativas às relações de gênero um caráter prescritivo da atuação pedagógica, do tipo “os professores devem fazer”, “os professores precisam conduzir” ou “a escola deve oferecer”. Isto está indicado na documentação, sem que sejam nomeadas as condições objetivas e estruturais, pedagogicamente falando, para que os educadores e as educadoras possam interferir educativamente, sem embaraços, sobre a sexualidade das crianças e dos/as adolescentes. É também fragmentária essa possibilidade transversal de trabalhar o tema em todas as áreas de conhecimento. Esse fracionamento dos conteúdos oferecidos à Educação Física, Educação Artística, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais, considerando a falta de suporte teórico para o trabalho cotidiano com a temática da sexualidade, é capaz de assumir uma perspectiva improvisada, descontínua e voluntarista que redundaria no ecletismo e na banalização do assunto. Conforme Nunes e Silva,¹⁷¹ essa abordagem segmentada nas áreas, agregada à

¹⁶⁹ BRASIL/MEC/SEF, 1998b, p. 325.

¹⁷⁰ BRASIL/MEC/SEF, 1997 c, p. 146.

¹⁷¹ NUNES e SILVA, 2000, p. 105.

transversalidade e descentralização, equivaleria “[...] à busca do impressionismo fragmentário, ao devaneio contemplativo do virtual; em todas estas dimensionalidades está presente a desconstrução do ideal moderno, definido, tópico, esclarecido, objetivo e real”.¹⁷²

Cabe ainda destacar que essa forma de distribuição dos conteúdos sobre as relações de gênero, por áreas do conhecimento, busca envolver as disciplinas na compreensão dos problemas presentes no tema, numa tentativa de ampliação das fronteiras dos conteúdos entre as áreas, justificada pela possibilidade de contribuir com uma suposta relação democrática entre as áreas. Com essa forma de organizar os conteúdos se pretende provocar reflexões em sala-de-aula sobre os aspectos culturais do gênero, numa tentativa de romper com o processo de encapsulamento dos conteúdos em disciplinas. Mas, para se concretizar esse pressuposto, é necessário refletir sobre as práticas individualistas e fragmentadas processadas na escola. Uma proposta pedagógica capaz de combater a discriminação de gênero implica o questionamento das posições adotadas pela escola quanto à forma de selecionar, organizar e distribuir o conhecimento no currículo. Esse processo exige negociação e organização de um trabalho pedagógico tendo em vista superar as relações corporativas, autoritárias e segmentadas dos conteúdos. É preciso aprofundar uma prática pedagógica coletivamente estruturada cujo propósito seja discutir as dificuldades de trabalho de cada um para poder se alcançar uma posição interdisciplinar.

O tratamento educacional dado às relações de gênero demonstra falta de visão em lidar com a questão, evidenciada na utilização de uma linguagem inteiramente de gênero masculino. Mesmo tratando das relações de gênero, a linguagem utilizada ignora

¹⁷² NUNES e SILVA, 2000, p. 105.

inteiramente a realidade das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, não se dirigindo às mulheres. Tanto as educadoras como as educandas foram suprimidas e referidas como “professor” ou “professores”, educador ou “educadores” e “aluno” ou “alunos”. Esse uso das palavras no gênero masculino para denominar as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem contribui involuntariamente para manter a imagem alienada da mulher, excluída do processo social e político, como se não fizesse parte do mesmo.

Atitude dessa natureza contraria uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas, conforme Guacira Lopes Louro,¹⁷³ isto é, tornar visíveis as mulheres no processo social e político, do qual foram historicamente segregadas e conduzidas a uma ampla invisibilidade como sujeito – inclusive da Ciência.

Esse ocultamento ou preconceito relativo ao sexo feminino é identificado a partir das narrativas míticas, cosmológicas estando presente nas explicações de natureza religiosa ou supostamente naturalista ou científica, apresentando características que evocam determinismos diferenciais aos sexos. O sexo masculino seria identificado como essencialmente lógico e racional, forte, objetivo, autônomo, voltado às atividades afirmativas, solidárias, conscientes e determinadas, enquanto que o sexo feminino teria as características de sensibilidade, intuição, emotividade, voluntarismo, pré-racionalidade e apego à vida doméstica.

Essa descrição dos papéis sexuais ou identidades de gênero,¹⁷⁴ está sedimentada no terreno histórico e cultural da tradição patriarcal ocidental, onde encontra

¹⁷³ LOURO, 1995, p.17.

¹⁷⁴ Entendemos como identidades de gênero o conjunto de significações e causas explicativas sobre o Ser-Homem (sexo masculino) e o Ser-Mulher (sexo feminino). Para Robert STOLLER a identidade de gênero resulta do seguinte:

legitimidade e hegemonia para ser apresentada como pronta e acabada, determinada *a priori* por princípios originais, centrada em argumentos religiosos ou em supostas intencionalidades da natureza. Isso configura uma abordagem sexista,¹⁷⁵ revestida de argumentos com base na distinção entre homens e mulheres, remetendo-os geralmente a características biológicas, que distinguem os papéis como condições permanentes, insuperáveis, para justificar as desigualdades sociais. Louro considera imperativo contrapor-se a esse tipo de argumentação e diz que

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constituiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental.¹⁷⁶

-
1. Uma “força” biológica: originando-se na vida fetal e comumente genética em sua origem, este efeito tanto quanto se sabe – emerge da organização neurofisiológica (sistema nervoso central) do cérebro fetal;
 2. A designação do sexo no nascimento: a mensagem que a aparência dos genitais externos do bebê leva àqueles que podem designar o sexo – o médico que está atendendo e os pais – e os efeitos inequívocos subsequentes desta designação para convencê-los do sexo da criança;
 3. A influência incessante das atitudes dos pais, especialmente das mães, sobre o sexo daquele bebê – pela sua capacidade crescente de fantasiar – como acontecimentos, isto é, experiências motivadas, significativas;
 4. Fenômenos “bio-psíquicos”: efeitos pós-natais precoces causados por padrões habituais de manejo do bebê – condicionamento, “imprinting” ou outras formas de aprendizagem que nós imaginamos, modificam permanentemente o cérebro do bebê e o comportamento resultante sem que os processos mentais do bebê o projetam deste “input” sensorial. Esta categoria está relacionado ao item 3; ela é listada separadamente por uma questão de ênfase, e para distingui-la dos processos mentais (também resultado das influências dos pais) com os quais nós estamos mais familiarizados, tais como a ansiedade de castração (FREUD, 1909);
 5. O desenvolvimento do ego corporal: a miríade de qualidades e quantidades de sensações, especialmente dos genitais, que definem o físico e ajudam a definir as dimensões psíquicas do sexo da pessoa, confirmando, assim, para o bebê as convicções dos pais a respeito do sexo de seu filho.

¹⁷⁵ Entendemos por sexismo a determinação autoritária de conteúdos ou representações à identidade de gênero, oriunda da formação histórico-cultural do patriarcalismo ocidental, assumidas como supra-históricas e eternas. Esta apresenta uma visão distorcida, preconceituosa, das normas que definem, em cada sociedade, o lugar do homem como superior ao lugar ocupado pela mulher. Esta relegada a uma posição subalterna simplesmente pelo fato de ser mulher. Argumentos fundamentados no senso comum, tipo “homem não chora”, “isto é coisa de mulher”, “seja homem” “a mulher é assim mesmo, o sexo frágil”, “o homem é assim mesmo, o sexo forte”, “as mulheres são assim sentimentais por sua natureza”, revelam o mais genuíno sexismo” (NUNES e SILVA, 2000, p. 70).

¹⁷⁶ LOURO, 1997, p. 21.

social e desigualdade sexual, enquanto que gênero conduz a uma perspectiva de relações e representa uma elaboração cultural sobre o sexo. Nesse sentido a autora afirma:

Relações de gênero, portanto, é uma construção cultural e social e como tal representa um processo contínuo e descontínuo da produção dos lugares de poderes do homem e da mulher em cada cultura e sociedade. Por que estou afirmando que as relações de gênero são construções culturais e sociais da divisão sexual? Porque gênero é a produção social e a construção cultural do sexo biológico, como representação da imagem de poder relacional do homem e da mulher na sociedade.¹⁸²

Oliveira indica que, a partir dos anos de 1980, emergiram três perspectivas teóricas sobre as relações de gênero e que, embora não sejam excludentes, apresentam algumas diferenciações entre elas. A primeira tem seu início na França no grupo de pesquisadoras feministas do GEDISST – Grupo de Estudos sobre a Divisão Social e Sexual do Trabalho do *Centre National de Recherche Scientifique*, tendo entre elas a brasileira Helena Hirata. É denominada “relação social do sexo” e privilegiou no início de seus estudos a divisão social do trabalho como núcleo fundante da desigualdade sexual. Sua referência teórica centra-se no marxismo, apesar de recentemente ter incorporado a noção foucaultiana de poder em suas exposições. O grupo representante dessa perspectiva desenvolve “[...] diversas e importantíssimas pesquisas sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho, a participação sindical e as mudanças tecnológicas”.¹⁸³ A segunda corrente concebe o gênero como um sistema hierarquizado de *status* ou prestígio social, destaca estudos sobre a maternidade tendo como base teórica a abordagem estruturalista e a psicanálise. Segundo Oliveira, essa vertente, em termos gerais, “[...] rompeu com o funcionalismo sociológico e que na recuperação da teoria psicanalista se filia às correntes

¹⁸² OLIVEIRA, 1999, p. 70.

¹⁸³ Id. Ibid., p. 68.

Conforme Louro, o conceito de gênero está diretamente ligado à história do movimento feminista contemporâneo ocidental. Enquanto um movimento social organizado, o feminismo no século XIX dirigiu ações isoladas ou coletivas contra a opressão feminina. No entanto, somente na virada do século as manifestações contra a discriminação das mulheres adquiriram maior expressividade, diante do chamado “sufragismo”, ou seja, da reivindicação voltada para a conquista do direito do voto às mulheres. Afirma a autora:

Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a “primeira onda” do feminismo. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligados à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam sem dúvida ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média.¹⁷⁷

A partir da década de 1960 acontece “[...] o impressionante reflorescimento dos movimentos feministas.”¹⁷⁸ Começando nos EUA e depois se desenvolvendo pelos países capitalistas ricos do Ocidente, inicialmente em um ambiente de classe média educada, para depois se espalhar entre a classe subalterna, ocorreu uma consciência feminina responsável por sinais de mudanças significativas sobre as expectativas das mulheres a respeito delas mesmas, quanto ao seu lugar no espaço privado da família e a respeito do seu papel público na sociedade. Esse foi o “novo feminismo” ou segunda onda feminista, ainda que apresentasse distintas perspectivas de classe, esteve preocupado com questões sociais e políticas, “[...] igualdade entre homens e mulheres, um conceito que se tornou o principal instrumento para o avanço legal e institucional das mulheres

¹⁷⁷ LOURO, 1997, p. 15.

¹⁷⁸ HOBSBAWN, 1995, p.305.

ocidentais”,¹⁷⁹ além de voltar-se para as construções propriamente teóricas. Nesse universo contemporâneo de ressurgimento do feminismo, expresso nos grupos de conscientização, marchas, protestos, embates entre estudiosos e militantes, de um lado, e em seus críticos ou críticas, de outro, surgem livros, jornais e revistas, apresentando estudos sobre a mulher e, ao mesmo tempo, é produzido e problematizado o conceito de gênero.

O conceito de gênero é usado para abordar as diferentes construções históricas estabelecidas em relação a homens e mulheres. A historiadora Joan Scott¹⁸⁰ afirma que o conceito de gênero serve para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado sobre as diferenças percebidas entre os sexos e serve para oferecer “[...] um meio de decodificar o significado e compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana”.¹⁸¹

Conforme a autora, o conceito de gênero enfatiza o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, possibilitando às diferenças sexuais (diferenças biológicas), existentes entre homens e mulheres, representações culturalmente construídas. O conceito é utilizado como uma ferramenta de análise das marcas históricas atribuídas à masculinidade e à feminilidade, bem como um mecanismo político contestador dos ordenamentos naturais legitimadores da dominação, silenciamento e opressão das mulheres.

Eleonora Mericucci de Oliveira considera que o uso do conceito de relações de gênero contribui para acabar com a ambigüidade da cultura patriarcal sobre o uso do termo sexo, que se baseia na naturalização e biologização do mesmo, evocando um destino

¹⁷⁹ HOBBSAWN, 1995, p. 311.

¹⁸⁰ SCOTT, 1995.

¹⁸¹ Id. *Ibid.*, p. 89.

social e desigualdade sexual, enquanto que gênero conduz a uma perspectiva de relações e representa uma elaboração cultural sobre o sexo. Nesse sentido a autora afirma:

Relações de gênero, portanto, é uma construção cultural e social e como tal representa um processo contínuo e descontínuo da produção dos lugares de poderes do homem e da mulher em cada cultura e sociedade. Por que estou afirmando que as relações de gênero são construções culturais e sociais da divisão sexual? Porque gênero é a produção social e a construção cultural do sexo biológico, como representação da imagem de poder relacional do homem e da mulher na sociedade.¹⁸²

Oliveira indica que, a partir dos anos de 1980, emergiram três perspectivas teóricas sobre as relações de gênero e que, embora não sejam excludentes, apresentam algumas diferenciações entre elas. A primeira tem seu início na França no grupo de pesquisadoras feministas do GEDISST – Grupo de Estudos sobre a Divisão Social e Sexual do Trabalho do *Centre National de Recherche Scientifique*, tendo entre elas a brasileira Helena Hirata. É denominada “relação social do sexo” e privilegiou no início de seus estudos a divisão social do trabalho como núcleo fundante da desigualdade sexual. Sua referência teórica centra-se no marxismo, apesar de recentemente ter incorporado a noção foucaultiana de poder em suas exposições. O grupo representante dessa perspectiva desenvolve “[...] diversas e importantíssimas pesquisas sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho, a participação sindical e as mudanças tecnológicas”.¹⁸³ A segunda corrente concebe o gênero como um sistema hierarquizado de *status* ou prestígio social, destaca estudos sobre a maternidade tendo como base teórica a abordagem estruturalista e a psicanálise. Segundo Oliveira, essa vertente, em termos gerais, “[...] rompeu com o funcionalismo sociológico e que na recuperação da teoria psicanalista se filia às correntes

¹⁸² OLIVEIRA, 1999, p. 70.

¹⁸³ Id. Ibid., p. 68.

das relações objetivas, que dão o peso maior à socialização como aprendizagem de papéis que se repetem ao longo da vida”.¹⁸⁴ A terceira posição considera o gênero como um sistema de poder resultante do conflito social. Conforme Oliveira, G. Rubin (1979) é uma das pioneiras na elaboração dessa abordagem, ao submeter às teorias de Levi-Strauss sobre o parentesco e a psicanálise, na vertente lacaniana, a uma crítica feminista. Entre as estudiosas mais conhecidas nesse campo está a já referida Joan Scott, historiadora norte-americana que escreveu, em 1986, o artigo: *Gender: a useful category of historical analysis*, publicado e amplamente utilizado no Brasil, com o título: *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Posteriormente, essa perspectiva incorporou as teorias de conflito e de poder dos pós-estruturalistas como Michel Foucault (1926-1984), Gilles Deleuze (1925) e Jacques Derrida (1930), segundo as quais, os fenômenos sociais são definidos pelas relações de poder estabelecidas entre si. No panorama dessa terceira visão de estudo sobre as relações de gênero, é especificado que o controle do corpo da mulher e o caráter permanente do pensamento dicotômico e polarizado que concebe os gêneros masculino e feminino como pólos opostos que se relacionam na lógica dominação-submissão precisa ser *desconstruído*. Ou seja, considera indispensável:

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, problematizando tanto a oposição entre eles quanto à unidade interna de cada um. Isso implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é inteiramente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras). [...] A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade e a hierarquia nela implícita.¹⁸⁵

¹⁸⁴ OLIVEIRA, 1999, p. 68.

¹⁸⁵ LOURO, 1997, p. 32.

O conceito de gênero trazido para o espaço escolar possibilita a reflexão sobre as diferenças entre homens e mulheres como construção histórico-cultural, de modo que seja possível combater, na escola, a exclusão ou resistência de alunas e alunos de a participarem das várias atividades escolares, unicamente por serem meninas ou meninos considerados fracos ou portadores de algum “desvio feminino”, bem como questionar as representações de base hierárquica entre homem e mulher. Nunes e Silva concebem que o estudo de gênero na escola

Visa educar para a compreensão significativa e igualitária da identidade de gênero, de modo a representar homens e mulheres, masculino e feminino, como formas psichistóricas da condição humana, iguais em sua potencialidade de *hominização* e humanização e diferentes em suas expressões culturais, subjetivas e ontológicas. Ser homem e ser mulher seriam duas formas de ser da pessoa humana, de ser essencialmente humano, com características sociais e psicológicas distintas.¹⁸⁶

Todavia, o tratamento das questões de gênero no espaço escolar não é simples, tal como foi descrito nos PCNs, pelo contrário, os educadores e educadoras enfrentam conflitos e dificuldades, sejam as oriundas da ausência de uma formação adequada ou porque se tratam de valores e normas culturais persistentes e que têm se alterado muito lentamente. E como lembram Eustáquia Salvadora de Sousa e Helena Altmann:

O processo de socialização das novas gerações não é simples nem pode ser considerado de modo linear ou mecânico. Ele é complexo, sutil e marcado por inevitáveis resistências individuais e grupais, bem como por profundas contradições. Nesse processo, a tendência conservadora lógica – presente em toda comunidade social para reproduzir comportamentos, valores, idéias, artefatos e relações que são úteis para própria existência do grupo humano – choca-se inevitavelmente com a tendência, também lógica, que busca modificar os caracteres dessa formação que se mostram desfavoráveis para

¹⁸⁶ NUNES e SILVA, 2000, p. 71.

alguns dos indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflitante tecido social.¹⁸⁷

Moema Toscano¹⁸⁸ compreende que as possíveis mudanças da discussão sobre as relações de gênero na escola é um desafio que passa pela mobilização da categoria docente, no sentido de se conscientizar da necessidade de uma reflexão mais ampla sobre as relações professores(as)/alunos(as) no cotidiano da escola, em torno das categorias de gênero, etnia e classe social. Essa conscientização, na visão da autora, seria consequência de duas tarefas prioritárias: a primeira consiste no avanço teórico de estudos e pesquisas que tenham como base temática a educação na perspectiva de gênero; a segunda assenta-se no desenvolvimento de programas e ações voltadas para a prática cotidiana em instituições escolares e outras em geral. Diz Toscano que essa segunda atividade tem como propósito a abertura de novos canais de discussão com os grupos envolvidos, tais como, profissionais da educação, aluno/as, sindicatos da área, grupos de pais e mães, entre outros. Esta define como objetivo último o

[...] avançar na luta contra o preconceito que tem permitido a educação diferenciada, em nossas escolas. Em particular, em três campos específicos julgamos indicada uma ação mais contundente: nas escolas de formação de professores e professoras, na rede escolar de ensino fundamental e médio, oferecendo cursos que levem à discussão e sensibilização no interior da escola sobre a questão das relações de gênero e junto a autores e autoras de livros didáticos, bem como para as editoras voltadas para a produção nessa área.¹⁸⁹

Estas últimas observações têm por finalidade pôr em relevo que, para o desenvolvimento de um processo educacional significativo em termos de identidade de

¹⁸⁷ SOUSA e ALTMANN, 1999, p.64.

¹⁸⁸ TOSCANO, 2000.

¹⁸⁹ Id. Ibid., p. 93.

gênero, é necessário procurar a superação da educação sexista e combater o preconceito de sexo. Esse último revela maior carga de violência, simbólica e real, sobre a mulher e demanda uma tarefa crítica e ampla sobre os Estudos Feministas. Os PCNs destacam conteúdos e procedimentos das várias áreas do conhecimento escolar sobre as relações de gênero, no entanto o faz sem apontar quais estudos devem servir de instrumento de análise para o pretense debate da *orientação sexual* sobre o tema. Entendemos que apenas a delimitação dos conteúdos sobre a educação na perspectiva de gênero não é suficiente para sensibilizar os/as agentes escolares a abrirem canais de discussão capazes de construir conhecimentos na ótica da não-desqualificação das pessoas com base nas diferenças dos sexos.

3.3 PREVENÇÃO DAS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS – DSTS/AIDS

Os conteúdos associados às Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST/AIDS visam o desenvolvimento de discussões em torno de medidas preventivas que propiciem mudança de comportamento em relação às formas de contágio das mesmas. Nesse sentido, está especificado no documento que as informações oferecidas sobre as DSTs “[...] devem ter sempre como foco a promoção da saúde e de condutas preventivas, enfatizando-se a distinção entre as formas de contato que proporcionam risco de contágio daquelas que, na vida cotidiana, não envolvem risco algum”.¹⁹⁰

¹⁹⁰ BRASIL/MEC/SEF, 1998 b, p. 325.

Particularmente em relação à AIDS,¹⁹¹ é enfatizado nos PCNs um trabalho pedagógico preventivo por meio do oferecimento de informações sobre os meios de transmissão do vírus HIV, além de conhecimentos quanto ao histórico da doença, sobre a distinção entre portador do HIV e o doente de AIDS e sobre os procedimentos clínicos e terapêuticos. Está referido nos PCNs que os professores/as precisam incentivar os/as alunos/as a adotarem “[...] condutas preventivas (usar camisinha, calçar luvas ao lidar com sangue) e promover o debate sobre os obstáculos que dificultam a prevenção”.¹⁹² Isso tudo com um discurso que enfatiza a valorização da vida, tanto individual quanto coletiva, atitudes solidárias e não discriminatórias em relação aos soropositivos, visando a promoção da saúde pública.

Afirma que os conteúdos relacionados as DSTs, para o trabalho pedagógico com as crianças dos 1º e 2º ciclos, consistem no oferecimento de informações sobre a existência das mesmas, inclusive enumerando genericamente as DSTs mais conhecidas, mas especialmente fazendo discussões sobre a AIDS, levando esclarecimentos em relação aos preconceitos e discriminações a ela associados.

Em relação aos 3º e 4º ciclos, a abordagem recomendada nos PCNs especifica a necessidade de destaque de cada uma das principais DSTs, seus sintomas manifestos nos homens e nas mulheres e as condutas indispensáveis quanto à sua prevenção, seu tratamento e cura. No que toca à AIDS, o trabalho educacional a ser realizado na escola pelo/as educadores/as, junto aos alunos e alunas, conforme os PCNs,

¹⁹¹ AIDS é uma sigla inglesa para definir Acquired Immunodeficiency Syndrome, definida em português como Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – SIDA. Significa um conjunto de sintomas ligados à perda das defesas do organismo, ou seja, à debilidade do sistema imunológico de nosso organismo, configurando o espectro da doença que leva à morte. A AIDS é causada pela presença do HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana, transmitido pela entrada na corrente sanguínea de fluidos sexuais, sangue ou leite materno infectados.

¹⁹² BRASL/MEC/SEF, 1998b, p. 326.

consiste em “[...] oferecer informações necessárias à adoção de práticas de sexo protegido. [...] Dada a faixa etária dos alunos/as dos terceiro e quarto ciclos, que muitas vezes coincide com a possibilidade do início da atividade sexual a dois, é fundamental a promoção da saúde por meio da adoção de condutas eficientemente preventivas desde as primeiras relações sexuais”.¹⁹³

Determina-se nos PCNs que, nas escolas, visando uma educação preventiva sobre a AIDS, precisa-se levar em consideração o estudo de conteúdos relacionados ao uso de drogas injetáveis, enfatizando que o compartilhamento de seringas e agulhas infectadas representa um grande risco de transmissão do HIV pela via sangüínea.

Em relação à distribuição do estudo desses conteúdos por área de conhecimento, compete às Ciências Naturais a abordagem da prevenção das DSTs e da AIDS, assim como fazer levantamento e conscientização sobre as formas de transmissão do HIV. No caso da AIDS, cabe o seu estudo e discussão em todas as áreas. Na Língua Portuguesa, pelos textos literários, revistas e jornais; pela História, mediante estudos comparativos de epidemias em diferentes períodos históricos; na Matemática, em pesquisas de dados sobre a epidemia e análise de gráficos e tabelas; na Geografia, no estudo das regiões mais afetadas dos diversos continentes e das diferentes regiões e cidades do Brasil; na Educação Artística, na montagem de cenas ou peças teatrais que retratem as condições humanas diante da doença e, na Educação Física, ao se enfatizar os cuidados necessários no contato desprotegido com sangue produzido em consequência de acidentes nas atividades físicas.

¹⁹³ BRASIL/MEC/SEF, 1998b p. 327.

Ainda está definido nos PCNs que “todos na escola devem incorporar uma mentalidade preventiva e praticá-la sempre no seu cotidiano”.¹⁹⁴ Direção, orientação, corpo docente, funcionários/as e alunos/as devem estar conscientes das rotinas de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS, praticando ampla divulgação das atividades preventivas, mediante realização de murais, faixas em eventos, exposição de trabalhos dos/as alunos/as, participação em Feira de Ciências e de atividades na escola com profissionais da área da Saúde.

A síntese dos conteúdos do bloco Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis - DST/Aids é:

- o conhecimento da existência de doenças sexualmente transmissíveis;
- a compreensão das formas de prevenção e vias de transmissão da Aids;
- a comparação entre as formas de contato que propiciam contágio e as que não envolvem riscos;
- recolher, analisar e processar informações sobre a Aids, por meio de folhetos ilustrados, textos e artigos de jornais e revistas;
- o conhecimento e a adoção dos procedimentos necessários em situações de acidentes, ferimentos que possibilitem o contato sanguíneo;
- o repúdio às discriminações em relação aos portadores do HIV e doentes de Aids;
- o respeito e a solidariedade na relação com pessoas portadoras do vírus HIV ou doentes de Aids.¹⁹⁵

Não há dúvida que informações sobre a prevenção das DSTs e da AIDS, precisam, necessariamente, ser divulgadas e integrar as atividades educacionais na escola, objetivando a produção de uma consciência que opere mudanças de comportamento sobre as mesmas. No entanto, é preciso estar atento para que o cuidado com a manutenção da saúde não seja feito de modo a cercear o exercício da sexualidade pelo medo de se adquirir as doenças e o HIV. Inclusive porque, no caso específico da AIDS, tem ocorrido

¹⁹⁴ BRASIL/MEC/SEF, 1998b p. 328.

¹⁹⁵ BRASIL/MEC/SEF, 1997c, p.148.

representações associadas a determinadas práticas sexuais, em especial a homossexual. Cuidados para manter a vigilância contra a doença é necessário, porém não se pode fazer com que sejam transformados em veículos velados ou explícitos de discriminação e preconceitos relativamente aos padrões sexuais estereotipados ou historicamente reprimidos. Não se nega a necessidade de se considerar a epidemia da AIDS uma questão de saúde que exige mecanismos de prevenção. Entretanto, não se pode fazer dessa doença instrumento de responsabilização social produzida pela liberdade sexual para causar o medo ou a culpa. A produção da culpabilidade, no caso da AIDS, reafirma os mecanismos tradicionais de repressão sexual, produtores da morte erógena dos sujeitos, tal como descreve Joel Birman: “com a AIDS, a figura da morte se inscreve novamente na experiência do gozo, apresentando-se então, mais uma vez, como o Outro que se interpõe no cenário do prazer. Por isso mesmo a morte é obscena nesta cena, na medida em que a sua figura canibaliza e devora a experiência erógena”.¹⁹⁶

Susan Sontag, em relação à estigmatização da AIDS, enfatiza que por suas vítimas terem sido inicialmente relacionadas a “grupos de riscos”, fossem homossexuais ou usuários de drogas injetáveis, foram produzidos sentimentos de culpa e vergonha nos portadores e ou doentes de AIDS e o anúncio de que “[...] basta abster-se dessa forma de vida e da sexualidade desviante, para afastar-se da AIDS”.¹⁹⁷ Com isso, a AIDS foi representada associando-se culpabilidade e condenação ao livre exercício da sexualidade, por considerá-la excessiva e reprovável.

Sob esse clima de medo da AIDS e da morte, iniciativas educacionais preventivas, conseguiram ocupar espaço em muitas escolas e, finalmente, integrar os PCNs.

¹⁹⁶ BIRMAN, 1994, p. 111.

¹⁹⁷ SONTAG, 1989, p. 110.

Isso constitui um desafio a ser enfrentado pelas escolas visto que a mesma coloca em pauta a necessidade de condições objetivas para lidar com esse tema que exige um confronto aos medos e preconceitos. Para a realização de uma educação preventiva que promova a saúde e valorize a vida, como é pretendido nos PCNs, é fundamental que haja credibilidade na eficácia do trabalho, bem como posturas seguras e assertividade contra o medo, discriminação e preconceitos associados às DSTs/AIDS. Em um clima no qual educadores e educadoras encontram dificuldades para discutir questões como sexualidade, DSTs/AIDS e drogas, é difícil existir “a mentalidade preventiva” referida nos PCNs. Para que ela ocorra é indispensável que o corpo docente passe por uma capacitação profissional mais abrangente, com relação aos conteúdos técnico-científicos, metodológicos e vivenciais, que o programa de prevenção exige como condição ao desencadeamento de um processo educativo que venha favorecer a reflexão crítica e serena sobre o assunto. Nesse sentido

Maria Helena Brandão Vilela Gherpelli afirma:

O processo de aprendizagem corresponde a uma assimilação crítica, estimulando a criatividade e a iniciativa, a serem desenvolvidas através de uma metodologia adequada que leve em conta o contexto sociocultural e os problemas a serem enfrentados. E, finalmente, para garantir o desempenho do educador sexual e das propostas elaboradas para o trabalho de educação preventiva, estes profissionais necessitam de uma supervisão e suporte técnico de forma contínua.¹⁹⁸

O trabalho pedagógico preventivo, particularmente em relação a AIDS, não prescinde do conhecimento sobre os modos construídos para se relacionar com essa epidemia. Basicamente, temos três grandes modelos: a idéia de *grupo de riscos*, a idéia de *comportamento de risco* e a noção de *vulnerabilidade*.

¹⁹⁸ GHERPELLI, 1996, p. 70.

A idéia dos *grupos de risco* é a forma mais antiga de se referir à AIDS e concebe a doença como problema de segmentos sociais específicos. Os primeiros grupos nomeados foram homossexuais, prostitutas e usuários de drogas, todos eles marginalizados socialmente, por “possuírem” uma vida sexual “promíscua”. Essa noção, apesar de ter ajudado a estabelecer algumas investigações iniciais a respeito das possíveis causas da epidemia, em termos preventivos trouxe efeitos desastrosos do tipo: “a doença está restrita a grupos, se eu não pertenço a tal ou qual grupo, estou a salvo”. Esse discurso, embora oriente o comportamento de muitas pessoas, conforme José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres já foi superado em larga medida, graças à reação dos próprios *grupos de risco*, especialmente os homossexuais. Afirma o autor: “[...] esses grupos recusaram uma responsabilização que desobrigava políticas e pesquisas de um compromisso mais consistente com o enfrentamento do problema, que lhes sobrecarregava com preconceitos e discriminação e que levava os “outros” grupos populacionais a não se preocupar adequadamente”.¹⁹⁹

A segunda forma de perceber a AIDS, denominada *comportamento de risco*, parte do pressuposto de que não há mais qualquer grupo particular responsável pelo avanço dessa epidemia. Ou seja, a população está sujeita à infecção pelo HIV, visto que ele atinge todos que adotam comportamentos de risco, como manter relações sem o uso do preservativo, compartilhar seringas e agulhas infectadas, receber transfusão de sangue não testado, entre outros. Esse enfoque supera o isolamento *dos grupos de riscos* e reflete um compromisso social ampliado no combate à doença, contudo obscurece o seu caráter de saúde pública e introduz uma compreensão que individualiza a responsabilidade pela prevenção. Como afirma Fernando Seffner:

¹⁹⁹ AYRES, 1999, p. 414.

O problema do conceito de comportamento de risco é que todo trabalho de prevenção passa a ter uma ótica individualista e culpabilizante: se fulano se infectou pelo HIV, é porque a “culpa” é dele. Ora, os modos de transmissão de uma doença são, muitas vezes, mais sociais do que individuais, e não resolveremos a questão buscando culpabilizar cada um por atitudes tomadas, ou premiando outros como modelos de comportamento, mas sim entendendo as razões que levam pessoas e grupos a estarem em situação mais vulnerável à infecção pelo HIV.²⁰⁰

O terceiro conceito, e mais recente, é o de *vulnerabilidade*. Os trabalhos de Ayres, especialmente voltados à vulnerabilidade adolescente dão conta de que existem diferentes condições para toda e qualquer pessoa ser infectada pelo vírus do HIV, que dependem de características individuais (ligados à subjetividade e auto-estima) e sociais (questões econômicas, acesso à informação, existência de serviços de saúde e aconselhamento etc.) e que precisam ser analisados pelo trabalho preventivo como questões relevantes para maior ou menor exposição ou menor chances de proteção diante da problemática da AIDS. Diz o autor: “o desenvolvimento do conceito de vulnerabilidade ao HIV/AIDS pode ser descrito, em linhas gerais, como um esforço de produção e difusão de conhecimentos, debate e ação sobre os diferentes graus e natureza de suscetibilidade de indivíduos e coletividade à infecção, adoecimento e morte pelo HIV, segundo particularidades que os põem em relação com o problema e com os recursos para seu enfrentamento”.²⁰¹

A noção de vulnerabilidade procura particularizar as diferentes situações dos sujeitos diante da epidemia da AIDS em três planos analíticos básicos: o individual, o social e o programático ou institucional. No primeiro plano de análise, o individual, a vulnerabilidade “[...] é relacionada basicamente a comportamentos que criam a

²⁰⁰ SEFFNER, 1999, p. 403.

²⁰¹ AYRES, 1996, p. 18.

oportunidade de infectar-se e ou adoecer, nas diversas situações de exposição já conhecidas (transmissão sexual, uso de drogas, transfusão sanguínea e transmissão vertical)”²⁰². Entretanto, destaca-se que um comportamento associado a maior vulnerabilidade à infecção pelo HIV não é decorrente da vontade imediata dos sujeitos, mas está relacionado às condições objetivas que interferem nesse processo, como o grau de consciência que têm em relação ao problema e efetivo poder de transformar o comportamento a partir dessa consciência.

O segundo plano é o da vulnerabilidade social. De acordo com Ayres deve ser avaliado a partir dos seguintes aspectos: a) acesso à informação que os sujeitos possuem em relação à epidemia da AIDS; b) a porcentagem de recursos econômicos destinados aos investimentos na saúde pública pelas autoridades governamentais; c) o acesso a serviços de saúde nos diversos segmentos sociais; d) indicadores epidemiológicos, como o coeficiente de mortalidade infantil; e) os aspectos sóciopolíticos e culturais como a situação feminina (menores salários, ausência de legislação específica etc.). As restrições ao exercício da cidadania tornam as pessoas mais vulneráveis à AIDS; f) o grau de liberdade de pensamento e expressão dos sujeitos, considerando que a incapacidade de se fazer ouvir, nas esferas decisórias do governo, torna as populações mais vulneráveis; g) as condições de bem-estar social, como condições de moradia, nível de escolaridade, base salarial, condições de emprego/desemprego, acesso a bens de consumo, e outras variáveis de cunho social, econômico, político e cultural.

O terceiro plano, o programático ou institucional, envolve ações diretamente relacionadas à problemática da AIDS, e a vulnerabilidade nesse caso é apreendida mediante os seguintes aspectos:

²⁰²AYRES, 1999, p. 417.

Pronunciamentos oficiais, demonstrando compromisso com a solução do problema expresso por autoridades locais, ações efetivamente propostas pelo Estado, coalização interinstitucional para atuação, planejamento de ações, qualidade do gerenciamento dessas, capacidade de resposta das instituições envolvidas, tipo de financiamento previsto para os programas propostos, continuidade dos programas, a utilização de mecanismos de avaliação e retroalimentação dos programas.²⁰³

A discussão sobre a vulnerabilidade é de grande importância para o trabalho de prevenção do HIV e da AIDS na escola, porque o comportamento dos sujeitos em relação à infecção pelo HIV, tem a haver com o modo como estão vivendo, como produzem, distribuem, compartilham e usufruem os bens necessários às suas existências. Por isso, conforme Ayres, o trabalho preventivo na perspectiva da vulnerabilidade “[...] não se resume apenas a passar informações, a informação técnica pura e simples, mas procura justamente contribuir para tornar as pessoas mais capazes de identificar suas próprias necessidades e ter possibilidades efetivas de dispor do conhecimento na forma em que elas quiserem e puderem usar para defender a si e aos outros da epidemia”.²⁰⁴

Considerando o conceito de vulnerabilidade para o trabalho pedagógico de prevenção às DSTs/AIDS, cabe ainda dizer que a situação em que se encontram os legítimos agentes dessa atividade na escola, os educadores e educadoras, manifesta fatores de inequívoco estado de vulnerabilidade para a efetivação do trabalho, como as atuais condições de vida, de formação e de trabalho, e caso não sejam urgentemente transformadas, a proposta de educação preventiva analisada se destinará ao insucesso.

Nos PCNs a legitimidade do trabalho pedagógico na escola de Ensino Fundamental, para a prevenção das DSTs/AIDS, esbarra em muitos obstáculos, entre eles

²⁰³ AYRES, 1996, p. 19.

²⁰⁴ Id. 2000, p. 24.

as precárias condições de vida e de trabalho dos/as educadores/as e a ausência de uma formação capaz de aprofundar as estratégias de prevenção requeridas. Isso pode limitar as ações dos sujeitos condutores da educação preventiva na escola e fazer com que os conteúdos definidos para a *orientação sexual* se transformem em “temas turísticos”, aparecem e desaparecem rapidamente, ao invés de abrirem espaço para a definição concreta de discussão da problemática das DSTs/AIDS.

4. CAPÍTULO III

TRANVERSALIDADE E EXTRAPROGRAMAÇÃO: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM SEXUALIDADE NOS PCNs

Nos capítulos anteriores procuramos fazer uma análise das concepções de orientação e educação sexual e da proposta de conteúdos para a intervenção educativa sobre a sexualidade na escola. Neste capítulo pretendemos examinar as orientações curriculares que devem organizar o trabalho pedagógico com o tema da sexualidade, denominado nos PCNs de *orientação sexual*. Esta última reflexão possui um estreito relacionamento com as anteriores, em função da discussão que levanta em torno da definição das perspectivas metodológicas para a abordagem da atividade pedagógica da temática em tela no Ensino Fundamental.

A documentação elege as formas gerais de organização das abordagens educativas: “O trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto, se dar de **duas formas**: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema”.²⁰⁵ No que respeita à Transversalidade, os PCNs justificam-na como proposta de renovação da estrutura curricular no sistema educacional brasileiro, considerada fundamental para a transformação da sociedade. Segundo a equipe do Ministério da Educação, que elaborou o documento, ela auxiliará a escola a compreender uma de suas funções sociais, a de contribuir para a construção da cidadania.

²⁰⁵ BRASIL/MEC/SEF, 1997c, p. 129. Sem grifos no original.

Na outra vertente, tem-se o trabalho pedagógico do sob a forma de extraprogramação, espaço formal no currículo oferecido pela escola como uma aula semanal, com um/uma educador/a disponível para o trabalho com os/as alunos/as a partir da 5ª série do Ensino Fundamental.

4.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A SEXUALIDADE EM TRANSVERSALIDADE NOS PCNS

A partir dos princípios formulados nos cinco parágrafos do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN,²⁰⁶ foram eleitas, para a elaboração do currículo do Ensino Fundamental, as áreas do conhecimento escolar: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira. Foi ainda definido que cada área de conhecimento deve colocar em destaque os conteúdos que tenham relevância social, para evidenciar a aprendizagem que favoreça a construção da cidadania. Além disso, tendo como fundamento o Artigo 27,

²⁰⁶ Na íntegra os parágrafos citados do Artigo 26 da Lei 9.349/96, determinam que: § 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Inciso I, da Lei Federal nº 9.394/96,²⁰⁷ encaminhou-se na proposta curricular dos PCNs, os denominados Temas Transversais: *Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo*. Tais temas não têm a proposta de transformar-se em novas áreas do conhecimento escolar, mas supõem novas temáticas a serem integradas ao trabalho pedagógico já existente, com novos procedimentos metodológicos. No documento introdutório dos PCNs, encontramos uma referência que conceitualiza o que se entende por Temas Transversais:

Os Temas Transversais não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, afim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.²⁰⁸

A proposta dos Temas Transversais nos PCNs incorporou o conceito de transversalidade pretendendo integrar os temas ao conjunto de conhecimentos relativos às várias áreas do currículo tradicional. Na documentação analisada, encontramos alusão ao que pode ser expresso como conceito de transversalidade:

A Transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explicitamente e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. [...] A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a

²⁰⁷ O Inciso I do Artigo 27 da Lei 9.394/96, estabelece que os conteúdos curriculares da Educação Básica deverão observar as seguintes diretrizes: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

²⁰⁸ BRASIL/MEC/SEF, 1997a, p. 64.

dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a Transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos.²⁰⁹

Essa definição da transversalidade, que indica uma integração e articulação dos Temas Transversais às várias áreas do currículo escolar tradicional, não desmerecendo seus conteúdos e forma de trabalho, sugere às mesmas a reorganização de seus procedimentos metodológicos para acolherem os novos temas, visto que são concebidos como elementos inovadores para a formação cultural e atualização sobre os diversos aspectos que constituem a consciência da cidadania. Para que essa finalidade seja concretizada, são apresentados quatro aspectos definidores da proposta de transversalidade:

- os temas não constituem novas áreas pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas;
- a proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, influenciando a definição de objetivos educacionais e orientando eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e as orientações didáticas;
- a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica ao romper o seu confinamento formalizado entre professor e aluno e abarcar as relações entre professores, alunos e diferentes membros da comunidade escolar;
- a inclusão dos temas implica na necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento mais aprofundado das questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social.²¹⁰

Os PCNs contemplam a sexualidade por meio da transversalidade da “Orientação Sexual” justificando sua inserção no currículo escolar nas diversas áreas do conhecimento escolar. Estas, tal como devem proceder em relação aos outros Temas Transversais, têm que abordar a “[...] temática da sexualidade por meio da sua proposta de

²⁰⁹ Id. 1998b, p. 30.

²¹⁰ BRASIL/MEC/SEF, 1997b, p. 38-39.

trabalho. Ao se apresentarem os conteúdos de Orientação Sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas”.²¹¹

O tratamento da sexualidade em transversalidade indica um trabalho pedagógico sistemático, integrando os conteúdos tradicionais das disciplinas aos temas da sexualidade, no sentido de que possam orientar a aprendizagem dos conteúdos de forma tranqüila, prazerosa e eticamente responsável. Observamos que essa pretensão pode redundar na banalização do trabalho, considerando que a abordagem da sexualidade não é uma tarefa fácil. Essa dimensão humana freqüentemente se encontra envolta em significações religiosas, éticas e outras, carregadas de mistificações e determinismos que merecem reflexões e questionamentos aprofundados. É o que se deveria propor como parte da formação a ser garantida aos/as educadores/as para torná-los/as preparados/as profissionalmente para lidarem com a sexualidade. Caso isso não ocorra, acabará se engendrando um certo estranhamento sobre a temática que pode se constituir em obstáculos para a concretização das finalidades propostas na documentação.

A proposição do trabalho com a sexualidade em transversalidade expressa uma significativa preocupação com as questões da Cidadania, da Ética, dos Direitos Humanos revelando uma atitude de respeito à manifestação individual, coletiva e sócio-cultural da sexualidade. Em síntese, o trabalho da sexualidade em transversalidade, conforme os PCNs, deve colaborar prestando informações e esclarecimentos sobre as diferenças culturais da sexualidade, sua diversidade de expressão e a valorização de cada pessoa ou grupo à sexualidade, envolvendo as dimensões da saúde e da afetividade. Entretanto, é importante registrar que a viabilidade e eficácia desse trabalho, como já referido, dependem da possibilidade de formação específica dos/as educadores/as em

²¹¹ Id. 1997c, p. 128.

sexualidade humana. É nesse campo, na formação dos/as educadores/as, que se encontra a maior vulnerabilidade da proposta dos PCNs, visto que na documentação não estão indicadas as possibilidades institucionais para a propositura de uma formação que possa fazer a abordagem da sexualidade a partir de uma investigação crítica. Ademais, essa deveria apresentar um significado essencialmente humano, portanto, histórico da sexualidade, capaz de superar o senso comum que se restringe a uma motivação voluntarista e emocional sobre o tema.

A sua inclusão nos PCNs representa um avanço na direção de se assumir uma intervenção ético-institucional sobre uma das mais exigentes temáticas de nossa época. Mas da maneira como está indicado na documentação, ou seja, envolvendo a participação dos/as professores/as de todas as áreas, as exigências se tornam ainda maiores em termos de formação como base para a eficiência do trabalho a ser desenvolvido, inclusive pelo número de pessoas que poderão estar envolvidas na efetivação dessa proposta.

Como a proposta de abordagem da sexualidade em transversalidade não é o único meio de compreensão da questão, é necessário que se faça a identificação e definição de suas possibilidades. No âmbito escolar existem diversas formas de difusão da transversalidade. Nesse sentido, consideramos oportuno aprofundar um pouco seus conceitos e diferentes formas de entendimento. A seguir apresentamos alguns dos pressupostos definidores dos alcances da transversalidade.

4.1.1 Concepções de Transversalidade

O que é transversalidade? Existem diferentes formas de se conceber a transversalidade. Ulisses Ferreira Araújo entende a transversalidade como uma relação efetuada entre os Temas Transversais e as áreas tradicionais do currículo como “[...] eixo longitudinal do sistema educacional e, em torno dessas áreas de conhecimento, devem circular, ou perpassar, transversalmente, esses temas mais vinculados ao cotidiano da sociedade”.²¹² Assim, se mantém as áreas tradicionais do currículo, porém seus conteúdos contemplam os Temas Transversais.

Uma segunda concepção é oferecida por Montserrat Moreno²¹³ e compreende o domínio dos temas transversais em torno das áreas tradicionais do currículo, de maneira que os que fazem parte das preocupações sociais passem a constituir o centro das discussões pedagógicas. Afirma a autora:

Os Temas Transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas.²¹⁴

Conforme a autora, a transversalidade possibilita um conceito totalmente diferente de ensino e aprendizagem, ao permitir que os temas transversais, como condutores dos trabalhos pedagógicos, sejam circulados pelas áreas curriculares tradicionais; dessa forma, concebe a transversalidade como um valioso instrumento de condução de novos

²¹² ARAÚJO, 1999, p. 13.

²¹³ MORENO, 1999, p. 37.

²¹⁴ Id. Ibid.

conhecimentos, resolução de problemas, interrogações e respostas, em relação às finalidades dos programas de estudo mais voltados para a formação integral dos educandos.

Rafael Yus Ramos²¹⁵ concebe diferentes dimensões de transversalidade no ambiente escolar: transversalidade disciplinar, transversalidade no espaço, transversalidade no tempo; transversalidade curricular e transversalidade ambiental.

1. *Transversalidade disciplinar*: é aquela obtida em cada disciplina do currículo em um período determinado; consiste em um tratamento específico de cada disciplina oferecido ao longo do ano letivo, a um determinado tema transversal; para oferecer o caráter de transversalidade, o tratamento ao respectivo tema terá que estar presente em sucessivos momentos do curso, caso contrário, o tema será mais um acrescido ao conjunto de conteúdos da disciplina.

2. *Transversalidade no espaço*: consiste na abordagem de um Tema Transversal por mais de duas áreas de conhecimento curricular durante um determinado ano letivo. Estas imprimem um acordo para desenvolver o trabalho pedagógico com determinado tema a partir da concepção específica de cada área. Para que haja coerência quanto ao tratamento oferecido a determinada temática, procura-se eleger uma coordenação dos trabalhos.

3. *Transversalidade no tempo*: é o tratamento transversal oferecido num período sucessivo de mais de dois anos, que cada área do conhecimento curricular oferece a um determinado tema transversal. Nesse caso, constitui-se um objetivo de trabalho pedagógico a médio e em longo prazo e se divide a competência específica de cada área em torno do tema. Sem perder de vista a visão de globalidade do respectivo tema transversal,

²¹⁵ RAMOS, 1999, p. 21.

ao longo do tempo, as respectivas áreas determinam uma seqüência oportuna de abordagem de seus conteúdos buscando formas de conceituação e sensibilização sobre o tema em questão.

4. *Transversalidade curricular*: consiste no oferecimento de uma abordagem sobre determinados Temas Transversais que estejam incluídos nas propostas curriculares de determinadas instituições escolares. Nesse caso o tratamento pedagógico oferecido pelas diferentes áreas aos temas seguem os princípios que foram estabelecidos no currículo da respectiva instituição.

5. *Transversalidade ambiental*: é um conjunto de decisões adotadas no projeto educativo da escola, no âmbito da organização escolar, das relações sociais, das normas de convivência, com a finalidade de promoverem condições favoráveis ao desenvolvimento curricular dos Temas Transversais a que se deseja oferecer o tratamento pedagógico.

Todas essas possíveis abordagens de transversalidade no âmbito escolar possuem inúmeros níveis de complexidade para a sua implantação. Estas são difíceis de serem combinadas com a dupla agenda de trabalhar um planejamento de ensino por disciplinas e por temas transversais, sem que ocorra um questionamento e uma transformação do sistema público de ensino, que em sua maioria padece da crônica falta de recursos para qualquer melhora profunda das situações de ensino e aprendizagem. Nesse caso, esvazia-se o sentido da transversalidade como eixo articulador da experiência pedagógica, ficando restrita à transmissão de valores e a novos conteúdos acrescidos aos já existentes na grade curricular. Desse modo, como acentua Moreno, a transversalidade irá apenas “[...] sobrecarregar os programas e dificultar a tarefa do corpo docente, sem

qualquer benefício para os estudantes, pois isto pressupõe tratar uma nova temática com velhos procedimentos, eliminando assim todo o valor inovador que ela possa ter”.²¹⁶

Tratando ainda dos obstáculos que se opõem ao desenvolvimento da transversalidade, mencionamos o seguinte conjunto de dificuldades apontadas por Valentin Gavidia:²¹⁷ 1. *A forte inércia da escola para modificar formas de comportamento e escalas de valores:* isso é um reflexo do comportamento social conservador que também se manifesta em certos setores do corpo docente quando, por exemplo, afirmam que sua única tarefa consiste em ensinar conteúdos de determinada disciplina como Matemática, História, Geografia etc., é apenas para isso que estão preparadas e que não têm porque preocupar-se com questões da saúde, do meio ambiente, da sexualidade, entre outros; 2. *a incorporação dos temas transversais ao currículo escolar dentro da organização existente nas disciplinas:* não é tarefa fácil abrir um espaço na estrutura curricular já consolidada para concretizar a transversalidade com a participação das diversas áreas do currículo escolar; 3. *a formação necessária do corpo docente sobre os temas transversais:* para a efetivação da prática educativa sobre os temas que forem incluídos na estrutura curricular, é necessário que o corpo docente receba formação específica sobre os mesmos. É imprescindível que os educadores e as educadoras passem por um processo de formação que permita propor atividades pedagógicas essenciais para que os alunos e as alunas realizem sua aprendizagem e traduzam em comportamento os conhecimentos construídos; 4. *a pouca tradição de trabalho em grupo:* esta é uma das dificuldades que se manifesta na falta de colaboração entre o corpo docente no momento de elaborar o planejamento curricular e muito mais quando este trata de propostas interdisciplinares; 5. *a escassez de materiais*

²¹⁶ MORENO, 1999, p. 36.

²¹⁷ GAVIDIA, 1998, p. 55.

curriculares: é evidente a carência de livros-texto dirigidos aos/as educandos/as para o desenvolvimento dos temas transversais nas salas de aula; 6. *o problema da avaliação*: é muito difícil avaliar processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos das transversalidades, especialmente aqueles que se referem aos aspectos atitudinais e comportamentais.

Como mencionamos acima a transversalidade implica em uma série de pontos básicos como: a incapacidade de um currículo de tipo disciplinar em responder às necessidades formativas sobre as problemáticas da vida cotidiana proposta pela transversalidade, visto que a maioria dos temas são difíceis de inserir em algumas disciplinas, inclusive pela falta de preparo do corpo docente; os temas propostos estarem carregados de valores e interesses conflitivos tanto entre o corpo docente, como no discente e por isso as discussões sobre os mesmos produzem desacordos, ainda que pudessem ser fonte de novas aprendizagens; e, finalmente, o fato de a escola não poder educar sozinha ou ser a única responsável em suscitar “[...] o conceito da justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa”.²¹⁸ Conforme Juana M. Sancho²¹⁹ a escola por si só, sem um pacto social com os demais sistemas que configuram a sociedade, não pode formar cidadãos e cidadãs segundo os princípios traçados nos PCNs para a transversalidade. Como a autora afirma:

A escola sozinha não pode educar os cidadãos e cidadãs nos valores propostos pelos parâmetros curriculares [...] pela simples razão de que, em muitas ocasiões, os alunos e os professores somente podem colocar em prática este tipo de valores, na melhor das hipóteses, dentro da própria escola. O que, além de não ter nenhuma repercussão social, fomenta entre os alunos a angústia, a decepção e, em longo prazo, um grande ceticismo.²²⁰

²¹⁸ BRASIL/MEC/SEF, 1997b, p.97.

²¹⁹ SANCHO, 1998, p. 16.

²²⁰ Id. Ibid., p. 17.

Portanto, a proposta curricular da transversalidade apresentada nos PCNs reflete uma falta de sintonia entre o que “se pretende”, “deve ser feito” e o que é possível fazer, visto que a mesma se depara com problemas não contemplados pela atual reforma educativa. Tratar-se-ia de uma transformação profunda no sistema educacional no sentido de promover melhoria em torno da prática de ensino e fazer com que aquilo que é proposto à escola possa estar coerente com as condições objetivas exigidas para sua efetivação. Como afirma Ramos: “para concretizar a transversalidade é preciso ir construindo uma nova cultura acadêmica, o que levaria consigo novas estruturas de acordo com as exigências de implementação e mudanças de geração na forma de entender a função e a tarefa da escola”.²²¹ Caso não existam essas condições, a transversalidade transforma-se numa espécie de “adorno” do sistema curricular, uma forma de responder com ares de modernidade às exigências do mundo atual, mantendo as velhas inércias do sistema educativo. Nessa situação, a escola continua igual, com as mesmas ações, mas com novos discursos.

4.1.2 Fontes e Raízes Teóricas da Transversalidade

Além das contribuições dos autores referidos, que ajudam na compreensão das muitas possibilidades de entendimento da noção de transversalidade, é também importante esclarecer a fonte inspiradora e raiz ideológica desse projeto pedagógico.

²²¹ RAMOS, 1998, p. 10.

Os Temas Transversais incluídos nos PCNs têm como principal inspiração a reforma curricular espanhola. Na bibliografia dos documentos-base elaborados pelo MEC para tratar da introdução do assunto sobre os Temas Transversais, encontramos a referência aos textos *Curriculo Oficial* e *Temas Transversales y desarrollo curricula*, ambos publicados pelo Ministério de Educación y Ciência Primaria da Espanha, o primeiro em 1992 e o segundo em 1993. Menciona-se ainda, na Introdução aos PCNs, como evidência do uso do modelo curricular espanhol, a presença de César Coll, um dos principais articuladores da reforma curricular na Espanha. Esse intelectual prestou consultoria tanto no documento de apresentação dos Temas Transversais, como nos volumes que tratam dos temas específicos. No currículo espanhol os Temas Transversais são: educação moral e cívica, educação para a paz, educação para a saúde, educação sexual, educação para a igualdade de oportunidades entre os sexos, educação ambiental, educação para o consumidor, educação para a convivência. Estes oito temas foram reagrupados nos PCNs e receberam nas versões preliminares a denominação de “convivência social e ética” e na documentação final foram chamados Temas Transversais.

Conforme Nunes e Silva, a reforma curricular espanhola surgiu no contexto da reforma educacional daquele país, assumindo “[...] uma postura moderada e colaboracionista, numa perspectiva operacional técnico administrativa, centrada em documentos e decretos que visavam mudar pela força da lei as diretrizes educacionais”.²²² Nesse tom ideológico, mistificador, que se traduziu na prática em uma reforma educacional pontual, “*reformista* por excelência, adaptativa, discursiva e enquadradora na ordem”,²²³ foi produzida a questão da transversalidade, como uma atualização modernizadora retirada dos

²²² NUNES e SILVA, 2000, p. 104.

²²³ Id. Ibid., p. 105.

discursos e das epistemologias pós-estruturalistas. Nesse sentido, a proposta da transversalidade passou a ser a palavra de ordem de uma articulação sobre educação, que descartava a vertente dialética marxista e proliferou muito mais como *slogans* de idéias confortáveis e adesistas, com versatilidade adaptativa, mais como argumentos do que como proposituras viáveis. Nunes e Silva afirmam ademais que tornar um conteúdo

transversal significaria assumir uma diáfana capacidade de perpassar núcleos e estruturas reais e simbólicas supostamente intransponíveis. A Transversalidade apontaria para uma superação do criticado *conteudismo* e do suposto conservadorismo daqueles que defendiam o escolacentrismo e não cairia numa dimensão pós-moderna absolutamente subjetiva; estaria na propalada *terceira via*.²²⁴

Nesse terreno político e ideológico, os reformadores brasileiros, inspirados na crítica a toda tradição marxista e nos valores da modernidade globalizante, formularam a proposta da transversalidade como um investimento súbito, entusiasta, com o propósito de compensar os educadores e educadoras das frustrações históricas como o projeto da LDBEN popular, defendido nos anos de 1980 e os Planos Nacionais de Educação de base social e popular, que foram refutados e usurpados. Ou seja, os projetos traçados nos anos de 1980 foram rechaçados pelos reformadores brasileiros da década de 1990. Uma das medidas, a funcionar como chamariz, consistiu em inserir os Temas Transversais nos PCNs. Estes, mediante o discurso de que a sua abordagem rompe com a fragmentação do ensino organizado por disciplinas, estariam preparando os alunos e alunas para enfrentarem os problemas atuais e as necessidades da vida que transcorrerá no futuro.

O tratamento pedagógico da sexualidade na escola em extraprogramação, a ser realizado em um espaço específico que pode ser mediante uma hora-aula semanal, durante um semestre ou anualmente, desenvolvido por um/uma educador/a disponível,

exige também investigação. No próximo item buscaremos justamente desenvolver uma análise dessa abordagem.

4.2 O TRABALHO COM A SEXUALIDADE EM EXTRAPROGRAMAÇÃO

A orientação para o trabalho educacional com a sexualidade em extraprogramação, definida nos PCNs, destina-se aos alunos e alunas dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental que manifestarem interesse em discutir, questionar e configurar mais claramente seus próprios valores sobre a sexualidade. Uma referência encontrada no documento especifica essa abordagem: “A partir da quinta série, além da Transversalidade já apontada sobre a sexualidade, pode ocorrer a sistematização de um trabalho extraprogramação, em um espaço específico. Esse espaço pode ocorrer na forma de uma hora-aula semanal para os alunos (dentro ou fora da grade horária existente, a depender das condições de cada escola)”²²⁵.

Essa atividade extraprogramação, em um espaço específico, exige a disponibilidade de um/uma educador/a para o desenvolvimento do trabalho. Este ou esta pode ser um/uma professor/a de qualquer disciplina do currículo ou educador/a com outra função na escola, como por exemplo, orientador/a educacional, coordenador/a pedagógico/a ou psicólogo/a. Mas o importante, afirma o documento, “[...] é que seja alguém que tenha bom contato com os alunos e, portanto, um interlocutor confiável e significativo para

²²⁴ NUNES e SILVA, 2000, p. 105.

²²⁵ BRASIL/MEC/SEF, 1997c, p. 129.

acolher as expectativas, opiniões e dúvidas, além de ser capaz de conduzir debates sem impor suas opiniões”²²⁶

A pessoa disponível para a efetivação desse trabalho escolar, segundo a indicação da documentação, irá coordenar e explicitar as discussões sobre os diferentes valores atribuídos à temática, além de contribuir com elementos conceituais e teóricos nos diversos campos da ciência. Ainda terá a função de:

[...] polemizar posições hegemônicas, trazendo pontos de vista divergentes e desconhecidos ou esquecidos dos alunos; apresentar informações do ponto de vista legal e jurídico, social, histórico e outros; trazer e discutir posicionamentos de diferentes grupos sociais sobre determinado tema. Dessa forma, estará contribuindo para abrir as perspectivas e os horizontes da discussão, assim como demonstrando, na prática, a complexidade sócio-cultural de questões aparentemente simples e individuais.²²⁷

Para a organização desse trabalho é também sugerido nos PCNs a participação dos/as alunos/as na elaboração de um programa de atuação. Como não existem programas “prontos” para a discussão sobre a sexualidade na escola, cada turma de trabalho deve montar seu programa a partir de suas demandas. Considerando ser comum os alunos trazerem suas dúvidas, angústias e questionamentos na forma de perguntas diretas, o coordenador deve facilitar a exposição dessas questões introduzindo uma “caixa” de perguntas anônimas. Dessas perguntas anônimas, do tipo “o que é tesão?”, “quando a gente está preparada para transar?”, “ter relações sexuais na gravidez prejudica o bebê?”, “como nascem os gêmeos?”, “por que a mulher grávida não menstrua?” “é possível engravidar mesmo sendo virgem?”, o coordenador organizará os temas de forma didática conforme a

²²⁶ Id. 1998b, p. 331.

²²⁷ BRASIL/MEC/SEF, 1998b, p.335.

proposta dos três blocos básicos do trabalho: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.²²⁸

Finalmente, o documento trata dos critérios de organização das turmas, compostas observando-se a proximidade da faixa etária, mistas, com números aproximados para cada sexo e em torno de 25 alunos/as.²²⁹ Após a composição das turmas, o trabalho pode ser iniciado, dando o primeiro passo que é a realização de um “contrato” de trabalho estabelecido entre o/a educador/a-coordenador/a e os/as alunos/as. Nesse contrato, podem ser estabelecidas as regras de participação, limites de atrasos e faltas, assim como o respeito à livre manifestação de todos. Deve-se estabelecer como regra o sigilo sobre as perguntas, dúvidas e discussões, para que nenhum aluno/a tenha

exposta sua intimidade no grupo, assim como [...] não deva haver exposição de posições pessoais ou argumentos de nenhum aluno junto a seus familiares, direção da escola ou outros alunos. O coordenador pode solicitar a cooperação de todos para que os assuntos tratados no grupo sejam sempre ali comentados, evitando assim “fofocas” e mal-entendidos envolvendo alunos não presentes às discussões.²³⁰

Esse trabalho relativo à orientação, e distinção dos diferentes níveis da vivência da sexualidade deve se dar em âmbito coletivo e, portanto, diferencia-se dos que adotam um caráter de aconselhamento individual ou psicoterapêutico. Seu campo de atuação sobre a sexualidade se restringe à ordem do que pode ser estudado, sem que ocorra a invasão da intimidade de cada um de seus participantes, além de tomar como parâmetro a rejeição a qualquer tentativa de normatizar e/ou moralizar os comportamentos, entendendo

²²⁸ Id. Ibid., p.333.

²²⁹ Essas turmas serão organizadas espontaneamente conforme os interesses e necessidades dos/as alunos/as e são diferentes das que funcionam no currículo porque são compostas por alunos/as das diversas séries.

²³⁰ BRASIL/MEC/SEF, 1998 b, p.333.

que as possibilidades de descoberta e invenção da sexualidade ao longo da vida e na esfera privada de cada sujeito são infindáveis.

Observamos que essa indicação de abordagem da sexualidade num determinado espaço, fechado, com possibilidade de segredo, revela uma compreensão equivocada acerca da sexualidade e da *educação sexual*. Tratam-se de procedimentos que aparentemente se propõem a discutir o prazer, mas acabam por conduzir a temática como fenômeno marginal. Imprime-se uma mistificação e assombramento da sexualidade diante de um discurso ilusório do desejo que insiste em dizer que comportamentos como masturbação, homossexualidade, relações pré-matrimoniais são comportamentos reprováveis que devem ser dominados e possivelmente sufocados. Conforme Bernardi, esse procedimento procura “[...] imprimir na cabeça do jovem a idéia de uma contradição, de uma fratura entre a sexualidade, de nível inferior, e a sublimação, de nível superior. Está formado o sólido dualismo: de um lado o espírito, a razão, a cultura, etc., que são coisas ‘puras’, e de outro lado o instinto, a paixão, o prazer, que são coisas impuras. A alma sobre o teto, o sexo no porão”.²³¹ As informações que podem decorrer desse trabalho são orientadas para a genitalidade e representam uma moral sexual que carrega um grande sinal de civilidade como instrumento indispensável de progresso e para salvaguardar as instituições.

Ainda são definidos nos PCNs os princípios norteadores para o trabalho extraprogramação supostamente condizentes com uma educação voltada para a cidadania, priorizando o reconhecimento da busca do bem-estar sexual, definido como busca do prazer numa perspectiva individual, respeitando a si próprio e ao outro, bem como o respeito à

²³¹ BERNARDI, 1985, p. 19.

diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, garantindo-se a dignidade do ser humano.

A educação cidadã no que tange à sexualidade, presente nos parâmetros, não prescindiria da necessidade de formação específica do/a profissional da educação para a realização do trabalho. Educadores/as precisam construir um compromisso profissional crítico e consciente sobre os temas relativos à sexualidade e para isso têm que

[...] entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Tal postura cria condições mais favoráveis para o esclarecimento, a informação e o debate sem a imposição de valores específicos. A postura dos educadores precisa refletir os valores democráticos e pluralistas propostos e os objetivos gerais a serem alcançados.²³²

A atenção ao tema da sexualidade nessa proposta curricular constitui uma iniciativa importante para a produção de novas metodologias de abordagem sobre a temática na escola. Contudo uma análise um pouco mais refletida revela sérias dúvidas quanto à sua viabilidade. Percebemos como maior expressão de vulnerabilidade para a eficácia dessa proposta a ausência de formação do professor em sexualidade humana. Vemos no documento indicativos de possibilidades significativas para o desenvolvimento do trabalho, porém, como já afirmamos, ainda não temos as condições institucionais suficientes e materiais efetivas, além das possibilidades culturais, sociais e éticas, para preparar os/as educadores/as responsáveis pelos trabalhos escolares em sexualidade. É

importante destacar que, para a formação de educadores e educadoras, é preciso considerar a produção teórico-científica existente na área, mas também as condições de autoconhecimento dos/as educadores/as visto que implica em despertar as potencialidades favoráveis para a expressão de sua criatividade e sensibilidade em relação a sua própria sexualidade e a dos/educandos. Por isso, e conhecendo a realidade educacional de nosso país, diversificada e discrepante, consideramos ser preciso ampliar as possibilidades reais de formação docente. Do contrário essa proposta, de êxito duvidoso, corre maior risco de ineficiência, de amadorismo, de banalização do assunto ou de se converter num projeto conduzido por uma perspectiva improvisada e voluntarista. Como enfatizam Nunes e Silva: “A vontade deve ser o motor das práticas transformadoras, mas esta somente se completa com a consciência crítica, que deve ser sistematicamente buscada pela ciência e trabalho intelectual de pesquisa e aprofundamento”.²³³

A inclusão da sexualidade nos PCNs como Tema Transversal evidencia a necessidade de construção de uma concepção histórico-crítica da sexualidade. Defendemos a análise histórica e cultural da vivência da sexualidade humana porque possibilita o entendimento dos diferentes modelos e significados hegemônicos da sexualidade, mas também porque pode nos oferecer condições de interpretação dos limites institucionais da abordagem da sexualidade na escola. De outro lado, pode contribuir com fundamentos teóricos capazes de elevar a sua compreensão do nível de senso comum, instintivo ou genital, para o padrão crítico-social e cultural de percepção e vivência da sexualidade.

²³² BRASIL/MEC/SEF, 1998 b, p. 303.

²³³ NUNES e SILVA, 2000, p. 106.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Chegando ao final da elaboração desta dissertação, na qual analisamos a abordagem do tema da sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, pensamos ser necessário destacar alguns tópicos relevantes para avançar naquilo que julgamos ter contribuído com este trabalho.

A primeira questão se refere à redução do tempo de duração dos cursos de mestrado, para vinte e quatro meses, que trouxe sérias dificuldades quanto às inúmeras possibilidades inscritas na realização de uma dissertação. Em função disso, lançamos mão do princípio definido por Dermeval Saviani, *Monografia de base como idéia reguladora da dissertação de mestrado*. Esta idéia significa que “Monografia de base é um estudo que organiza as informações disponíveis sobre determinado assunto, preparando o terreno para os futuros estudos mais amplos e aprofundados”.²³⁴ Com base nessa concepção de dissertação de mestrado, desenvolvemos nossa análise sobre a proposta de trabalho pedagógico escolar com a sexualidade, inserida como tema Transversal nos PCNs.

O segundo aspecto diz respeito à necessidade de formação dos/as educadores/as nas questões específicas que se referem à temática da sexualidade visto que estes/as têm se deparado com muitas dificuldades para lidarem com o tema e diante disso, conforme Louro, geralmente tem exercido a posição confortante de “[...] exercer uma função de sentinela, sempre atentos/as à ameaça dos perigos, dos abusos, aos problemas. São os possíveis riscos e danos que fornecem a pauta para as aulas de educação sexual. Os adultos resguardando-se da discussão sobre os afetos, os desejos, os rituais, e as fantasias e

²³⁴ SAVIANI, s d, p. 13.

procuram manter a sexualidade, sempre que possível, sob um enfoque estritamente informativo e médico-biologizante”.²³⁵

Para a abordagem da sexualidade na perspectiva do reconhecimento dessa dimensão humana e historicamente construída, expressão do desejo e do prazer erótico, há que se operar um processo de formação amplo, desenvolvendo pesquisas nas universidades e incluindo a temática nos currículos de formação dos/as educadores. A formação não deve ser confundida com a introdução de cursos ou palestras pontuais, com profissionais alheios à realidade da escola - por exemplo, médicos/as ou religiosos/as - que buscam oferecer respostas ou receitas a “problemas” específicos, quase sempre atrelados a uma visão estereotipada da sexualidade, ou por temor às doenças sexualmente transmissíveis/ AIDS e à gravidez indesejada na adolescência. A formação consiste em um projeto multidisciplinar de apropriação e produção do saber sobre a sexualidade, com base numa intervenção que busque compreender o significado do ser homem e do ser mulher. Fundamentalmente, a formação compreende a inclusão do tema da sexualidade e da *educação sexual* nos currículos de formação dos/as educadores para que o/a educador/a que se prepara para o exercício do magistério na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Magistério Superior possa ter uma formação sobre a sexualidade e sobre os eixos temáticos a ela relacionados. Formação necessária para elevar o padrão social e cultural de compreensão de tão significativa dimensão humana.

Consideramos que a atenção que a sexualidade recebeu nos Parâmetros Curriculares Nacionais é produto das exigências de educadores que militam pela possibilidade de abordagem da sexualidade no espaço escolar. Contudo, esta não é com certeza a melhor proposta para a discussão do tema, mas pode representar um indicativo de

²³⁵ LOURO, 1999, p. 46.

aproximação no sentido de se imprimir a direção para a construção de uma nova atitude sobre sexualidade.

Esse aspecto refere-se à posição que assumimos quanto à sexualidade e à *educação sexual*. Defendemos a compreensão da sexualidade como uma dimensão humana, histórica, construída socialmente em determinadas estruturas, modelos e valores determinados por interesses e épocas diferentes. E a *educação sexual* que concebemos consiste numa atividade criativa e crítica sobre as significações e modelos históricos e sociais referentes à sexualidade. Com isso, a *educação sexual* se constitui numa nova atitude acerca da sexualidade humana, numa dimensão pedagógica que “[...] significa compreender o erotismo para buscar criar condições para uma apropriação erótica da existência, um convite amoroso a uma singular expressão prazerosa e gratificante de seu ser”.²³⁶ Nesta perspectiva, a *educação sexual* compreende a construção de utopias relativas às vivências das práticas sexuais, à novas formas de ser homem e de ser mulher, mais plenos, presentes, emancipados e capazes de trocas e vivências muito mais gratificantes.

²³⁶ NUNES e SILVA, 1999, p. 107.

6. FONTES DOCUMENTAIS

ANPEd. *Parecer da Anped sobre os parâmetros curriculares nacionais*. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd: p. 85 – 93, maio/junh/julh/ago., 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Desenvolvimento da educação no Brasil**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Introdução: ensino de 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997 a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Apresentação dos temas transversais e ética: ensino de 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997 b.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Pluralidade cultural e orientação sexual: ensino de 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997 c.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Introdução: ensino de 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1998 a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Temas transversais: ensino de 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1998 b.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Carta ao professor e a professora**. República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 1998.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: INEP, 1999.

CEPAL. **Transformación productiva com equidad**. Santiago do Chile, 1990.

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHASSOT, Ático. *Parecer sobre os parâmetros curriculares nacionais*. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação / UFRGS, v. 21, n° 1, jan./jun., p. 265 – 271, 1996.

CNTE. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Cadernos de educação. Ano II. n° 3, 1ª ed. Brasília: CNTE, 1997.

CUNHA, Luiz Antonio. *Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convivência social e ética*. In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). São Paulo: n. 99, p. 60 – 72, nov., 1996.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

GTPOS. **Projeto de orientação sexual**. São Paulo, 1992 (mimeo).

_____. **Boletim GTPOS**. São Paulo: n° 4, jul./set., 1995.

MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC, versão preliminar, agosto, 1996. (mimeo).

MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC, versão preliminar, outubro, 1997. (mimeo).

MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: convivência social e ética**. Brasília: MEC, versão preliminar, dezembro, 1995. (mimeo).

MEC. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

MOREIRA, Antonio Flavio. *Os parâmetros curriculares nacionais em questão*. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação / UFRGS, Vol. 21, n°1, p. 9 – 22, jan/junh, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs). Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, p. 128 – 149, 1996.

PINTO, Maria Cristina Domingues. *Orientação sexual e educação sexual*. In: **BOLETIM GTPOS**. São Paulo: GTPOS, n° 4, jul./set., 1995.

SANCHEZ, Ana. *Os parâmetros curriculares nacionais e as críticas apresentadas*. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, Ano 1, n° 0, p. 13 – 18, fev/abr., 1997.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. *Apresentação à edição brasileira*. In: BUSQUETS, Maria Dolors. Et alii. **Temas Transversais em educação: bases para uma formação integral**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. *O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser: a vulnerabilidade como eixo de avaliação de ações preventivas do abuso de drogas, DST e Aids entre crianças e adolescentes*. In: TOZZI, Devanil A. et al. **Papel da educação na ação preventiva ao abuso de drogas e as DST/AIDS**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 1996.

_____. *Vulnerabilidade dos jovens ao HIV/AIDS: a escola e a construção de uma resposta social*. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Cidadania, vulnerabilidade e prevenção de HIV/AIDS*. In: PINTO, Terezinha e TELLES, Isabel da Silva (org.). **AIDS e escola: reflexões e propostas do Educaids**. São Paulo: Cortez; Pernambuco: UNICEF, 2000.

BERNARDI, Marcelo. **A deseducação sexual**. São Paulo: Summus, 1985.

BIRMAN, Joel. *A sexualidade entre o mal e as maledicências*. In: Loyola, Maria Andréa (org.). **Aids e Sexualidade: o ponto de vista das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UERJ, 1994.

BRUHNS, Heloísa Turini. *O corpo contemporâneo*. In: BRUHNS, Heloísa T. e Gutierrez, Gustavo Luiz (orgs.) **O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade**. Campinas: Autores Associados, Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 2000.

CABRAL, Juçara Teresinha. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papyrus, 1995.

CARDOSO, Fernando Luiz. **O que é orientação sexual**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CAVALCANTI, Ricardo da Cunha. **Educação Sexual no Brasil e na América Latina**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana. V.4, n.2, São Paulo, 1993.

CAVALCANTI, Zélia, *A construção do projeto pedagógico da Escola da Vila*. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto alegre: Artes Médicas, ano 1, nº 0, p. 28-30, fev./abr., 1997.

COSTA, Ronaldo Pamplona da. **Os onze sexos: as múltiplas facetas da sexualidade humana**. São Paulo: Editora Gente, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DUART, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DURANT, Will. **A História da Filosofia**. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1996.

EGYPTO, Antônio Carlos. Et alii. **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. **Orientação sexual na escola: a questão é começar**. In: SUPPLICY, Marta. (org.) **Sexo para adolescente**. São Paulo: FTD, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. Londrina: UEL, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade se saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educativo*. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GAVÍDIA, Valentin. *A construção do conceito de transversalidade*. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Ates Médicas, ano 2, nº 5, p. 52-56, mai./jul., 1998.

GHERPELLI, Maria Helena Brandão Vilela. *A educação preventiva em sexualidade na adolescência*. In: TOZZI, Devanil A. et al **Papel da Educação na ação preventiva ao abuso de drogas e as DST/AIDS**. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação – FDE, 1996.

GOLDBERG, M. Amélia. **A Educação Sexual: uma proposta um desafio**. 4ª e. São Paulo: Cortez, 1988.

HIGWATER, Jameke. **Mito e sexualidade**. São Paulo: saraiva, 1992.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve histórico do século XX (1914 – 1991)**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Segredo e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares*. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. *Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina*. In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). São Paulo: Cortez, nº 100, p. 37 – 48, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

_____. **O olho e o espírito**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

MONEY, John. **Os papéis sexuais**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Expulsamos, afinal o fantasma da máquina?** Versão preliminar. Concórdia, 1999 (mimeo).

MOTT, Luiz. **Educação sexual e o jovem homossexual**. In: *Perspectiva: Revistado Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis: Editora da Ufsc, ano 16, nº 30, p. 57-88, jul./dez., 1998.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

NUNES, César Aparecido. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos éticos-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. Campinas: 1996. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Desvendando a sexualidade**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. **Aprendendo Filosofia**. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 1993.

NUNES, César A & SILVA, Edna. *Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil*. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **A Educação sexual da criança**: subsídios e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Eleonora Mericucci de. **A mulher, a sexualidade e o trabalho**. São Paulo: Editora Hucitec, CUT, 1999.

RAGO, Margareth. *O cassino americano, ou reflexões sobre o lazer em tempos modernos*. In: BRUHNS, Heloisa T. e Gutierrez, Gustavo Luiz (orgs.). **O corpo e o lúdico**: ciclo de debates lazer e motricidade. Campinas: Autores Associados, Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 2000.

RAMOS, Rafael Yus. *Comunidade e escola: o que a transversalidade oferece*. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Ates Médicas, ano 3, nº 10, p. 19-22, ago./out., 1999.

_____. *Temas Transversais: a escola da ultramodernidade*. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 2, nº 5, p. 8-11, mai./jul., 1998.

SANCHO, Juana M. *O currículo e os temas transversais: misturar água e azeite ou procurar uma nova "solução"?* In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 2, nº5, p. 12-17, mai./jul., 1998

SAYÃO, Yara. *Orientação sexual na escola: os temas possíveis*. In: AQUINO, Júlio Groupa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base**. Campinas, s d (mimeo).

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: Educação e Realidade. Porto Alegre: Faculdade de Educação/ UFRGS, v.20, nº 2, pp. 71-99, jul./dez., 1995.

SEFFNER, Fernando. *Aids e (é) falta de educação*. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SONTAG, Susan. **Aids e suas metáforas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SOUZA, Eustáquia Salvadora e ALTMANN, Helena. **Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar**. In: Cadernos CEDES 48: corpo e educação. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade/ UNICAMP, ano XIX, nº 48, pp.52-68, agosto, 1999.

STOLLER, Robert. **Masculinidade e feminilidade: apresentações de gênero**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. 15ª ed. Petrópolis: vozes, 1987.

SUPLICY, Marta. Et alii **Sexo para adolescente: orientações para educadores**. São Paulo: FTD, 1988.

_____. **Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. **Sexo se Aprende na escola**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VALVERDE, José Maria. **História do pensamento**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

VASCONCELOS, Naumi. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Amor e sexo na adolescência**. São Paulo: Moderna, 1986.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **A Educação Sexual na Escola**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

8. BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRANDÃO, Zaia.(org). **A crise dos paradigmas e a educação**. 2ª ed. São Paulo: 1995.

BRITZMAN, Débora P. *Sexualidade e cidadania democrática*. In: SILVA, Luiz Heron da (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAMARGO, Ana Maria Facciole e RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade e Infância: a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

COSTA, Ramiro Marinho. **As concepções de educação sexual derivada das teorias de Sigmund Freud e Wilhelm Reich e seus impactos na formação de agentes educacionais: um estudo teórico-crítico**. Florianópolis: 1997. Monografia apresentada ao Colegiado de Pós-graduação do Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina.

_____. *Do pensamento freudiano aos discursos hegemônicos sobre sexualidade*. In: NES/FAED – UDESC. **Revista do Núcleo de Estudos da Sexualidade**. V. 1, n. 1, Florianópolis: NES, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber.(org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

DALL'ÁALBA, Lucena. Educação sexual da pessoa caracterizada como deficiente mental: construção da autonomia. In: BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Maria (Orgs.) **Um olhar sobre a diferença**. Campinas: Papyrus, 1998.

EVANGELISTA, Olinda. **Formação do Professor em Nível Universitário – o Instituto da Educação da Universidade de São Paulo (1934 – 1938)**. São Paulo, 1997. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3ª ed. São Paulo: Cortez 1999.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

GRAMSCI, Antonio, **Concepção dialética da história**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1995.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo A. A. *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric. **Pessoas extraordinárias: resistência, rebeldia e Jazz**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1976.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. (org). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MANTEGA, Guido. **Sexo e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes 1998.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

MOTT, Luiz. **O sexo proibido: virgens, gays e escravos nas garras da inquisição**. Campinas: Papyrus, 1988.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez 1994.

SADER, Emir e GENTILI, Pablo. (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia M. de e EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

THOMSON, E. P. **A miséria da teoria** ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VAINFAS, Ronaldo (org). **História e sexualidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____, **Trópicos dos pecados**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy. (Orgs). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1999.