


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MÁRCIO MAGALHÃES DA SILVA

A SEXUALIDADE COMO TEMA PEDAGÓGICO:
análise das propostas do MEC e da UNESCO para inserção do
tema nas escolas



ARARAQUARA – S.P.
2013

MÁRCIO MAGALHÃES DA SILVA

A SEXUALIDADE COMO TEMA PEDAGÓGICO:
análise das propostas do MEC e da UNESCO para inserção do
tema nas escolas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

ARARAQUARA – S.P.
2013

MÁRCIO MAGALHÃES DA SILVA

A SEXUALIDADE COMO TEMA PEDAGÓGICO: análise das propostas do MEC e da UNESCO para inserção do tema nas escolas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

Data da defesa: 20/02/2013

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins
Universidade Estadual Paulista.

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia
Universidade Estadual Paulista.

Membro Titular: Prof. Dr. Ângelo Antônio Abrantes
Universidade Estadual Paulista.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha mãe, Valéria,
que desde cedo me ensinou a valorizar
a escola, os professores e o conhecimento,
e às minhas irmãs, Fernanda e Flávia,
representando as famílias da classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas às quais eu quero agradecer por terem colaborado direta ou indiretamente para a realização deste trabalho:

À minha orientadora, Profa. Dra. Lígia Márcia Martins, simplesmente por ser como é: exemplo do máximo desenvolvimento que o ser humano pode alcançar nesta sociedade;

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia e Prof. Dr. Ângelo Antônio Abrantes, pelas ricas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho e para a minha formação, desde a graduação;

Ao Prof. Dr. Newton Duarte, pelas contribuições teóricas no campo da educação escolar e por ter me incentivado a continuar quando eu passava por um momento difícil;

Ao Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, pelas sugestões e pelo material que me forneceu como parecerista do meu projeto;

À Profa. Dra. Rita Melissa Lepre, pela oportunidade que me concedeu de ministrar a disciplina “Psicologia da Educação” para os alunos dos cursos de Educação Artística e Educação Física da Unesp/Bauru, no primeiro semestre de 2012;

Aos professores da pós-graduação, Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri e Profa. Dra. Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo, pela maneira respeitosa como lidam com os alunos das diversas linhas de pesquisa e concepções teóricas distintas; Profa. Dra. Célia Regina Rossi, Profa. Dra. Maria Teresa Machado Vilaça e Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy, por anteciparem a entrega das minhas notas para que eu pudesse fazer o exame de qualificação dentro do prazo estipulado pelo programa;

Aos professores do curso de psicologia e licenciatura da Unesp/Bauru, importantes para a minha formação por diferentes motivos, especialmente Prof. Dr. Ari Fernando Maia, Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa, Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini, Profa. Dra. Maria Inês Laranjeira, Profa. Dra. Maria Regina Cavalcante, Profa. Dra. Marisa Eugênia Melillo Meira, Profa. Dra. Nilma Renildes da Silva e Prof. Dr. Osvaldo Gradella Júnior;

Aos amigos e colegas que me ajudaram a conciliar o trabalho na Caixa e os estudos, em diferentes momentos, Djane Senger, Roberto D'Ávila, Maria Alves, Mauro Silvestrin e, especialmente, Luís Carlos Belarmino e Maria Cristina dos Santos;

Às amigas e parceiras de estágio Ana Letícia San Juan e Jéssica Rodrigues Rosa;

Às amigas que têm sido minha família nos últimos anos, Andrea e Patrícia Figueiredo e Sônia Teixeira;

À amiga e companheira de viagem Giselle Modé Magalhães, e às pessoas incríveis e inesquecíveis que nos hospedaram em Paris em 2011, Andrea Sender e Juliana Maia;

Aos amigos/criaturas da Caixa, Aline D'Ávila, Fernando Dibb, Jefferson Nunes e Marcus de Freitas;

Aos amigos e colegas de trabalho Armando Siqueira, Carol Siqueira, Kátia Carrero, Layne Schuindt, Madalena Hidalgo, Marta Yonezawa, Olívia Teixeira, Bruna Magalhães, Cris Severian, Martha Bianchi e Sandra Manzolli;

Às amigas que animaram o trajeto Bauru-Araraquara e me ensinaram muitas coisas, Bruna Carvalho, Cristiane Escudeiro, Larissa D'Incao, Marcela Pastana, Patrícia Pereira, Raquel Spaziani e Simone Cheroglu.

Aos amigos e colegas da graduação e/ou da pós, Gilmeri Magalhães, Gleide Sales, Isabel Bernardes, Juliana Rocha, Renata Batisteli, Ediane Lopes, Herrmann Muller, Júlia Malanchen, Ricardo Eleutério e Vanessa Rabatini;

A Carlos D'Incao, pelas caronas para Araraquara e pelo convite para trabalhar no D'Incao Instituto de Ensino, e a Pedro D'Incao, por ter me aceitado, bem como pela oportunidade que ambos estão me oferecendo para por em prática o que eu tenho aprendido até aqui e continuar aprendendo com todo o grupo de professores e funcionários da escola.

Por fim, à minha família, sempre na torcida, sem a qual eu não teria chegado até aqui!

[...] como indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa (SAVIANI, 2004, p. 49).

RESUMO

A educação sexual foi inserida oficialmente no currículo de todas as escolas brasileiras de ensino fundamental com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997. Em 2010, a UNESCO publicou a *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade*, recomendando a todos os países do mundo que abordem temas relacionados à sexualidade na educação escolar, propondo formas de realização dessa tarefa com crianças a partir dos cinco anos de idade, adolescentes e adultos de todas as idades. O presente trabalho faz, então, uma análise dessas propostas a partir da categoria *totalidade* do método materialista histórico-dialético e baseado na pedagogia histórico-crítica, visando identificar os interesses que a educação sexual na escola vem atender. O ponto de partida deste trabalho é o conjunto de informações extraídas das referidas propostas, bem como alguns aspectos do ideário pedagógico contemporâneo que as fundamentam e algumas informações históricas relacionadas à sexualidade e à educação sexual (real empírico). Para desvelar as mediações e contradições internas do fenômeno são adotados os pressupostos da pedagogia histórico-crítica referentes à sua concepção de desenvolvimento humano, conhecimento científico e funções da escola (mediação teórica). Por meio da relação entre os objetivos, métodos e conteúdos propostos pelos documentos analisados e a totalidade histórico-social, busca-se superar a apreensão aparente da educação sexual na escola e identificar os interesses relacionados a esse processo (real concreto). As informações coletadas permitem concluir que historicamente a educação sexual é proposta com a finalidade de controle social, o que se verifica também nas propostas analisadas. Filiando-se aos pressupostos escolanovistas, a educação sexual recomendada tanto pelo MEC quanto pela UNESCO pretere os conteúdos científicos e enfatiza o interesse do aluno no processo educativo, interesse que não corresponde, porém, aos interesses do aluno concreto, mas aos interesses do aluno empírico. Isso significa dizer que a educação sexual proposta atende aos interesses da classe dominante nesta sociedade, pelo rebaixamento da formação individual aos patamares mínimos requeridos para a reprodução da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Educação sexual. Educação em sexualidade. Orientação sexual. Temas transversais. UNESCO.

ABSTRACT

Sexual education was inserted on scholar curriculum in Brazil by the publication of the *National Curricular Parameters*, by the Education Ministry (MEC, in Portuguese), in 1997. In 2010, UNESCO published the *International Guidelines on Sexuality Education*, recommending to all countries in the world to discuss themes related to sexuality in scholar education, proposing manners to perform this task with kids since five years old, teenagers and adults of all ages. So, this work consists in an analysis of these proposals according to the historical-dialectical materialism and based on historical-critical pedagogy, in order to identify the interests that sexual education at school comes to satisfy. The starting point of this work is the set of information extracted from the referred proposals, as well some aspects of the pedagogical contemporary ideary that provide their basis, and also some historical information about sexuality and sexual education (empirical reality). In order to unveiling the mediations and internal contradictions of the phenomenon are adopted the assumptions of historical-critical pedagogy referred to its human development conception, scientific knowledge and school functions (theoretical mediation). By the relation between the objectives, methods and contents proposed by the analysed documents and the historical-social totality, this work intends to overcome the apparent apprehension of sexual education at school and identify the interests related to this process (concrete reality). The collected information allows to conclude that historically sexual education is proposed in order to control society, what is also verified in the analysed proposals. By joining to the new pedagogy, the sexual education recommended by MEC and UNESCO omits scientific contents and emphasizes the empirical student interest in the educational process, interest that doesn't match, however, to the concrete student interest. That means to say that proposed sexual education satisfies the interests of the ruling class of this society, by decreasing quality of individual education to the minimal level required to the reproduction of the capitalist society.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Sexual education. Sexuality education. Sexual orientation. Cross-curricular themes. UNESCO.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos e tópicos fundamentais do guia de educação sexual do GTPOS, ABIA e ECOS	117
Quadro 2 – Orientações metodológicas contidas nos PCN das disciplinas clássicas do currículo escolar	125
Quadro 3 – Conteúdos relacionados à educação sexual recomendados pelos PCN das disciplinas clássicas	131
Quadro 4 – Possíveis preocupações/objeções ao trabalho de educação sexual e respostas fornecidas.....	135
Quadro 5 – Conceitos e tópicos chave na proposta de educação sexual da UNESCO	139
Quadro 6 – Objetivos de aprendizado para o nível I (5-8 anos).....	139
Quadro 7 – Objetivos de aprendizado para o nível II (9-12 anos)	140
Quadro 8 – Objetivos de aprendizado para o nível III (12-15 anos).....	141
Quadro 9 – Objetivos de aprendizado para o nível IV (15-18 anos).....	142
Quadro 10 – Resumo das características de programas de educação sexual efetivos, segundo a UNESCO	143
Quadro 11 – Objetivos e ideias chave do conceito “Relacionamentos”, tópico “Famílias”, nível IV	145
Quadro 12 – Conceitos que devem ser abordados nos diferentes níveis de aprendizado	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABIA	Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS
AIDS	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CIPD	Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento
CISES	Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRS	<i>Centre National de Recherches Scientifiques</i>
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECOS	Comunicação em Sexualidade
GTPOS	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
ONUSIDA	Programa Conjunto das Nações Unidas sobre VIH/SIDA
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SIDA	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
SIECUS	<i>Sex Information and Education Council of United States</i>
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>
USP	Universidade de São Paulo
VIH	Vírus da Imunodeficiência Humana
WAS	<i>World Association for Sexology</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	20
1.1 A relação entre educação escolar e sociedade	22
1.2 Teorias pedagógicas contemporâneas: princípios básicos.....	28
1.2.1 Aspectos centrais das pedagogias do “aprender a aprender”	28
1.2.2 A pedagogia histórico-crítica: bases filosóficas	44
1.3 A educação brasileira: a LDBEN, os PCN e os temas transversais.....	52
2 PRINCÍPIOS BÁSICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	58
2.1 O surgimento da pedagogia histórico-crítica	59
2.2 Concepção de desenvolvimento humano.....	62
2.3 Concepção de conhecimento científico e saber escolar.....	75
2.4 Funções da educação escolar	82
3 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA.....	89
3.1 Algumas informações históricas	92
3.2 Referências teóricas básicas.....	105
3.3 Tipos de intervenção e temas ou conteúdos frequentes em educação sexual	111
4 AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL DO MEC E DA UNESCO	119
4.1 A educação sexual como tema transversal nos PCN	120
4.1.1 Objetivos.....	122
4.1.2 Métodos	123
4.1.3 Conteúdos	128
4.2 A proposta de educação sexual da UNESCO	133
4.2.1 Objetivos.....	138
4.2.2 Métodos	143
4.2.3 Conteúdos	144
5 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL	146
5.1 Sexualidade e desenvolvimento humano	147
5.2 Objetivos.....	154
5.3 Métodos	163
5.4 Conteúdos	171
5.5 Conclusão.....	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	184
ANEXOS	194
ANEXO A	195

Introdução

O título deste trabalho, *A sexualidade como tema pedagógico*, remete ao processo que toma o sexo ou a sexualidade¹ como objeto de estudo sistematizado realizado na escola, designado *educação sexual* ou *orientação sexual*, ou ainda, *educação em sexualidade*². Considerando essas alternativas terminológicas, para fins de padronização, optei por utilizar neste texto a expressão educação sexual (na escola), adotada também pela maioria dos autores consultados (BONFIM, 2012; FIGUEIRÓ, 2009; FURLANI, 2011; GUIMARÃES, 1995; NUNES; SILVA, 2006; RIBEIRO, 2009; WEREBE, 1998), exceto em menções a propostas específicas ou em citações literais que utilizem denominações diferentes.

Esta é uma pesquisa de natureza teórico-conceitual que consiste basicamente em analisar as propostas de educação sexual na escola do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1997a; 1997b) e da UNESCO³ (2010), tendo como fundamentos o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. O objetivo aqui é identificar *para que* ou *para quem* interessa a educação sexual na escola, verificando se a proposta desses documentos contribui para o desenvolvimento individual, ao promover a socialização dos elementos mais desenvolvidos e mais relevantes do patrimônio científico e cultural humano ou se, ao contrário, contribui para a alienação, ao preterir esses elementos. Esse objetivo parte de uma concepção de homem e de educação segundo a qual os indivíduos da espécie humana não dispõem, ao nascer, das propriedades que os distinguem dos animais, mas desenvolvem-nas por meio do trabalho direto e intencional do professor na escola (DUARTE, 1999; MARTINS, 2012; SAVIANI, 2005). Essas concepções serão apresentadas mais detalhadamente nos capítulos um (seção três) e dois deste trabalho.

Minha preocupação com o tema da sexualidade na escola surgiu em 2009, durante a realização de estágio curricular do curso de graduação em psicologia, quando eu fui chamado

¹ De acordo com Maia (2010), o conceito de sexualidade permite ampliar o campo de intervenção da educação sexual, pois a sexualidade não se restringe ao ato sexual, mas engloba o sexo no conjunto de normas sociais e culturais construídas historicamente.

² Essa questão terminológica será tratada no capítulo três. Adianto, porém, que segundo o *Guia de Orientação Sexual* produzido pelo Fórum Nacional de Educação e Sexualidade, o termo *orientação sexual* é mais adequado para designar o processo formal de educação sexual porque o distingue do processo informal, espontâneo, “pelo qual aprendemos sobre a sexualidade ao longo da vida” (GTPOS; ABIA; ECOS, 2009, p. 27). Por outro lado, alguns autores consideram que a expressão *orientação sexual* é ambígua, “podendo ser interpretada como a orientação que a pessoa imprime à sua sexualidade e que pode ser homossexual, heterossexual ou bissexual” (WEREBE, 1998, p. 155). Educação em sexualidade (*sexuality education*), por sua vez, é o termo utilizado na *Orientação Técnica Internacional* (UNESCO, 2010), mas nesse documento sua designação não é justificada.

³ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

a participar de um projeto de educação sexual em uma escola de ensino fundamental do município de Bauru-SP. Esse projeto consistiu na coordenação, por uma dupla de estagiários, de encontros semanais com alunos do oitavo ano para discutir temas referentes à sexualidade, tais como relacionamentos, gravidez, aborto, utilização de preservativos, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis (DST), relações de gênero, diversidade, violência sexual, pedofilia, etc. Esses encontros tiveram duração de uma hora e quarenta minutos e ocuparam o horário de duas aulas da disciplina de língua portuguesa. Além deles, fez parte do trabalho a realização de visitas aos responsáveis pelos alunos e de reuniões com os mesmos na escola para apresentação do projeto. O estágio foi realizado durante todo o ano letivo e, nesse período, a intenção dos estagiários era fundamentar o trabalho na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica (SILVA; ROSA; MEIRA, 2009).

Depois de procurar, sem sucesso, contribuições específicas dessas teorias para o trabalho de educação sexual na escola, os estagiários passaram a utilizar como referência o trabalho de Gasparin (2007), intitulado *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, para trabalhar com os conteúdos previamente selecionados (SILVA; ROSA; MEIRA, 2009). Posteriormente, entendi que essa prática era incoerente com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, pois tomava uma proposta didática como um roteiro para as aulas, sem atentar para a fundamentação teórica dessa proposta e sem questionar o tipo de conteúdo que estava sendo transmitido: em outras palavras, essa prática estava privilegiando o método do processo educativo em detrimento do seu conteúdo e das suas implicações para a formação geral dos alunos. Isso sem levar em conta a própria condução do processo por dois psicólogos em substituição ao professor na sala de aula. Diante disso, elaborei o projeto com o qual ingressei no mestrado, interessado em conhecer a especificidade dos conteúdos das propostas de educação sexual feitas para as escolas.

O materialismo histórico-dialético é uma concepção de mundo segundo a qual a realidade concreta, da qual os seres humanos são parte, se constitui como um todo indivisível e multideterminado. Isso significa que entre os fenômenos que compõem a realidade objetiva existem relações de intervinculação e interdependência que ultrapassam os limites das relações lineares de causalidade, dadas pela aparência desses fenômenos. Contudo, isso não impede o homem de conhecer a realidade objetivamente. Assim, como método de pesquisa, o materialismo histórico-dialético demanda a apreensão dos fenômenos em sua concreticidade, isto é, demanda a superação da apreensão da aparência pela apreensão da essência dos fenômenos (MARTINS, 2008).

Nessa perspectiva, todo fenômeno insere-se numa totalidade da qual não pode ser tomado para estudo como uma parte independente. Porém, como explica Duarte (2006), a totalidade não é tudo. No caso da educação sexual, a categoria totalidade obriga a tomar esse objeto em relação, por exemplo, com uma concepção de educação. A educação sexual sistematizada, especificamente, só pode ser analisada a partir de uma teoria pedagógica que fundamente essa análise. Isso parece óbvio, mas, justamente por isso tornou-se um problema, pois, como afirma Martins (2004, p. 54), “pouca atenção dedicamos ao que nos parece óbvio, e a obviedade obscurece a nossa razão”. Assim, este trabalho é uma tentativa de compreender o papel da educação sexual *na educação escolar*, tendo em vista a qualidade do processo educativo como um todo. No texto *O problema da pesquisa na pós-graduação em educação*, Saviani (2009) afirma que

Se é verdade que a pesquisa é inerente a toda e qualquer forma de pós-graduação, o mesmo não ocorre com a pesquisa educacional. Nem mesmo é verdade que a pesquisa educacional seja inerente a toda e qualquer forma de pós-graduação em educação. Aqui se patenteia com nitidez a diferença entre a educação e as áreas científicas, cujo campo de conhecimento se encontra bem delimitado. [...] Com efeito, qualquer que seja a modalidade de estudos pós-graduados [por exemplo] em biologia, tratar-se-á sempre, de modo explícito, de pesquisa biológica. [...] Em educação, porém, a situação é bem outra. Um curso de pós-graduação em psicologia educacional, por exemplo, envolverá certamente pesquisa. Já não é tão certo, porém, que envolverá pesquisa educacional. É bem provável, como ocorre mais frequentemente, que se trate aí de pesquisa psicológica (SAVIANI, 2009, p. 110).

Desse modo, ao recorrer à categoria *totalidade* do materialismo histórico-dialético para analisar a educação sexual na escola, o que espero fazer, em primeiro lugar, é situar esse objeto dentro do campo ao qual ele pertence, a educação (escolar). Contudo, nenhum trabalho de educação sexual tomado como objeto de estudo revela imediatamente seus fundamentos, suas inter-relações e intervencções com outros processos que compõem a totalidade histórico-social: trabalhos aparentemente progressistas, quando submetidos a uma análise que explicita suas relações com certas concepções de educação e/ou certas teorias pedagógicas, podem se revelar conservadores, e aparentes avanços podem ocultar retrocessos no desenvolvimento social.

Destarte, para o materialismo histórico-dialético a relação imediata com um fenômeno permite captar apenas a sua aparência, permite formar uma imagem desorganizada, caótica, sincrética da realidade. Para avançar no conhecimento desse fenômeno, a síntese apreendida deve ser analisada por meio de abstrações do pensamento, ou seja, ela deve ser decomposta

em partes que permitem identificar o que constitui a essência do fenômeno e o que nele é secundário. Finalmente, as relações objetivamente existentes entre as partes analisadas do fenômeno devem ser reproduzidas pelo pensamento, o que corresponde à elaboração da síntese que representa o fenômeno em suas múltiplas determinações, o que o fenômeno é em sua concreticidade, para além da sua aparência.

A dimensão aparente da educação sexual na escola poderia ser coletada em diversas fontes, tais como, por exemplo, trabalhos em andamento nas salas de aulas, inserção do tema na formação de professores e em cursos de formação inicial e continuada, linhas de pesquisa e programas de pós-graduação na área, etc., ou pela análise de vários documentos, tais como projetos pedagógicos das escolas, propostas curriculares elaboradas nos diferentes níveis do sistema educacional, e assim por diante. Dentre essas possibilidades, optei pelas propostas do MEC e da UNESCO em razão de sua origem e abrangência, as quais permitem supor que elas contenham mais elementos que revelam os reais interesses que a educação sexual vem atender. Além disso, elas podem ser consideradas mais representativas do papel que a educação escolar assume na sociedade contemporânea, das teorias pedagógicas que têm orientado as políticas educacionais, bem como dos interesses hegemônicos relacionados especificamente aos objetivos, métodos e conteúdos próprios da educação sexual na escola.

Contra a escolha dessas propostas como sendo representativas dos trabalhos de educação sexual se poderia argumentar que, no caso da proposta do MEC, ela já foi bastante criticada (MAIA, 2004; NUNES; SILVA, 2006; RABELO et. al, 2010; REIS; RIBEIRO, 2002) e não é, por esse motivo, referência para os trabalhos realizados no Brasil. Seria o caso, então, de se investigar *se e como* o conteúdo dessas críticas tem chegado às escolas. No caso do documento da UNESCO já não se pode utilizar o mesmo argumento: além de se tratar de um documento recente que, segundo me consta, ainda não foi analisado no Brasil, ele foi endossado nas duas edições do *Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual*, o primeiro realizado em Portugal, em 2010 (I CISES, 2010), e o segundo realizado no Brasil, em 2012 (CARTA, 2012). Nos dois eventos foram assinadas cartas nas quais os participantes se comprometem “a implementar no seu dia a dia os valores e as linhas de ação” (I CISES, 2010, p. 416) contidos na *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade* da UNESCO.

Este trabalho considera então que os objetivos das propostas de educação sexual se mostram imediatamente coincidentes com os interesses da sociedade em geral, tomando-se como referência “uma concepção idealista de educação” (DUARTE, 2010a, p. 34). Afinal, a

defesa da educação sexual na escola já faz parte do senso comum: ser contrário à educação sexual implica ser tachado imediatamente de reacionário, como ilustra a Figura 1 abaixo:



Figura 1 – Dia do Orgulho Reacionário

Fonte: <<http://mariafro.com/2012/05/24/laerte-dia-do-orgulho-reacionario/>>

Com isso, não estou dizendo que eu seja contrário à educação sexual na escola, mas que é necessário verificar que tipo de avanços é possível conquistar tendo como referência as propostas analisadas. Nesse sentido, este trabalho busca revelar as contradições existentes entre os objetivos manifestos e os objetivos reais das propostas do MEC e da UNESCO, por meio da articulação entre os objetivos, métodos e conteúdos dessas propostas com o referencial teórico adotado.

Ainda que se desconsidere o nome do processo em análise neste trabalho, por causa das divergências existentes, a própria definição de educação sexual apresentada logo no início desta introdução revela que se trata de um processo educativo, ou seja, implica uma concepção de educação. Por esse motivo, o percurso metodológico aqui traçado começa pela apresentação, no capítulo um, das visões que se contrapõe ao relacionarem educação e sociedade (seção 1.1). Na sequência, são apresentadas as teorias pedagógicas derivadas das concepções hegemônicas de educação escolar (1.2.1), bem como as bases filosóficas de uma

teoria pedagógica contra-hegemônica, qual seja, a pedagogia histórico-crítica (1.2.2), e ainda algumas relações entre o ideário pedagógico contemporâneo e a política educacional brasileira recente (1.3).

No capítulo dois, apresenta-se a pedagogia histórico-crítica, adotada neste trabalho como referencial teórico de análise das propostas de educação sexual do MEC e da UNESCO. Esse capítulo contempla um breve histórico sobre essa corrente pedagógica (2.1), as concepções de desenvolvimento humano (2.2) e conhecimento científico (2.3) que a fundamentam, bem como as funções que ela atribui à escola (2.4).

O capítulo três justifica-se pelo pressuposto metodológico de que todo fenômeno é histórico. Assim, apresentam-se nele algumas informações históricas sobre sexualidade e educação sexual (3.1). Além disso, são apresentadas brevemente algumas referências teóricas mencionadas nos estudos sobre sexualidade e educação sexual (3.2), bem como alguns tipos de educação sexual existentes atualmente (3.3). Esse capítulo obviamente não esgota as possibilidades de tratamento do tema pela escola, mas visa fornecer elementos mínimos que, a meu ver, devem ser considerados em qualquer análise desse processo.

Na sequência, no capítulo quatro, as propostas de educação sexual do MEC e da UNESCO são apresentadas e, no capítulo cinco, analisadas. Em razão da concepção de educação apresentada nos primeiros capítulos, a exposição e a análise das propostas é feita segundo a divisão do processo em objetivos (4.1.1 e 5.2), métodos (4.1.2 e 5.3) e conteúdos (4.1.3 e 5.4), destacando-se como ponto de partida da análise o tema sexualidade e desenvolvimento (5.1).

Para finalizar esta introdução, quero deixar claro que reproduzir as relações existentes entre uma proposta de educação sexual na escola e a totalidade histórico-social na qual ela se insere não é tarefa para um único trabalho: o que aqui se apresenta é uma primeira tentativa de identificar os elementos que devem ser considerados nesse processo, a partir da concepção de educação da pedagogia histórico-crítica. Penso, no entanto, que esse esboço já traz algumas contribuições importantes para aqueles que pretendem fundamentar sua prática pedagógica nessa teoria e/ou na concepção de desenvolvimento humano da psicologia histórico-cultural, mas ainda tem dúvidas *se* e *como* pode fazer educação sexual numa perspectiva verdadeiramente humanizadora, aliada ao interesse de inserção social dos indivíduos, mas sem perder de vista a necessidade de superação da sociedade capitalista.

Em seguida, tem início o percurso até aqui delineado.

CAPÍTULO 1
Educação escolar na sociedade contemporânea

NOSSOS INIMIGOS DIZEM

*Nossos inimigos dizem: A luta terminou.
Mas nós dizemos: Ela começou.*

*Nossos inimigos dizem: A verdade está liquidada.
Mas nós dizemos: Nós a sabemos ainda.*

*Nossos inimigos dizem: Mesmo que ainda se conheça a verdade
Ela não pode mais ser divulgada.
Mas nós a divulgamos.*

*É a véspera da batalha.
É a preparação de nossos quadros.
É o estudo do plano de luta.
É o dia antes da queda
De nossos inimigos.*

(BRECHT, 2000, p. 106)

O objetivo deste capítulo é caracterizar a educação escolar na sociedade contemporânea, dando início ao percurso metodológico de compreensão das propostas de educação sexual do MEC e da UNESCO no contexto em que se inserem. Para tanto o capítulo foi dividido em três seções. Na primeira seção, a educação escolar é caracterizada a partir de textos de autores que têm analisado o papel da educação e do conhecimento na sociedade capitalista, bem como as relações entre a educação e a ideologia dominante¹, concebida como *pós-moderna* e *neoliberal* (CARVALHO, 2010; DALAROSA, 2009; DUARTE, 2006; SANFELICE, 2009; SAVIANI, 2008a; 2008b). Na mesma seção, apresenta-se uma concepção de currículo derivada do *pós-estruturalismo* (LOPES; MACEDO, 2011), vertente teórica adotada por alguns grupos que contestam as identidades e os padrões sexuais instituídos e tem repercutido na área de educação escolar (FURLANI, 2011; LOURO, 2008), corroborando o ideário hegemônico na atualidade. Ainda na mesma seção, por fim, são apresentados os chamados “fundamentos para a educação no século XXI”, contidos no *Relatório Jacques Delors*, encomendado pelo UNESCO (DELORS, 1998).

Na segunda seção são apresentados princípios básicos das teorias pedagógicas contemporâneas: em primeiro lugar, as características centrais das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2006; 2008; 2010a; 2010b), com destaque para o construtivismo e suas relações com a ideologia dominante (ROSSLER, 2006); logo em seguida, na mesma seção, apresentam-se as bases filosóficas da pedagogia histórico-crítica, uma corrente pedagógica contra-hegemônica, proposta por Saviani (2005; 2008a).

Na terceira seção caracteriza-se a educação brasileira a partir do processo de elaboração e aprovação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* vigente (SAVIANI, 2008c), com a apresentação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* e do conceito de transversalidade introduzido na discussão sobre o currículo das escolas, bem como de algumas contribuições da análise das políticas educacionais brasileiras feitas por Saviani (2008c) e Jacomeli (2007).

¹ Adoto neste trabalho o conceito de ideologia apresentado por Chauí (2006). Segundo essa autora, a ideologia é o conjunto das elaborações intelectuais incorporadas pelo senso comum que tem como função “ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, dando-lhes a aparência de indivisão social [inexistência das classes sociais] e de diferenças naturais entre os seres humanos” (p. 175). Ainda segundo Chauí, “A produção ideológica da ilusão social tem como finalidade fazer com que todas as classes sociais aceitem as condições em que vivem, julgando-as naturais, normais, corretas, justas, sem pretender transformá-las ou conhecê-las realmente, sem levar em conta que há uma contradição profunda entre as condições reais em que vivemos e as ideias” (idem, ibidem).

1.1 A relação entre educação escolar e sociedade

Saviani (2008a), no primeiro capítulo do livro *Escola e democracia*, intitulado *As teorias da educação e o problema da marginalidade* (p. 3-34), identifica dois modos de se compreender a relação entre educação escolar e sociedade: o primeiro caracterizado pelo entendimento de que a educação seja “um instrumento de equalização social” (p. 3), “uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (p. 4); e o segundo por considerar que, ao contrário, a educação é “um instrumento de discriminação social” (p. 3), dado que ela se insere numa “estrutura social geradora de marginalidade” (p. 5), a sociedade capitalista e, por esse motivo, cumpre “a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização” (p. 5), produzindo a marginalidade cultural e escolar.

Da primeira forma de entendimento, pela qual se concebe a educação como um processo autônomo em relação à sociedade, surgem as teorias que Saviani (2008a) denomina *não-críticas*, dentre as quais se destacam a *pedagogia tradicional*, a *pedagogia nova* e a *pedagogia tecnicista*. Do lado oposto, a análise crítica do processo educativo revela seus determinantes sociais, levando diversos autores a afirmar, no entanto, que a educação nada pode fazer além de reproduzir continuamente a desigualdade social, o que caracteriza as teorias que Saviani (2008a) denomina *crítico-reprodutivistas*. Destacam-se dentre essas a *teoria do sistema de ensino como violência simbólica*, de Bourdieu e Passeron, a *teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)*, de Althusser, e a *teoria da escola dualista*, de Baudelot e Establet (SAVIANI, 2008a). Saviani ressalta a impossibilidade de que essas teorias se constituam como fundamentos para a prática pedagógica, dado que para elas “a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração” (2008a, p. 30) e, sendo assim, uma pedagogia crítica baseada nelas seria, no mínimo, incoerente. Destarte, Saviani propôs que se formulasse uma nova teoria crítica, porém, não-reprodutivista, entendendo a escola como uma instituição social contraditória, onde ocorre a luta de classes.

No livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2008b) caracteriza o atual momento da educação brasileira a partir das concepções de *pós-modernidade* e *neoliberalismo*. O termo pós-modernidade foi abordado na filosofia pela primeira vez na obra *A condição pós-moderna*, do filósofo J. F. Lyotard², publicada em 1979, mas antes disso já

² LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

havia sido utilizado no mundo das artes (ANDERSON³ apud SANFELICE, 2009, p. 3). Segundo Sanfelice (2009, p. 4), Lyotard anuncia nessa obra “o eclipse de todas as narrativas grandiosas”, com a intenção de garantir a morte do socialismo clássico no plano ideológico, incluindo no texto, porém, outras grandes narrativas que estariam fadadas ao fracasso, tais como “a redenção cristã” e o “racismo nazista”. Posteriormente, com o colapso do bloco soviético, impôs-se como pensamento hegemônico na sociedade “o domínio da mais grandiosa de todas as narrativas – [...] o neoliberalismo” (idem, p. 4), e a pós-modernidade “passou a ser uma sentença contra as ilusões alternativas” (idem, p. 5). Baseado na mesma obra de Lyotard, Saviani (2008b) caracteriza a pós-modernidade da seguinte maneira:

[...] a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. “O recurso aos grandes relatos está excluído” (LYOTARD, 2002, p. 111). Se a “ciência moderna” se legitimava pelo discurso filosófico, isto é, pelas metanarrativas, a ciência “pós-moderna” caracteriza-se pela “incredulidade em relação aos metarrelatos” (idem, p. xvi), baseada numa pragmática que comporta diferentes jogos de linguagem (p. 426-7).

Não existe, porém, unanimidade acerca do que pode ser tratado como *pós-moderno* (DELLA FONTE, 2010; DUARTE, 2006). Duarte (2006) afirma que muitos autores considerados pós-modernos (por ele, inclusive, mas não somente) rejeitam o rótulo, apresentando-se como defensores de outras teorias e/ou críticos da pós-modernidade. Dentre esses se encontram autores e pesquisadores críticos que se denominam *neomarxistas*. Nessa direção, Duarte (2006, p. 78) define como pós-modernas as concepções marcadas pelo “Solipsismo, irracionalismo e fragmentação do conhecimento”.

Para o pensamento pós-moderno a produção científica é considerada uma prática discursiva que institui ou legitima relações de poder, sem que haja qualquer possibilidade de que o conhecimento produzido corresponda à realidade objetiva (DELLA FONTE, 2010; DUARTE, 2006). Destarte, a ciência pós-moderna se apropria de alguns conceitos da psicologia comportamental a partir dos quais se legitimam e avaliam pesquisa e ensino (CARVALHO, 2010; SAVIANI, 2008b). Segundo Carvalho (2010, p. 59), no campo da educação escolar, a noção de competência incorpora “a forma instrumental do conhecimento,

³ ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

unindo os saberes intuitivos da prática cotidiana às formulações técnicas”, caracterizando-se como “o eixo formador para toda pedagogia que se apoia na perspectiva pós-moderna de mundo”. Assim, na perspectiva pós-estruturalista, aqui considerada pós-moderna, o próprio currículo escolar é definido como *coisa nenhuma* (LOPES; MACEDO, 2011), ou como apenas mais uma prática discursiva, que expressa relações de poder (FURLANI, 2011; LOURO, 2008).

Como exemplo das implicações do ideário pós-moderno, apresento a seguir uma definição de currículo pós-estruturalista, a qual evidencia o relativismo próprio desse ideário nas suas concepções de conhecimento e cultura:

[...] *o que é currículo?* Numa perspectiva antirrealista, o currículo não é coisa alguma. [...] cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. [...] a postura pós-estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído.

A rejeição ao realismo e a aceitação do caráter discursivo da realidade impõem sentidos para termos centrais da discussão curricular, como conhecimento e cultura, [...]. Se, no entanto, a realidade é constituída pela linguagem, nem cultura nem conhecimento podem ser tomados como espelho da realidade material. Ao contrário, eles também precisam ser vistos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes. Não são um repertório de sentidos dos quais alguns serão selecionados para compor o currículo. São a própria produção de sentidos que se dá em múltiplos momentos e espaços, um dos quais denominamos currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41, grifo das autoras).

Ao destacar a visão pós-estruturalista do currículo escolar, dentre outras tantas existentes, pretendo mostrar que a adesão ao ideário pós-moderno tem como implicação última, se não o fim da escola, pelo menos o fim do currículo escolar, pois, se conhecimento e cultura são práticas discursivas permeadas por relações de poder, não é desejável que exista um currículo prescrevendo conteúdos escolares. Nessa perspectiva, o ideal seria definir uma *agenda pedagógica* com a participação de todos os envolvidos no processo educativo particularizado (FURLANI, 2011).

O pensamento pós-moderno tem como base material o modo de produção capitalista em processo de globalização econômica. Em decorrência disso, esse pensamento se coaduna à ideologia neoliberal (SANFELICE, 2009). Segundo Dalarosa (2009), o neoliberalismo consiste num retorno ao liberalismo clássico preconizado por Adam Smith, após um período

de forte intervencionismo estatal na economia mundial baseado na teoria do economista inglês John Maynard Keynes. Dalarosa (idem, p. 198) define o liberalismo como “uma filosofia política que defende os princípios do modo de produção capitalista e se fundamenta na liberdade individual, na propriedade privada dos meios de produção e na liberdade de ação do capital em relação ao trabalho e ao Estado”, e o neoliberalismo como “a filosofia da não intervenção do Estado na economia, hoje veiculada pelo ideário do *Estado mínimo*” (idem, p. 199, grifo do autor).

Saviani (2008b) aponta o *Consenso de Washington* como o momento da retomada oficial dos princípios liberais em todo o mundo. O chamado “consenso” foi publicado em 1990, como resultado de uma reunião promovida por John Williamson no ano anterior, no *International Institute for Economy*. A partir de então, vários países deram início a reformas que tinham como objetivo efetuar profundos cortes nos gastos públicos. Na área educacional, além dos cortes nos investimentos, passou-se a justificar o fracasso da escola pública “como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum” (SAVIANI, 2008b, p. 428), o que justificaria, por sua vez, a transferência da responsabilidade pela educação pública para o setor privado, regido pelas leis de mercado. Assim, restaria ao Estado a função de avaliar, por meio de instrumentos diversos, a qualidade do serviço prestado pelas escolas. Para a elaboração de alguns desses instrumentos é necessário estabelecer quais são as competências requeridas dos alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino.

Com base no disposto até aqui, passarei a chamar de pós-moderno e neoliberal o atual momento da sociedade capitalista no qual se insere a educação escolar. Nesse contexto, reuniu-se a comissão internacional que elaborou para a UNESCO o *Relatório Jacques Delors* (DELORS, 1998), já citado anteriormente, e o Brasil aprovou, no final de 1996, a sua nova LDBEN, que estava em tramitação no Congresso Nacional desde 1988 e possibilitou a reforma do currículo escolar com a publicação dos PCN (SAVIANI, 2008c). Foi com a publicação dos PCN que a educação sexual se instituiu como tema curricular para as escolas de todo o Brasil (RIBEIRO, 2004).

As diretrizes para as políticas educacionais no mundo todo haviam sido formuladas no período de 1993 a 1996 e publicadas no *Relatório Jacques Delors* (DELORS, 1998). No Brasil esse relatório foi publicado em 1998, com o apoio do MEC, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (DUARTE, 2006). Nesse relatório, em apêndice, a comissão que o elaborou afirma que desde 1968, “ano de fortes movimentos estudantis em vários países” (DELORS, 1998, p. 268), a UNESCO se preocupava com a crise mundial da educação e por isso encomendou, em 1971, um relatório sobre os problemas educacionais da

época. Esse primeiro relatório foi publicado em 1972 com o título de *Aprender a ser* e, segundo a comissão da UNESCO, teve “o grande mérito de lançar o conceito de educação permanente, numa altura em que os sistemas educativos tradicionais eram postos em questão” (idem, p. 269). O conceito de educação permanente, ou *educação ao longo de toda a vida*, lançado em 1972, foi retomado e atualizado no relatório de 1996, e consiste em afirmar que

Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens tender (sic) a prolongar-se. Além disso, a redução do período de atividade profissional, a diminuição do volume total de horas de trabalho remuneradas e o prolongamento da vida após a aposentadoria aumentam o tempo disponível para outras atividades (DELORS, 1998, p. 103).

Dessa forma, para a comissão que elaborou o *Relatório Jacques Delors*, o conceito de educação permanente continua sendo considerado fundamental “dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo” (DELORS, 1998, p. 20, grifo meu), motivo pelo qual se converte o “aprender a ser” num dos quatro objetivos principais da educação no mundo. Transcrevo a seguir uma síntese que descreve o conjunto desses objetivos:

- ***Aprender a conhecer***, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- ***Aprender a fazer***, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- ***Aprender a viver juntos***, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- ***Aprender a ser***, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 1998, p. 101-2, grifos do autor).

Dos quatro objetivos apresentados, designados pilares da educação ao longo de toda a vida, a comissão considera mais importante o “aprender a viver juntos”. Isso porque esse seria o caminho para “criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, [...] conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos” (DELORS, 1998, p. 19). Sob essa perspectiva, os demais pilares serviriam para fornecer “os elementos básicos para aprender a viver juntos” (idem, p. 19-20). Destarte, o “aprender a conhecer”, tratado como sinônimo de “aprender a aprender”, lema do conjunto das teorias pedagógicas inspiradas pelo escolanovismo e pelo construtivismo, deve fornecer “o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida” (idem, p. 20); o “aprender a fazer”, considerado uma “dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos” (idem, *ibidem*), demanda a possibilidade de os alunos engajarem-se “em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos” (idem, *ibidem*); e o “aprender a ser” confirma “a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor” (idem, *ibidem*).

Até mesmo a universidade, segundo a comissão, deve ultrapassar “o confronto entre duas lógicas que é costume opor sem razão: a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho” (DELORS, 1998, p. 24), configurando-se como “recinto privilegiado da educação ao longo de toda a vida” (idem, *ibidem*) e parceira de uma cooperação internacional difusora “do que de melhor se faz no campo do ensino” (idem, *ibidem*). A universidade deve oferecer não apenas conhecimentos teóricos, mas também “qualificações profissionais, conciliando ao mais alto nível, o saber e o saber-fazer, *em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia*” (DELORS, 1998, p. 24, grifo meu). A comissão afirma que, de modo geral, a educação deve se caracterizar, portanto, “como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (idem, p. 11). Com isso, podemos concluir que o *Relatório Jacques Delors*, embora não mencione qualquer teoria pedagógica, trata de propalar as concepções não-críticas de educação, representando mais especificamente, em âmbito mundial, as pedagogias do “aprender a aprender”.

A seguir, são apresentados alguns princípios das teorias pedagógicas em destaque na atualidade, tendo em vista a necessidade de identificar posteriormente os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as propostas de educação sexual que serão analisadas neste trabalho.

1.2 Teorias pedagógicas contemporâneas: princípios básicos

Após ter apresentado, de maneira geral, o papel que vem sendo atribuído à educação na sociedade capitalista, faz-se necessário avançar na compreensão desse papel a partir da identificação de alguns princípios básicos das teorias pedagógicas que, atualmente, vem sendo tomadas como referências para o trabalho educativo. Dessa forma serão apresentados inicialmente alguns aspectos das teorias pedagógicas hegemônicas, as pedagogias do “aprender a aprender” e, em seguida, as bases filosóficas da pedagogia histórico-crítica que, conforme dito anteriormente, caracteriza-se como uma teoria contra-hegemônica na educação.

1.2.1 Aspectos centrais das pedagogias do “aprender a aprender”

As teorias aqui chamadas pedagogias do “aprender a aprender” são todas aquelas que, embora distintas, compartilham alguns pressupostos e defendem como finalidade última da educação habilitar os indivíduos a adquirir conhecimento por si mesmo ao longo da vida, ou seja, fazer com que os indivíduos aprendam a aprender. Atualmente, pertencem a esse grupo o construtivismo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia multiculturalista (DUARTE, 2006; 2008; 2010a; 2010b). Ao analisar essas teorias, Duarte (2010a) afirma que todas elas se configuram como pedagogias negativas, porque negam tudo o que se relaciona a uma educação supostamente *tradicional*, conferindo a esse adjetivo uma conotação pejorativa. Essa atitude remonta ao movimento escolanovista do início do século XX e às tentativas de Pestalozzi e Froebel de colocar em prática as ideias educacionais de Rousseau nos séculos XVIII e XIX (idem).

O pensamento pedagógico que atualmente é designado tradicional surgiu no momento em que a burguesia desejava ascender ao poder, destituindo a nobreza e o clero de seus privilégios supostamente naturais ou divinos. Destarte, essa classe buscava disseminar o conhecimento científico da realidade, tendo na escola o lócus privilegiado para tal empreitada. Já no poder, porém, a universalização do conhecimento científico passou a ser um inconveniente, pois, como afirma Saviani, “a verdade é sempre revolucionária” (2005, p. 100). Assim, atualmente, com a tendência de universalização do acesso à escola surge a necessidade de rebaixamento da qualidade da educação oferecida à classe trabalhadora, como solução para o problema da classe dominante. Isso não pode ser ignorado na análise das teorias que se contrapõem no campo pedagógico.

Para a pedagogia tradicional, a qual surge “como um antídoto contra a ignorância” (SAVIANI, 2008a, p. 6), o professor era o centro do processo educativo e tinha como atribuição transmitir aos alunos os conhecimentos que deveriam dominar, dosando-os e organizando-os numa sequência lógica. Os alunos, por sua vez, tinham que assimilar esses conhecimentos após assistir atentamente às explicações do professor e realizar disciplinadamente os exercícios que lhes eram aplicados. Porém, como o método tradicional não vinha garantindo o sucesso de todos os alunos, formularam-se as críticas que deram origem à pedagogia nova, também conhecida como escolanovismo, que hoje fornece, juntamente com o construtivismo, o substrato comum às pedagogias do “aprender a aprender”.

A pedagogia nova parte do pressuposto segundo o qual “cada indivíduo é único” (SAVIANI, 2008a, p. 8) e por esse motivo os alunos apresentariam capacidades distintas e aprenderiam em ritmos diferentes, cabendo à educação “a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais” (idem, *ibidem*). A contraposição da pedagogia nova à pedagogia tradicional marca, portanto, a mudança dos interesses dominantes na sociedade, a qual se expressa no enfoque dado às particularidades da existência de cada indivíduo, em detrimento da anteriormente propalada igualdade (formal) que haveria entre os homens. Assim, a pedagogia tradicional representa um tipo de pedagogia que se funda no pressuposto de uma essência humana universal, contraposta a uma pedagogia nova fundada pelo reconhecimento e pela naturalização das diferenças existentes entre os indivíduos. Em suma, colocam-se em lados opostos uma pedagogia da essência, tradicional, e uma pedagogia da existência, nova (SAVIANI, 2008a). A pedagogia nova, então, desloca o eixo do processo educativo

[...] da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas *aprender a aprender* (SAVIANI, 2008a, p. 9, grifo meu).

Talvez porque a pedagogia nova promova um deslocamento dos conteúdos escolares para os métodos, Saviani não menciona um deslocamento que eu gostaria de acrescentar: o deslocamento dos conteúdos universais para os conteúdos particulares, do cotidiano. Embora

não mencionado explicitamente no texto destacado, Saviani detecta esse deslocamento em outros momentos, o que poderá ser constatado mais adiante. Aliás, penso que esse deslocamento se justifica no interior do deslocamento “do esforço para o interesse”, ou seja, vinculando-se ao problema da motivação do aluno para a aprendizagem.

Convergindo com a pedagogia nova em muitos pontos destaca-se o construtivismo⁴. Segundo Rossler (2006), essa teoria vem sendo utilizada para legitimar cientificamente os princípios ideológicos que tem orientado as políticas e as propostas de reformas na educação em vários países do mundo, o que lhe confere uma posição hegemônica na atualidade, sendo que ela mesma, no entanto, é produto da ideologia dominante. O construtivismo engloba várias correntes teóricas as quais, “apesar de sua heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior do seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget” (idem, p. 92).

Piaget foi um biólogo suíço interessado em compreender a gênese do conhecimento nos indivíduos, e para isso desenvolveu um modelo explicativo do desenvolvimento cognitivo, dando origem na ciência não apenas a uma nova formulação epistemológica, mas também a uma nova psicologia. No campo da epistemologia, Piaget (2002) afirma que,

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe impoariam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas. Por outro lado, e por consequência, se não existe no começo nem sujeito, no sentido epistêmico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, portanto, o de construir tais mediadores: partindo da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, eles progredirão cada vez mais, nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é dessa dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos.

Com efeito, o instrumento de troca inicial não é a percepção, como os racionalistas concederam com excessiva facilidade ao empirismo, mas a própria ação em sua plasticidade muito maior (PIAGET, 2002, p. 8).

Para explicar então a gênese do conhecimento na sua relação com o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, Piaget introduz na psicologia a noção de *equilíbrio* empregada pela física e pela química, segundo a qual “todo sistema pode sofrer perturbações que tendem a modifica-lo” (PIAGET, 2011, p. 133), as quais precisam ser compensadas para manter-se o

⁴ Pela centralidade dos princípios construtivistas nas demais pedagogias do “aprender a aprender”, dispensarei maior destaque a essa teoria no presente texto.

estado natural de equilíbrio do sistema em questão. No caso do sistema cognitivo, Piaget afirma que o equilíbrio ocorre “quando estas perturbações exteriores são compensadas pelas ações do sujeito” (idem, *ibidem*). Assim, ele conclui que o equilíbrio do sistema cognitivo é um processo móvel e ativo: móvel, em função das transformações compensatórias que devem ocorrer em seu interior para que ele se mantenha estável; e ativo porque pressupõe ações de resistência às perturbações externas (PIAGET, 2011).

Piaget (2011) afirma ainda que a busca do equilíbrio, ou *equilíbrio*, é um processo adaptativo que ocorre sempre que o sujeito se depara com um objeto que desestabiliza sua relação com o meio ambiente. Nesse caso, a ação do sujeito sobre o objeto, dotada de uma dupla dimensão, assimiladora e acomodadora, deve fazê-lo incorporar o objeto a esquemas cognitivos pré-existentes, restabelecendo o equilíbrio. Segundo Becker (1994, p. 92), “Pela dimensão assimiladora ele [o sujeito] produz transformações no mundo objetivo, enquanto pela dimensão acomodadora produz transformações em si mesmo, no mundo subjetivo”, até que o objeto possa finalmente ser incorporado.

A implicação do processo de construção do conhecimento tal como formulado por Piaget é que, com o construtivismo, o conhecimento não pode mais ser considerado como correspondente a uma realidade existente fora e independentemente do sujeito, mas “como um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do sujeito conhecedor” (VON GLASERSFELD, 1998, p. 20). Em outras palavras, se o conhecimento é construído individualmente, a partir de esquemas pré-existentes, não se pode garantir que ele corresponda a uma realidade concreta e que seja, portanto, verdadeiro, sendo possível apenas constatar sua viabilidade, na medida em que favoreça a adaptação do sujeito ao meio ambiente. A partir dessa visão conclui-se então que “a tarefa do educador não é dispensar conhecimento, mas oferecer aos estudantes oportunidades e incentivos para construí-lo” (VON GLASERSFELD, 1998, p. 23), sendo mais importante, portanto, que o aluno adquira na escola o método de construção do conhecimento, ou seja, que ele aprenda a aprender.

Para o construtivismo, a aprendizagem é viabilizada pelo desenvolvimento natural das estruturas cognitivas, o que significa que o desenvolvimento precede a aprendizagem, e ocorre em quatro estágios distintos: sensório-motor; pré-operatório; das operações concretas; e das operações formais (PIAGET, 2002). O estágio sensório-motor parte das ações reflexas do recém-nascido para a formação de esquemas de ação, os quais propiciam a imitação e a ação intencional da criança com os objetos, esta última configurando a inteligência prática. No estágio pré-operacional, a criança torna-se capaz de substituir objetos e acontecimentos

por representações deles, destacando-se nesse período o comportamento egocêntrico da criança, que tem ainda uma visão autocentrada do mundo, e a curiosidade espontânea. No estágio seguinte, das operações concretas, a criança desenvolve o raciocínio indutivo, mas suas abstrações são dependentes do mundo concreto, predominando o pensamento regulado por regras. No último estágio, das operações formais, o pensamento se liberta do mundo concreto em decorrência do desenvolvimento das estruturas cognitivas que correspondem ao nível de pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático; apenas nesse estágio, que começa por volta dos 12 anos de idade, é possível formular e compreender conceitos abstratos, tais como os de liberdade e justiça (PILETTI; ROSSATO, 2011).

Rossler (2006), em sua tese de doutorado, publicada no livro *Sedução e alienação no discurso construtivista*, busca explicar como o construtivismo se tornou a principal referência teórica para a educação na atualidade. Esse autor afirma que “a retórica construtivista traria no seu interior um conjunto de ideias que reproduziria, direta e/ou indiretamente, determinadas categorias ideológicas centrais da sociedade contemporânea, isto é, determinados valores fundamentais da ideologia que paira hoje em nosso meio” (ROSSLER, 2006, p. 15-6), sendo esse um dos fatores que implicariam na aceitação acrítica dessa teoria pelos educadores. Relaciono a seguir os elementos valorizados pelo discurso construtivista que corroboram o ideário pós-moderno e neoliberal, segundo a análise de Rossler (2006):

a) *a concepção de criança* como sujeito livre, ativo, criador, criativo, curioso, ousado, corajoso, inteligente, que pensa e que constrói;

b) *a infância* ou a valorização do universo infantil como uma das preocupações centrais do construtivismo;

c) *o indivíduo* (aluno) como protagonista de todos os processos educacionais;

d) *a liberdade e a autonomia* do aluno como condição de aprendizagem e objetivo de formação;

e) *o equilíbrio* como categoria explicativa, conceitual e valorativa fundamental, que se coaduna com a ideia de equilíbrio como harmonia, comedimento e moderação própria do senso comum;

f) *a democracia* como condição necessária ao desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos, ao mesmo tempo em que esse desenvolvimento implicaria numa sociedade cada vez mais democrática;

g) *o respeito e a tolerância* como valores que se devem manifestar não apenas em relação à criança ou ao indivíduo, mas como respeito mútuo e tolerância recíproca resultantes da prática educacional;

h) *o diálogo* como meio de desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos indivíduos;

i) *o multiculturalismo*, ou a pluralidade ou ainda a diversidade cultural, como a capacidade de compreender, aceitar, tolerar e respeitar as diferenças sociais, culturais, raciais e religiosas de cada grupo;

j) *a globalização* como processo que demanda ferramentas intelectuais e morais que só podem ser formadas no âmbito de uma educação centrada no lema “aprender a aprender”;

k) *o imediatismo, o pragmatismo e o utilitarismo* como uma supervalorização da realidade imediata dos alunos, de tal forma que qualquer conhecimento a ser aprendido deve possuir uma aplicação direta e imediata no ambiente do qual o aluno advém;

l) *a valorização da espontaneidade*, ou o princípio de não-intervenção ou intervenção mínima nos processos espontâneos de aprendizagem, em decorrência da liberdade, da autonomia e do respeito tal como entendidos pelos construtivistas;

m) *a propriedade do conhecimento*, ou a posse do conhecimento pelo indivíduo que o constrói unicamente para se adaptar ao meio ambiente;

n) *a inteligência* como atributo diferenciador dos indivíduos, e seu incremento como objetivo principal do processo educativo;

o) *o pós-modernismo* e a negação da objetividade do conhecimento em âmbito cultural e filosófico, compatível com a natureza subjetiva do conhecimento humano que caracteriza a epistemologia genética de Piaget, no âmbito da ciência;

p) *o hedonismo*, como ênfase no caráter lúdico e afetivo do conhecimento, próprio do pensamento infantil;

q) *o escolanovismo*, como defensor de princípios comuns, tais como a importância da atividade realizada pelo aluno, da cooperação (trabalho coletivo) e da solidariedade;

r) *a igualdade* pressuposta na relação entre alunos, e destes com o professor;

s) *o resgate da dimensão mística da existência humana*, como aproximação do discurso construtivista ao ideário místico-esotérico que se manifesta atualmente, por exemplo, nas publicações de autoajuda e na incorporação das chamadas teorias e técnicas “alternativas” pela psicologia e pela medicina.

Cada uma dessas categorias elaboradas por Rossler (2006) evidencia não somente as relações existentes entre o construtivismo e a ideologia dominante na sociedade, mas também as relações do construtivismo com as demais pedagogias do “aprender a aprender”. Embora um tratamento detalhado de cada uma delas pudesse ser altamente relevante para a crítica das pedagogias do “aprender a aprender”, nesse momento convém destacar apenas a análise feita por Rossler sobre o pragmatismo presente na teoria construtivista:

[...] o forte pragmatismo presente no interior do ideário construtivista não apenas vem reproduzir o discurso ideológico em voga, como atende às exigências sociais e econômicas do capital globalizado, as quais determinam que conhecimentos a sociedade em geral e a escola em particular devem preocupar-se em socializar e que tipo de indivíduo (com quais habilidades e “competências”) deve formar. Segundo essa perspectiva fortemente ideológica, a escola resume-se ao local onde se deve adequar, ou melhor, *adaptar* os indivíduos às demandas e às características da sociedade globalizada do momento. De fato, esse princípio pragmático-utilitarista consiste num dos lemas centrais da ideologia contemporânea. [...] esses princípios extravasam o âmbito do econômico e invadem a consciência e a vida concreta dos indivíduos, determinando seu modo de pensar, sentir e agir (ROSSLER, 2006, p. 191, grifos do autor).

Pelo exposto fica evidente a confluência das ideias e dos pressupostos compartilhados pela pedagogia nova e pelo construtivismo com a ideologia pós-moderna e neoliberal. Mas, na medida em que a teoria construtivista carrega uma concepção de desenvolvimento e uma epistemologia, ela ganha destaque e acaba se constituindo como base para outras formulações pedagógicas. Dessa maneira, a pedagogia dos projetos, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e o multiculturalismo, embora sejam teorias distintas, compartilham uma base comum e convergem naquilo que lhes é essencial, formando o conjunto das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2006; 2008; 2010a; 2010b).

Segundo Duarte (2006; 2008), o lema “aprender a aprender” sintetiza quatro premissas pelas quais se atribui mais importância a certos aspectos do processo educativo do que a outros, tratados como seus pares opostos, motivo pelo qual essas premissas se configuram como *posicionamentos valorativos*. Esses posicionamentos valorativos consistem em pressupor que a construção do conhecimento pelo aluno seja melhor do que a transmissão de conhecimento pelo professor; que a aquisição do método científico seja mais importante do que qualquer conteúdo aprendido; que as atividades dirigidas pelo interesse do aluno sejam mais educativas do que aquelas propostas pelo professor; e que a finalidade da educação deva ser adaptar o aluno à sociedade atual, dinâmica, ao invés de transmitir conteúdos, como tem

feito até hoje a educação baseada no modelo tradicional, que em sua origem atendia aos interesses de uma sociedade supostamente estática.

Além disso, as pedagogias do “aprender a aprender” apresentam uma “concepção idealista da relação entre educação e sociedade” (DUARTE, 2010a, p. 34), em razão de entenderem que os problemas sociais seriam decorrentes de “mentalidades errôneas”, as quais poderiam ser corrigidas por meio da educação, garantindo-se por consequência a superação dos problemas. Essa concepção se expressa, segundo Duarte (2010a), na *ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista*, a qual se supõe que pode ser melhorada; na *negação da perspectiva de totalidade*, baseada no entendimento equivocado ou distorcido de que apreender a totalidade seja equivalente a apreender todas as determinações de um fenômeno em estudo; no *relativismo epistemológico* e no *relativismo cultural*, já que conhecimento e cultura são subjetivos e têm função adaptativa; na *supervalorização do conhecimento tácito*, construído a partir da experiência profissional, sem vinculação com uma formulação teórica; bem como na *articulação dos conhecimentos pelo objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana*.

Com base nos trechos anteriormente citados e destacados do *Relatório Jacques Delors* é possível tomá-lo como um exemplo da concepção idealista de educação. Essa concepção também fica evidente quando o relatório aponta a necessidade de passar da fase do crescimento econômico mundial para a do desenvolvimento humano por meio da educação. Segundo esse relatório

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais nada, em dotar a humanidade de capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 1998, p. 82).

No livro *Educação para uma sociedade em transformação*, publicado em 1926, Kilpatrick (2011) afirma que a “velha educação” comete dois erros ao pretender preparar as crianças para a vida adulta, pois não prepara para a vida adulta do momento presente e ignora a vida adulta futura, porque a desconhece. Esse autor, influenciado pelo escolanovista Dewey, é a principal referência da pedagogia ou método dos projetos (LOPES; MACEDO, 2011). Ele defende que a educação deve preparar as crianças para viver o presente, já que a sociedade está em processo acelerado de transformação e demanda a capacidade de adaptação às mudanças. Segundo Kilpatrick (2011, p. 62-3),

Diante da nova realidade, em que as mudanças são cada vez maiores, não podemos, como estamos tentando fazer, predeterminar o que nossas crianças precisarão pensar, na medida em que, com a nova filosofia da mudança e sua nova ética, os que, no presente, possuem autoridade, não possuem mais esse direito. Nosso dever é, portanto, preparar a nova geração para acreditar que pode pensar por si própria e, em última instância, pode até rejeitar e rever a forma como pensamos no presente. As crenças que escolhemos terão que suportar esse desafio. Se essas crenças possuírem valor suficiente, é provável que sobrevivam a esse teste. [...] Devemos dar liberdade a nossas crianças para que pensem por si próprias. Agir diferente significa não apenas se negar a aceitar os fatos acerca do futuro desconhecido e mutável, mas é, ao mesmo tempo, negar a democracia e sua demanda fundamental de respeito ao próximo, e isso inclui nossas próprias crianças.

Na passagem citada, verifica-se a correspondência entre as ideias de Kilpatrick e várias ideias e princípios do construtivismo, tais como a valorização da infância, a igualdade (ou a superioridade?!) da criança na relação com os adultos, o conhecimento como crenças que devem ser submetidas a testes que as validem ou rejeitem (relativização e utilitarismo), a democracia como um valor a ser praticado na escola, bem como a liberdade e o respeito à criança como fundamentos de uma prática educacional não diretiva. Para esse autor, precisamos de “uma escola de vida, de experiências reais” (KILPATRICK, 2011, p. 104), vivenciadas pelos alunos em grupos de trabalho cada vez maiores, para que assim se superem as dificuldades de comunicação dos grandes grupos, que seriam as causas dos problemas sociais. Segundo ele,

Na boa escola, os alunos compartilham experiências; juntam-se em uma atividade com propósito pedagógico; às vezes sentem o choque entre propósitos opostos, mas, na maioria das vezes, compartilham objetivos comuns. No dar e receber das experiências diretas com outros, o grupo menor, em seu primeiro contato, vivencia a mais preciosa das possibilidades educacionais; a base para todas as outras. A partir dela, a vida se estende em várias direções. Em seguida, temos o grande grupo em que uns não veem e não falam com os outros com frequência. Nesse caso, os ajustes são, como já vimos, um dos piores problemas a serem enfrentados pela sociedade. Para que esses ajustes sejam feitos da melhor forma possível, devemos estimular o contato em pequenos grupos para ampliá-los gradualmente para contextos mais amplos (KILPATRICK, 2011, p. 106).

O método ou a pedagogia dos projetos é, portanto, mais um exemplo de concepção idealista da relação entre educação e sociedade. Ele é utilizado frequentemente sob a justificativa de promover a integração dos conteúdos das diversas disciplinas escolares, muitas vezes em associação com o construtivismo e o conceito de atividade significativa,

formulado por David Ausubel (LOPES; MACEDO, 2011), o que ocorre, por exemplo, nas diretrizes curriculares elaboradas pelo MEC (BRASIL, 1997c).

Na mesma linha, Mello (s/d) defende os projetos como uma alternativa metodológica que confere significado aos conteúdos escolares, “como uma atividade privilegiada para se trabalhar de acordo com os princípios da reforma de interdisciplinaridade e contextualização” (p. 1). A educação por projetos é exaltada por essa autora como um método moderno (ou seja, oposto ao tradicional), indicado para o desenvolvimento das competências requeridas pela sociedade atual e para que o aluno aprenda a aprender e a trabalhar solidariamente. Na educação por projetos “O papel do professor é o de mediador e facilitador desse processo de aprendizagem, e não o de alguém que, por ter mais conhecimento, vai ensinar a matéria” (MELLO, s/d, p. 2). Vale mencionar que o texto citado intitula-se *Projetos como alternativa de ensino e aprendizagem*, porém, o ensino enquanto transmissão de conteúdos pelo professor é desvalorizado. Em suma, de acordo com Mello (s/d), a educação por projetos deve garantir:

- o protagonismo do aluno durante todo o processo;
- a escolha de assuntos contextualizados;
- o tratamento interdisciplinar, implicando no auxílio de diversos saberes, áreas ou disciplinas;
- o processo de trabalho em equipe onde todos têm lugar e papel e onde se aprende a conviver solidariamente;
- o papel do professor como um mediador da cultura e facilitador da aprendizagem;
- a ênfase na avaliação como instrumento de reconstrução e tomada de consciência do aprendido (MELLO, s/d, p. 4-5).

Pacheco (2007), relatando experiências realizadas no Colégio de Aplicação da UFRGS em 2004, afirma que “O ensino por projetos tem sido uma entre tantas estratégias pedagógicas experimentadas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, restituindo ao educando o papel de investigador, o prazer da descoberta e a satisfação pelo ato de aprender” (p. 19). Esse autor faz uma ressalva quanto ao emprego das expressões *projetos de ensino* ou *aprendizagem*, preferindo adotar *projetos de ensino-aprendizagem*, pois, segundo ele

[...] ao nos referirmos a projetos de ensino-aprendizagem, falamos de uma proposta metodológica que reconhece o ensino-aprendizagem como um campo de relações cognitivas e sociais *ambivalentes*. Essa não se prende ao dirigismo de um professor que tudo sabe nem está limitada a uma ação espontânea dos alunos. Falamos antes de educadores e educandos como agentes sociais que se entendem e se respeitam como agentes sociais e sujeitos cognicentes (sic) construtores do conhecimento – que mantêm suas diferentes posições e responsabilidades nessa relação, mas também o

reconhecimento das trajetórias e saberes particulares (PACHECO, 2007, p. 21, grifo meu).

A palavra *ambivalentes* destacada acima remete à concepção de relação dialógica formulada por Paulo Freire, na qual o aluno é educando-educador e o professor é educador-educando, o que na prática faz desaparecer qualquer distinção entre eles, embora o autor tenha tido o cuidado de mencionar que ambos “mantêm suas diferentes posições e responsabilidades nessa relação”. A concepção freiriana é mencionada no texto e adotada como referência por Pacheco em conjunto com a sociologia da educação de Bourdieu e os princípios epistemológicos e psicológicos de Piaget e Vigotski (numa perspectiva sócio-interacionista).

Junto com a pedagogia dos projetos, destaca-se na educação escolar atualmente a pedagogia das competências. Essa teoria tem sido divulgada no Brasil por Perrenoud, que em entrevista à Revista Nova Escola filia-se explicitamente ao construtivismo, afirmando que

Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (PERRENOUD apud DUARTE, 2008, p. 6).

No livro *Construir as competências desde a escola*, Perrenoud⁵ define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (apud MARTINS, 2004, p. 68). Essa formulação leva a pensar inicialmente que, para a pedagogia das competências, o conhecimento é o ponto de partida para uma aprendizagem que extrapola a apreensão do conteúdo, todavia não o descarta. No entanto, o que se verifica é uma tendência de redução dos conteúdos escolares ao mínimo necessário para a instalação de comportamentos requeridos dos indivíduos pela sociedade. Perrenoud adota uma noção de competência cognitivo-construtivista, diferente da noção da psicologia comportamental, mas, na prática, as diferenças entre as duas concepções têm desaparecido (LOPES; MACEDO, 2011). Segundo Lopes e Macedo (2011), Perrenoud defende que as diferentes práticas sociais devem ser analisadas visando “à extração de características gerais da ação humana, que funcionariam como competências” (p. 56), mas,

O problema reside em que o exercício de extrair características gerais das práticas sociais corresponde a abstraí-las de seus contextos e de seus conteúdos. Com isso, elimina-se a complexidade inerente à noção de

⁵ PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

competência, transformando-a em associação linear de esquemas mentais prévios e característicos do humano. [...]

A dificuldade de operar com um conceito complexo de competência, que destaque seu caráter situado, acaba transformando a competência em condição para o desempenho. O desempenho certificaria, então, a competência, tal como o fazia em relação aos objetivos comportamentais. [...] Por mais que a noção de competência apareça em muitas políticas expressas como comportamentos, também não é incomum que sejam expressas no que Perrenoud definiria como características gerais da ação humana: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar ou até viver. O deslizamento entre tais formulações se insere no contexto do que tem sido chamado de pós-modernidade (LOPES; MACEDO, 2011, p. 56-7).

Na citação apresentada, o posicionamento das autoras acerca da equivalência funcional entre as competências e os objetivos comportamentais coincide com o posicionamento de Saviani apresentado anteriormente. Além disso, expressa o fato de que o conceito de competência tal como empregado por Perrenoud manifesta claramente a indiferença da pedagogia das competências em relação aos conteúdos do processo educativo. Dessa forma, saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, saber-cooperar e saber-viver são postos como objetivos últimos da educação, os quais estão de acordo com os objetivos propostos pelo *Relatório Jacques Delors* e correspondem ao desenvolvimento das estruturas cognitivas necessárias à adaptação dos indivíduos à sociedade. Desses objetivos mais amplos desdobram-se as competências que se assemelham aos objetivos definidos de acordo com a orientação comportamental, os quais permitem avaliar o processo educativo.

Perrenoud (1995), no livro *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, afirma ainda que o fato de as novas teorias mostrarem que a aprendizagem depende da atividade do aluno implica na redefinição do papel do professor, que “de distribuidor do saber, ele tornar-se-á criador de situações de aprendizagem, organizador do trabalho escolar” (p. 47). Para esse autor, os alunos na escola são atores sociais e membros de uma organização, assim espera-se que eles aprendam, além de uma cultura “incarnada” no currículo, a cultura da organização, “a qual engloba em parte aquilo que devem aprender para desempenharem durante nove ou mais anos o seu papel na organização escolar” (PERRENOUD, 1995, p. 63). Perrenoud (1995, p. 63) destaca então a dupla finalidade do “aprender a aprender”:

Aquele que, ao sair da escola, aprendeu a aprender terá alguns trunfos suplementares na sua vida de adulto, cada vez que se encontrar diante de um problema que exige a aquisição de competências que não possui. Mas é evidente que se um aluno ‘aprende a aprender’ antes do seu último ano de escolaridade, é outro tanto ganho face aos professores subsequentes, que poderão dar-lhe mais autonomia e deixá-lo envolver-se em outras tarefas. Ainda aqui, é uma aprendizagem de dupla face.

A “dupla face” da aprendizagem a qual Perrenoud se refere consiste no fato de que o aluno que aprende a aprender também aprende a desempenhar o seu “ofício”, ou seja, aprende a *ser* aluno, o que o habilita a representar adequadamente qualquer outro papel que lhe couber na sociedade. Isso remete, portanto, ao quarto pilar da educação proposto pela UNESCO. Quanto mais cedo essa aprendizagem ocorra, mais cedo o aluno poderá começar a exercer sua autonomia, ainda na escola. Perrenoud afirma que, para isso, os métodos ativos, surgidos da crítica aos métodos tradicionais, são postos em prática com mais frequência, por um número cada vez maior de pessoas, “sem que os interessados saibam muito bem de onde vêm estas ideias” (PERRENOUD, 1995, p. 127), e que por isso se juntam num quadro conceitual comum, de tal forma que

As novas didáticas, de uma forma geral, caracterizam-se em:

- pôr o acento no aluno, enquanto sujeito activo da sua própria aprendizagem, mais do que sobre o professor enquanto distribuidor do saber;
- insistir sobre a construção progressiva dos conhecimentos e do saber-fazer não apenas através de uma atividade própria mas igualmente através das interações sociais, tanto entre alunos como entre o professor e os alunos;
- desejar juntar as disciplinas, privilegiar competências funcionais e globais por oposição às aquisições conceptuais e aos saberes fragmentados;
- desejar abrir a escola à vida, assentar as aprendizagens escolares em experiências do quotidiano, das ‘vivências’ dos alunos;
- respeitar a diversidade das personalidades e das culturas;
- valorizar a autonomia da criança, do *self-government* do grupo-turma, pelo menos dentro de certos limites;
- atribuir uma maior valorização à motivação intrínseca, ao prazer, ao desejo de descobrir e fazer, por oposição às práticas tradicionais da recompensa e do castigo;
- atribuir uma maior importância aos aspectos cooperativos do trabalho escolar e ao funcionamento do grupo-turma, por oposição às tarefas estritamente individuais e à competição entre alunos;
- atribuir uma maior importância à educação e ao desenvolvimento da pessoa, por oposição a uma centração exclusiva sobre os saberes ou o saber-fazer (PERRENOUD, 1995, p. 128).

Como consequência necessária dessas novas didáticas, Perrenoud defende mudanças na formação de professores, “defende que os professores se transformem em *formadores*” (DUARTE, 2010b, p. 15, grifo do autor). Para Perrenoud, os professores devem parar de priorizar os conhecimentos para priorizar as competências; passar da concepção de aprendizagem como assimilação de conhecimentos à concepção de aprendizagem como

transformação do aluno; da “postura de sábio que compartilha seu saber” (PERRENOUD⁶ apud DUARTE, 2010b, p. 15) à de “treinador que orienta com firmeza uma autoformação” (idem, ibidem); do trabalho que parte de um programa a ser cumprido ao que parte “das necessidades, práticas e problemas encontrados” (idem, ibidem).

No que se refere à formação de professores, Perrenoud aproxima-se de Schön. Segundo Duarte (2010b), Schön é outro autor que apresenta uma visão negativa sobre a educação escolar, com uma teoria que valoriza o conhecimento tácito em detrimento do conhecimento teórico na formação, que no campo da pedagogia é conhecida como pedagogia do professor reflexivo. De acordo com Facci (2004), essa teoria surge em oposição ao racionalismo técnico, o qual visa instrumentalizar o professor com teorias e técnicas para a resolução dos problemas encontrados na escola. Schön foi influenciado por Dewey, que caracterizou anteriormente o pensamento reflexivo como um tipo de pensamento que percorre cinco etapas:

- a primeira acontece quando a pessoa se defronta com um problema que exige uma solução;
- a segunda é a formulação desse problema de forma clara e objetiva;
- a terceira consiste em levantar sugestões, hipóteses, ideias que possam antecipar uma solução com base nas habilidades intelectuais que a pessoa já possui, e esta confronta as concepções que já tem com o objetivo de explicar o que está acontecendo e formule possíveis soluções para os problemas postos;
- na quarta fase ocorre a elaboração racional de uma ideia que resultará na quinta fase;
- na quinta fase, a pessoa encontra uma explicação acompanhada de uma solução para a dificuldade apresentada (apud FACCI, 2004, p. 45-6).

O pensamento reflexivo assim caracterizado seria, de acordo com Dewey, um tipo de pensamento superior ao pensamento empírico. Baseado nessa formulação, Schön elabora a sua concepção de profissional reflexivo e define o conhecimento tácito como um *saber fazer* que não implica saber descrever a ação realizada, e que se distingue entre *conhecer-na-ação* e *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 2000).

Segundo Schön (2000, p. 31, grifo do autor), conhecer-na-ação refere-se “aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes [...] Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita”. Quando, porém, a ação espontânea produz um

⁶ PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

resultado que contraria nossas expectativas, “podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la” (idem, p. 32), o que nos permite reorientar a ação e caracteriza a reflexão-na-ação. Schön afirma que, “Assim como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo” (idem, p. 35).

Para alguns autores (cf. FACCI, 2004), a prática reflexiva desdobra-se ainda em *reflexão-sobre-a-ação* e *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*. A reflexão-sobre-a-ação consiste na reconstrução mental e análise retrospectiva da ação. Já a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação é o processo mais aprofundado de reflexão, e consiste na construção, pelo professor, de uma forma própria de conhecer baseada na análise crítica de suas ações. Essa análise crítica consiste, por sua vez, numa análise da prática profissional fundamentada teoricamente. Porém, as várias abordagens da pedagogia do professor reflexivo não têm se preocupado em apontar como ou em que momento a formação de professores contemplaria a formação teórica, pois aparentemente isso contradiz o princípio fundamental dessas abordagens, de oposição ao racionalismo técnico (FACCI, 2004).

Nessa perspectiva, o professor é considerado um intelectual em contínuo processo de formação, que constrói o saber profissional a partir de suas experiências (FACCI, 2004). Isso equivale a dizer que, assim como os alunos, o professor também deve aprender a aprender. Segundo Duarte (2010b), a visão de Schön sobre a educação escolar implicaria em mudar:

1) a concepção de conhecimento, passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não científico; 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento; 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico, para uma centrada na prática reflexiva, na reflexão-na-ação. Nessa perspectiva, o lema ‘aprender fazendo’ da pedagogia escolanovista de inspiração deweyana deveria ser adotado tanto em relação à educação das crianças e adolescentes como no que diz respeito à formação profissional, incluída a formação de professores (p. 30).

Já Lopes e Macedo (2011, p. 152) apontam os estudos de Schön e Zeichner como a origem da categoria de professor reflexivo, a qual seria “um importante desdobramento sócio-construtivista de perspectivas que entendem que o currículo se constitui na prática”, mas também reconhecem que a questão levantada por eles não é nova, pois “Já em Dewey observa-se a defesa da reflexão como fundamento da prática docente” (idem, ibidem). Assim, a recuperação da prática reflexiva por Schön e Zeichner, no início dos anos 1980, como preocupação central do campo do currículo decorre, segundo essas autoras, de

[...] uma realidade em que a grande maioria das políticas curriculares concebe a escola como lugar de aplicação de projetos produzidos em outras esferas e trata a formação do professor como um dos principais obstáculos à sua adequada implementação. [...] apostam na pesquisa-ação, defendendo que a produção de conhecimento sobre a própria prática e sua utilização são um mesmo processo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 152-3).

Conforme o trecho citado, as falhas apontadas na formação do professor são vistas como um problema que deve ser superado pelo próprio professor, que deve ser capaz de produzir o conhecimento de que necessita a partir de sua experiência prática. Dessa forma, embora pareça que a pedagogia do professor reflexivo esteja contribuindo para a valorização da profissão docente, o que ela propicia de fato é a responsabilização do professor pelo fracasso da educação escolar (FACCI, 2004; MARTINS, 2007).

Outra teoria pedagógica com impactos fortemente negativos nas propostas curriculares é a pedagogia multiculturalista que, segundo Duarte (2010a), “acrescenta ao aprender a aprender a defesa do princípio da diversidade cultural e do respeito às diferenças” (p. 43), fundamentando-se no ideário pós-moderno. Peter McLaren é a principal referência dessa teoria no Brasil (LOPES; MACEDO, 2011). De maneira geral, a corrente multiculturalista defende a adaptação da escola aos elementos da cultura presentes no cotidiano dos alunos, a valorização de culturas próprias dos diferentes grupos que compõem a sociedade, em detrimento de uma cultura universal que se afirma superior e é chamada de erudita.

Duarte (2010a) identifica no multiculturalismo o mesmo problema que, segundo ele, existe no pragmatismo: o pragmatista William James⁷ afirma, por exemplo, que “se a hipótese de Deus funciona satisfatoriamente, no mais amplo sentido da palavra, ela é verdadeira” (apud DUARTE, 2010a, p. 43), e dessa forma valida um princípio religioso por sua suposta função adaptativa no interior de determinadas culturas. Resolveria-se assim, por exemplo, o embate entre *criacionistas* e *evolucionistas* para explicar a origem da espécie humana. Esse exemplo mostra que a discussão sobre o que deve ser ensinado pelas escolas perde todo o sentido, posto que perde o sentido qualquer distinção entre as diversas formas de conhecimento existentes na sociedade atual.

Nesse momento, para finalizar esta seção do trabalho, convém destacar que os argumentos e manifestações favoráveis ao tratamento unificado das diversas teorias

⁷ JAMES, W. *Pragmatism: a new name for some old ways of thinking*. New York: Longman Green, 1907. Disponível em: <http://www.brocku.ca/MeadProject/James/James_1907/James_1907_toc.html>. Acesso em: 14 out. 2007.

pedagógicas hegemônicas não provêm apenas de autores críticos. Becker (1994), um dos principais autores construtivistas brasileiros, também considera possível e desejável que as várias tendências do pensamento educacional atual reúnam-se sobre uma base construtivista, bastando para isso que elas tenham em comum

[...] a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a *Escola*, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade – a próxima e, aos poucos, as distantes. A *Educação* deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído (BECKER, 1994, p. 89, grifos meus).

No trecho citado, Becker (1994) descreve o sistema educacional atual atribuindo-lhe uma característica que o movimento escolanovista em sua origem atribuiu à educação tradicional, que faz “repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto” (p. 89), e rejeita-o como um todo, posicionando-se contrariamente à “forma particular de transmissão que é a Escola” (idem, *ibidem*). Assim, Becker corrobora a tese de Duarte (2010a) sobre as “pedagogias negativas”. Não por acaso, ao propor uma mudança no sistema educacional, Becker (1994) se refere não mais à escola como um local privilegiado de transmissão ou construção do conhecimento, preferindo se referir, ao invés disso, à educação em geral (entendo que as iniciais maiúsculas das palavras Escola e Educação denotam a intenção do autor de ressaltar a oposição conceitual entre ambas, apresentando a escola como representante do modelo tradicional de educação, velho, arcaico, e ultrapassado pelo modelo de educação não escolar construtivista).

Em contraposição às pedagogias do “aprender a aprender” e às teorias que Saviani denomina crítico-reprodutivistas surge a pedagogia histórico-crítica, fundada nos princípios do materialismo histórico-dialético, os quais serão apresentados a seguir.

1.2.2 A pedagogia histórico-crítica: bases filosóficas

A pedagogia histórico-crítica começou a ser formulada a partir da denúncia das pedagogias burguesas de inspiração liberal (SAVIANI, 2005; 2008a), comprometendo-se desde o princípio com a defesa da necessidade de superação da sociedade capitalista. Trata-se, portanto, de uma teoria pedagógica contra-hegemônica, a qual se inspira no marxismo. Seu

propositor, o professor Dermeval Saviani, reconhece a validade das críticas efetuadas pelas teorias crítico-reprodutivistas, mas busca, porém, superar seus limites. Isso porque, conforme dito anteriormente, essas teorias não podem se constituir como fundamentos de uma teoria pedagógica crítica, dado que concebem a educação escolar como processo determinado pela estrutura social, essencialmente reprodutor das relações sociais vigentes (SAVIANI, 2008a).

O primeiro passo dado pela pedagogia histórico-crítica foi, portanto, na direção de subordinar as categorias de análise do processo educativo à categoria *contradição* do materialismo histórico-dialético (SAVIANI, 2005; 2011). A categoria *contradição* representa a unidade formada por um par de conceitos que se determinam mutuamente e se opõem como internos um ao outro, o que explica o movimento, a possibilidade de transformação da realidade. Um exemplo de unidade contraditória é o par de conceitos *senhor/escravo*: o senhor de escravos é ao mesmo tempo escravo, pois se ele não trabalha sua existência depende do trabalho realizado por outrem, ao passo que o escravo é ao mesmo tempo senhor, pois se ele deixa de trabalhar, seu senhor não sobrevive – nesse caso, a existência dessa *contradição* é a condição para que os escravos transformem ativamente a realidade, subvertendo a relação com o seu senhor.

A análise do processo educativo a partir da categoria *contradição* foi feita na tese de doutorado de Carlos Roberto Jamil Cury (1985), intitulada *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, defendida no programa de pós-graduação da PUC-SP em 1979, a qual é considerada o marco de surgimento da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005; 2008b; 2011). A partir de então a educação passou a ser definida como um processo contraditório que, embora parta da reprodução da sociedade capitalista, ao garantir a socialização do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, bem como a inserção social e profissional dos indivíduos, configura-se ao mesmo tempo como processo humanizador, voltado para os interesses da classe trabalhadora e a superação da ordem do capital.

Para que o papel do conhecimento na luta pela superação da sociedade capitalista possa ser compreendido é necessário resgatar o seu papel na relação metabólica do homem com a natureza, que se efetiva por meio do trabalho. O trabalho é a atividade que distingue o homem dos outros animais, caracterizando-o como ser histórico e social (MARX, 2010a). Segundo Marx (2008, p. 211),

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona,

regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 2008, p. 211).

O homem, para sobreviver, precisa satisfazer algumas necessidades básicas, comuns a outros animais: comer, beber, proteger-se do ataque de predadores e inimigos, intempéries, etc. Para atender a essas necessidades, os animais adaptam-se à natureza, buscando nela aquilo de que necessitam. O homem, ao contrário, adapta a natureza a si, transformando-a pelo trabalho e produzindo assim os meios de satisfação das suas necessidades: comida, bebida, moradia, roupas, etc. De acordo com Marx e Engels (2007), a produção dos meios de satisfação das necessidades humanas pelo trabalho marca a superação, pelo homem, dos limites de sua condição biológica e dá início ao processo histórico de desenvolvimento humano, porque ao satisfazer suas necessidades por meio do trabalho, o homem gera para si, continuamente, novas necessidades. Dessa forma os conhecimentos e as capacidades humanas desenvolvem-se historicamente, acumulando-se nos produtos materiais e não materiais (a linguagem e os costumes, por exemplo) que constituem o gênero humano⁸.

Marx (2008), porém, não ignora o fato de que alguns animais também modificam a natureza, mas diferencia a forma de atividade humana da atividade animal, pois, segundo ele:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (p. 211-2).

O trabalho, ou *atividade vital humana*, diferentemente da atividade instintiva animal, caracteriza-se, portanto, como atividade consciente, atividade que contempla uma finalidade, atividade intencional, teleológica. Por meio do trabalho o homem se objetiva, isto é, converte a sua força de trabalho em objeto previamente imaginado que atende às suas necessidades. O produto do trabalho humano é, portanto, unidade da matéria pré-existente ao processo de

⁸ A categoria *gênero humano*, segundo Duarte (1999, p. 15), “expressa o resultado da história social humana, da história da atividade objetivadora dos seres humanos”. Nesse sentido, essa categoria representa a superação da condição natural do ser humano (características naturais da espécie *Homo sapiens*) pela condição histórica.

trabalho, da qual o homem se apropria, e de capacidades humanas objetivadas. Convém salientar, porém, que as capacidades sintetizadas nas objetivações humanas não se limitam àquelas empregadas na sua produção, mas englobam também outras necessárias ao seu domínio, à sua utilização da forma mais adequada ao propósito para o qual foram criadas.

Além de ser atividade consciente, o trabalho é também, por definição, atividade social, que torna necessária, para além dos limites da necessidade biológica, a relação do homem com outros homens. A necessidade biológica decorre do fato de que, para continuar existindo, o homem precisa se reproduzir. Além disso, ao nascer, o homem não é capaz de sobreviver senão sob os cuidados de outrem. Segundo Marx e Engels (2007),

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social –, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade (MARX; ENGELS, 2007, p. 34).

Para produzir a vida o homem precisa primeiro se apropriar da natureza, o que implica conhecê-la para torná-la objeto de sua atividade consciente. Inicialmente, na história humana, o conhecimento sobre a natureza foi produzido empiricamente, pela descoberta das propriedades dos elementos naturais inseridos na prática social. A satisfação de necessidades por meio do trabalho, entretanto, como já foi dito, sempre gera novas necessidades, cada vez mais complexas, as quais, por sua vez, demandam a produção de novos conhecimentos, mais desenvolvidos. Para que o homem seja livre para produzir novos conhecimentos, contudo, é necessário que ele antes se aproprie dos conhecimentos já produzidos.

As capacidades humanas objetivadas no processo de trabalho não são, porém, transmitidas hereditariamente. Se não são transmitidas dessa forma, precisam ser transmitidas por outra via, precisam ser igualmente formadas em todos os indivíduos. Desenvolver as capacidades humanas, ou seja, formar-se como ser humano requer, portanto, que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos e das capacidades objetivadas nos produtos da cultura humana, constituindo-se em cada um, a partir dessas apropriações, o que Marx (2008) chama de corpo inorgânico ou segunda natureza. Nessa linha, Saviani (2005) afirma que

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, *o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo*

conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p. 13, grifo meu).

A definição do trabalho educativo como ação direta e intencional do educador resulta do fato de que os conhecimentos e as capacidades humanas objetivados nos produtos do trabalho não se revelam na relação imediata do indivíduo com as objetivações do gênero humano. O educador se caracteriza, portanto, como mediador na relação do indivíduo com a humanidade genérica, e deve não apenas identificar e disponibilizar as objetivações das quais cada um tem que se apropriar, mas também dirigir o processo para garantir que a apropriação aconteça. Para isso, o educador deve dominar essas objetivações, o que implica conhecê-las em suas múltiplas relações com a realidade concreta.

O nível de desenvolvimento alcançado pelo gênero humano coloca-nos, porém, diante de conhecimentos muito variados, desde conhecimentos bastante simples e concretos a conhecimentos altamente complexos e abstratos, dentre os quais muitos aparentemente desvinculam-se da prática social, dado que atualmente não estão presentes no cotidiano da maioria dos indivíduos. Esse fato tem sido usado pelas teorias pedagógicas hegemônicas como pretexto para descartar alguns conteúdos importantes do processo educativo. Contudo, alguns conhecimentos muito complexos e abstratos, aparentemente irrelevantes, sintetizam as capacidades humanas mais desenvolvidas e deveriam, portanto, ser apropriados por todos os indivíduos. Todavia, nas sociedades de classes existe o interesse em opor conhecimento prático e conhecimento teórico, correspondente à cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e, com isso, à maioria explorada dos homens torna-se possível aprender, pelas condições que lhe são impostas, apenas aquilo que tem utilidade prática, imediata, na sua vida cotidiana, enquanto uma minoria dominante pode se dedicar ao conhecimento teórico propriamente dito.

No caso da sociedade capitalista, a propriedade privada dos meios de produção forja o conflito entre duas classes sociais fundamentais: a classe dos capitalistas, proprietários dos meios de produção, dominante, e a classe dos não-proprietários, dominada, explorada (MARX, 2010a). Aos membros da classe dominante os meios para satisfazer suas necessidades estão assegurados, enquanto para a classe dominada garantir suas condições de existência resta apenas vender a sua força de trabalho, de acordo com as condições impostas pela classe dominante. Essa relação estabelecida entre as duas classes realiza-se sob a forma

de uma relação contratual entre partes iguais, embora seja evidentemente uma relação desigual e injusta.

Em consequência da divisão social entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção, o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas ao capitalista, o qual decide o que deve ser produzido, não para atender aos interesses da sociedade, mas para obter lucro. Destarte, ao trabalhador é indiferente o produto do seu trabalho, importando-lhe apenas receber um salário em troca da força de trabalho dispendida. Ao capitalista, por sua vez, interessa apenas obter lucro, independentemente do que seja produzido. Para isso ele paga ao trabalhador o mínimo necessário para que esse continue produzindo e reproduzindo a força de trabalho. O trabalho, essência humana, converte-se então em meio de existência do trabalhador e meio de obtenção de lucro para o capitalista. O trabalhador, portanto, aliena-se do processo e do produto do trabalho, na medida em que a finalidade da atividade da qual participa não se vincula diretamente à satisfação de necessidades humanas, e o produto do trabalho realizado não lhe é acessível. Além disso, o trabalhador se aliena de si mesmo e do gênero humano, dado que o produto do seu trabalho é a sua própria força de trabalho, sua essência objetivada, portanto, ao mesmo tempo em que o trabalho enriquece o gênero humano empobrece o trabalhador, o qual está impedido de se apropriar da riqueza que ele mesmo produz. Segundo Marx (2010a, p. 84-5, grifos do autor),

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. [...] A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*.

Na sociedade capitalista, o indivíduo pertencente à classe trabalhadora é mantido o mais próximo possível de sua condição animal, devendo ele se apropriar apenas dos meios necessários para empregar e reproduzir a sua força de trabalho da forma mais conveniente aos interesses da classe dominante. Nesse sentido, o conhecimento resultante do trabalho intelectual também é objeto de apropriação privada, e a classe dominante dele faz uso para perpetuar-se no poder, para continuar dirigindo o processo produtivo e explorando a classe trabalhadora. Dessa forma, o conhecimento produzido e acumulado historicamente reproduz a alienação inerente ao processo produtivo e vincula-se aos interesses de classes, ou seja, não é neutro. Isso não significa, todavia, que os conhecimentos produzidos até hoje sejam

desprovidos de qualquer objetividade e possam ser descartados, mas, ao contrário, na medida em que representem o conhecimento da realidade concreta necessário para transformá-la, devem ser apropriados pela classe trabalhadora e colocados a serviço dos seus interesses. Como afirma Saviani (2005, p. 8), “A neutralidade [do conhecimento] é impossível porque não existe conhecimento desinteressado. Não obstante todo conhecimento ser interessado, a objetividade é possível porque não é todo interesse que impede o conhecimento objetivo”.

De acordo com a concepção de homem apresentada, nas condições alienadas e alienantes da sociedade capitalista, a ideia presente nas teorias não-críticas segundo a qual o exercício da democracia e da liberdade na escola implicaria numa sociedade mais justa e democrática, na qual os indivíduos seriam verdadeiramente livres, não passa de um discurso sem fundamento. A antropologia marxista afirma que é condição para a liberdade do homem a sua universalização por meio do trabalho, isto é, a conversão da natureza em corpo inorgânico do homem como resultado de sua atividade objetivadora consciente, “1) como meio imediato de vida; e igualmente 2) como objeto material e instrumento de sua atividade vital” (MARX⁹ apud MARTINS, 2007, p. 50). Conforme afirma Martins (2007):

A atividade humana, por ser objetivadora, social e consciente, realiza o processo histórico de constituição do gênero humano, pelo qual e no qual o homem se apropria de todas as forças essenciais da natureza, constrói e significa os objetos atribuindo-lhes funções histórico-sociais a serem também apropriadas – promove a universalização humana (p. 51).

Nesse sentido, a liberdade humana envolve dois aspectos: pelo primeiro aspecto, “A liberdade não é nenhuma propriedade metafísica do homem pela qual ele possa desvincular-se do mundo real, das circunstâncias históricas” (MÁRKUS¹⁰ apud MARTINS, 2007, p. 51); pelo segundo aspecto, o conceito de liberdade tem um sentido abstrato-negativo e um sentido concreto-positivo (idem). Sobre esses dois sentidos do conceito de liberdade, Martins (2007) explica que

Em seu sentido *abstrato-negativo*, a liberdade pressupõe a capacidade de livrar-se, de romper aprisionamentos, a capacidade para liberar-se de determinações limitativas. Tal fato se revela como possibilidade humana na medida em que apenas o homem, pela atividade consciente, pode *distanciar-se* de suas condições de existência e convertê-las em objetos de sua atividade. Apenas o homem pode preparar seu futuro (abstração) pela transcendência de seu presente (negação).

⁹ MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

¹⁰ MÁRKUS, G. *Marxismo y antropología*. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1974.

O sentido *abstrato-negativo* de liberdade guarda a dimensão de práxis transformadora e de superação, aponta a possibilidade do homem, por sua atividade consciente, para dominar, transpor, vencer – de ser um *eterno movimento do devir*. Já o sentido *concreto-positivo* de liberdade advém exatamente de seu sentido *abstrato-negativo*, isto porque na medida em que a liberdade, em sua negatividade, pressupõe um movimento de libertação, exige a possibilidade para tanto.

O aspecto *concreto-positivo* da liberdade, portanto, representa a objetivação das forças produtivas humanas necessárias ao domínio do homem sobre as forças da natureza (quer de sua própria, quer da natureza externa), domínio este pelo qual pode orientar teleologicamente sua atividade, condição para a práxis transformadora (MARTINS, 2007, p. 52, grifos da autora).

Ou seja, a libertação do homem passa necessariamente pela possibilidade de apropriação da riqueza produzida pelo gênero humano, como condição para a práxis transformadora, possibilidade que nesta sociedade não é dada à maioria dos indivíduos. No âmbito da educação, por negar a transmissão do conhecimento científico objetivo, as teorias pedagógicas hegemônicas corroboram os interesses da classe dominante, justificando-se por meio do discurso de valorização da liberdade e da democracia. Saviani (2005), porém, mostra como a liberdade não pode ser alcançada por meio de um processo educativo que rejeite completamente a transmissão de conteúdo, a repetição e o automatismo. Segundo ele

[...] a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade.

Entretanto, é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diversas. Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. [...] Por isso o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que tem que praticar. Ele não os domina, mas, ao contrário, é dominado por eles. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. [...] Por isso, é possível afirmar que *o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre* (p. 18-9, grifo meu).

Diante do exposto, a individualidade universal e livre só pode se desenvolver plenamente com o fim da sociedade de classes (DUARTE, 1999; MARTINS, 2007). Como parte desse projeto de superação da sociedade capitalista, a pedagogia histórico-crítica se posiciona em favor da socialização do patrimônio científico e cultural humano, avançando-se

na direção da máxima humanização possível sob as relações sociais de dominação. Do ponto de vista da classe trabalhadora, não há razão para que isso não aconteça o quanto antes.

Em suma, ao conceber o homem como ser histórico e social, que não se humaniza naturalmente, mas apenas na relação com o gênero humano, a pedagogia histórico-crítica atribui à educação o papel de formar nos indivíduos a humanidade produzida historicamente, como condição para que a sociedade capitalista possa ser superada definitivamente com a ascensão da classe trabalhadora ao poder e, finalmente, pela abolição das classes sociais.

Após ter caracterizado a educação na sociedade capitalista e apresentado as teorias pedagógicas mais influentes na atualidade, bem como os princípios filosóficos que possibilitam o surgimento de uma pedagogia contra-hegemônica, discorrerei brevemente sobre as implicações desse ideário para a educação brasileira, abrangendo algumas questões sobre o processo de elaboração e aprovação da LDBEN vigente, a publicação dos PCN e a instituição dos temas transversais, questões sociais que devem ser tratadas pela escola, dentre as quais se inclui a questão da sexualidade.

1.3 A educação brasileira: a LDBEN, os PCN e os temas transversais

Saviani (2008c), no livro *A nova lei da educação*, relata o processo de elaboração e a tramitação no Congresso Nacional da LDBEN promulgada em 20 de dezembro de 1996, analisando em retrospectiva a questão das diretrizes e bases tal como se apresenta desde a Constituição Federal de 1934. Essa constituição atribuiu pela primeira vez à União o dever de “traçar as diretrizes da educação” (p. 10), o que não aconteceu devido ao golpe que instituiu o Estado Novo em 1937 (idem). Com o golpe, promulgou-se uma nova constituição no mesmo ano, e após a queda do Estado Novo, uma outra, em 1946. Atendendo ao disposto nessa última, iniciou-se em 1947 a elaboração da primeira LDBEN brasileira, que após tramitar no Congresso converteu-se na lei nº 4.024/61 (idem).

A primeira LDBEN foi posteriormente reformada durante a vigência do regime militar instaurado em 1964, pelas leis nº 5.540/68, “que reformou a estrutura do ensino superior” (SAVIANI, 2008c, p. 21) (reforma universitária), e nº 5.692/71, que reformou os níveis de ensino primário e médio e “alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus” (SAVIANI, 2008c, p. 21). Com a restauração da democracia e a promulgação de uma nova constituição em 1988, teve início no mesmo ano o processo de elaboração de uma nova LDBEN, com a apresentação de um projeto à Câmara dos Deputados pelo deputado Octávio Elísio. Esse processo encerrou-se com a aprovação do projeto que se converteu na lei

9.394/96, apresentado ao Senado pelo senador Darcy Ribeiro, elaborado à margem das discussões que se faziam no campo educacional e na Câmara dos Deputados desde a década de 1980 (SAVIANI, 2008c).

Ainda de acordo com Saviani (2008b, p. 413), a década de 1980 foi um “momento privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas” que buscaram influenciar o processo de elaboração da nova LDBEN, porém a heterogeneidade das propostas e as divergências entre seus formuladores favoreceram o uso da estratégia de conciliação, pela qual aparentemente se atende a todos, mas se beneficiam de fato apenas os grupos dominantes da sociedade (SAVIANI, 2008b). No momento em que o ideário neoliberal redefinia o papel do Estado, tal como visto anteriormente,

[...] a nova LDB[EN] (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2008b, p. 439).

A lei sancionada com o apoio do MEC foi denominada pelo professor Luiz Antônio Cunha, da UFRJ, de “LDB minimalista” (SAVIANI, 2008c), compatível com o Estado mínimo, e Saviani a descreve como “um texto inócuo e genérico” (idem, p. 199). Ela evidencia a opção do MEC por um texto conciliador capaz de afastar as pressões exercidas junto ao Congresso e que permite a realização de diversas reformas pontuais, podendo ser definida ainda, segundo Saviani, como “uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual” (idem, p. 226), o que embora não atenda imediatamente aos interesses populares implica em possibilidades reais de avanço nesse sentido, pois

[...] em face de uma lei que deixou muita coisa em aberto, os seus limites, expressos predominantemente na forma de omissões, podem se converter na abertura de novas perspectivas para a educação brasileira. A realização dessa possibilidade, contudo, está na dependência da capacidade de mobilização e de ação das forças identificadas com a necessária transformação da nossa organização escolar tendo em vista a construção de um sistema nacional de educação que garanta a todos o acesso e conclusão da educação básica (SAVIANI, 2008c, p. 227).

O refluxo dos movimentos organizados decorrente da aprovação da LDBEN, no entanto, deu ao MEC a oportunidade de, com a publicação dos PCN, reformar o currículo

escolar sem enfrentar resistências, impondo nacionalmente o construtivismo como fundamento teórico da prática pedagógica nas escolas e adotando-o como referência para as políticas educacionais. Segundo Saviani, o ponto comum que tem atravessado todas as iniciativas da política educacional desde que a LDBEN foi sancionada é “o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais” (SAVIANI, 2008c, p. 200-1).

Em relação ao construtivismo, o MEC adota uma visão eclética, elaborada sob influência de César Coll, pela qual se busca conciliar várias correntes teóricas num discurso aparentemente crítico (DUARTE, 2006). Coll, no entanto, nega ser eclético, pois entende que o construtivismo impõe-se atualmente tal como ele o apresenta, como “uma série de formulações e enfoques que, para além das diferenças que mantêm entre si, compartilham uma visão do psiquismo humano conhecida genericamente como ‘construtivismo’” (COLL, 2004a, p. 36), e que sob esse rótulo “encontram-se atualmente enfoques teóricos e propostas de atuação muito diversos, quando não abertamente contraditórios” (COLL, 2004b, p. 107). Disso advém a necessidade de se explicitar, nos PCN, o que se entende por esse “rótulo”. Assim,

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sócio-interacionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas ideias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa. O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência (BRASIL, 1997c, p. 36-7).

Em uma análise histórica das políticas educacionais brasileiras, Jacomeli (2007) afirma que os PCN reiteram princípios dos documentos elaborados por diversas organizações internacionais, tais como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Segundo ela, o Brasil já vinha assumindo compromissos na área da educação com essas instituições pelo menos desde 1990, quando participou da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia. Posteriormente, como signatário da *Declaração de Nova Délhi*, junto

com os países em desenvolvimento mais populosos do mundo, o Brasil se comprometeu a lutar pela universalização da oferta de educação fundamental e pela ampliação das oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (JACOMELI, 2007).

Segundo Jacomeli (2007), os PCN apresentam-se então como uma proposta de formação do aluno para o exercício da cidadania numa sociedade democrática, o que outra coisa não é senão um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, por meio da disseminação de valores burgueses. Nos PCN os conteúdos escolares são vistos como meios que devem ser utilizados para que o aluno adquira habilidades e competências, e devem englobar não apenas fatos e conceitos mas, sobretudo, procedimentos, valores, normas e atitudes. Dessa forma, o conhecimento é dividido em três categorias:

[...] a chamada de conteúdos conceituais, que se referem às capacidades intelectuais para operar com símbolos, com ideias, imagens e representações; a chamada de *conteúdos procedimentais*, que se relacionam à capacidade de saber fazer, envolvendo tomada de decisões e realização de uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para alcançar uma meta; por fim, a chamada de conteúdos atitudinais, que dizem respeito à aprendizagem de atitudes e valores. São os conteúdos atitudinais que permeiam todo o ambiente escolar (JACOMELI, 2007, p. 92, grifo da autora).

Os PCN preservam a forma de organização dos conteúdos curriculares por disciplinas: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, às quais se acrescenta uma língua estrangeira moderna para os dois últimos ciclos¹¹. A diferença em relação ao modelo curricular anterior é a proposta de integração dos conteúdos dessas disciplinas em torno dos chamados *temas transversais*. Os temas transversais são apresentados como questões sociais que norteiam a “construção da cidadania e a democracia” (BRASIL, 2000, p. 30), envolvendo “múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social” (idem, ibidem). O conceito de transversalidade, segundo os PCN, “diz respeito principalmente à dimensão da didática” (BRASIL, 2000, p. 40), e distingue-se do conceito de interdisciplinaridade, que se refere “a uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento” (BRASIL, 2000, p. 40), a qual demandaria a superação da segmentação do conhecimento por disciplinas. Na apresentação dos temas transversais afirma-se que

¹¹ Quando os PCN foram publicados, o ensino fundamental tinha duração de 8 anos e era dividido em 4 ciclos com duração de 2 anos cada. Com a promulgação da Lei n. 11.274/06 (BRASIL, 2006) o ensino fundamental passou a ter duração de 9 anos. Segundo a Resolução CNE/CEB n. 4/10, o ensino fundamental divide-se agora em duas fases: os 5 anos iniciais e os 4 anos finais.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões a vida real (aprender na realidade e da realidade).

[...]

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 dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a *transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares*, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (BRASIL, 2000, p. 40, grifo meu).

De acordo com Jacomeli (2007), os temas transversais invertem a organização do currículo escolar, pois ao invés de serem abordados a partir dos conteúdos clássicos das disciplinas, determinam quais conteúdos devem ser abordados por elas. Nos PCN afirma-se que “Ao professor, agora, cabe a tarefa de organizar os conteúdos das várias áreas em torno das temáticas escolhidas, atentando para não isolá-las e para enfatizar o exercício da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 122). Segundo Lopes e Macedo (2011), a proposta do MEC apresenta três possibilidades não excludentes de tratamento dos temas transversais pela escola, quais sejam:

A primeira possibilidade é não fazer distinções entre os conteúdos do eixo longitudinal das disciplinas escolares e o eixo transversal. A segunda possibilidade é a realização de projetos pontuais, em alguns momentos do currículo, abrindo espaço no eixo longitudinal para os temas transversais. Nesse caso, há certa aproximação à própria metodologia de projetos, porém sem superar as disciplinas escolares. Na terceira possibilidade, são organizadas atividades entre uma ou mais disciplinas escolares que garantam a abordagem dos temas transversais (LOPES; MACEDO, 2011, p. 128).

Os temas escolhidos, *ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual*, de acordo com o documento que os apresenta, são “questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida” (BRASIL, 2000, p. 30), de relevância nacional, que podem ser aprendidas no ensino fundamental e favorecem a compreensão da realidade e a participação social. No mesmo documento afirma-se que “Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar” (BRASIL, 2000, p. 41).

Afirma-se ainda nos PCN que algumas questões sociais que precisam ser abordadas pela escola não se relacionam a quaisquer áreas ou disciplinas do currículo e, por esse motivo,

são “uma excelente oportunidade para os professores desenvolverem um trabalho não previamente programado” (BRASIL, 1997b, p. 308). Segundo Jacomeli (2007), tanto o documento de introdução dos PCN quanto o de apresentação dos temas transversais “anunciam mais objetivos morais do que cognitivos” (p. 101), e evidencia-se em ambos o papel da escola de conformação dos alunos à ordem social vigente e aos valores individualistas próprios da ideologia dominante. Nesse sentido, o tema *ética* ganha destaque. Para Barbosa¹², “a reflexão ética encontrada nos PCNs (sic), articulada aos Direitos Humanos, transformou-se na principal instância normatizadora das relações humanas. Ela pode ser considerada como o aspecto determinante para promover a inserção social” (apud JACOMELI, 2007, p. 101).

O tratamento de questões sociais e valores na escola, no entanto, apesar da aparência de novidade, já havia sido colocado em prática anteriormente com a inclusão no currículo de primeiro grau dos *estudos sociais* e da *educação moral e cívica* pela lei 5.692/71, que em tempos de ditadura militar ironicamente propalava o mesmo discurso de formação dos indivíduos para a cidadania e para a democracia (JACOMELI, 2007). Cabe perguntar, portanto, que papel cumpre de fato a educação sexual nesse contexto. Foucault (2009), por exemplo, já denunciou a produção de discursos sobre o sexo como uma prática repressora, porque institui normas e padrões de comportamento que permitem identificar e excluir o “anormal” ou “desviante”. Essa questão, porém, será abordada no capítulo três. Antes disso, em seguida, apresentarei os princípios básicos da pedagogia histórico-crítica, os quais deverão fundamentar a análise das propostas de educação sexual tomadas como objeto deste estudo.

¹² BARBOSA, R. C. R. *Liberalismo e reforma educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2000. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CAPÍTULO 2

Princípios básicos da pedagogia histórico-crítica

O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.

(SAVIANI, 2011, p. 201)

No capítulo precedente, no item 1.2.2, foi apresentada a concepção de homem do materialismo histórico-dialético como fundamento da pedagogia histórico-crítica, o que permite situá-la no quadro geral da educação contemporânea como uma teoria pedagógica contra-hegemônica. Neste capítulo o objetivo é apresentar os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, especialmente nos aspectos que se relacionam diretamente ao objetivo deste trabalho, o que abrange a sua concepção de desenvolvimento humano, a compreensão do processo de produção e transmissão do conhecimento, bem como os critérios recomendados para a seleção de conteúdos que devem compor o currículo escolar. Antes, contudo, faz-se necessária uma breve contextualização histórica dessa corrente pedagógica.

2.1 O surgimento da pedagogia histórico-crítica

Conforme mencionado anteriormente, o ano de 1968 foi marcado por manifestações estudantis em todo o mundo. Segundo Hobsbawn (1994), essas manifestações podem ser justificadas pela “expressiva explosão do número de estudantes” (p. 295) no período pós-Segunda Guerra, pois, com isso, estudar deixou de ser um privilégio e não garantia mais recompensa alguma aos formados nos diferentes níveis de ensino. A insatisfação decorrente dessa situação atraiu então estudantes para a esquerda política no momento mesmo em que a sociedade capitalista vivia o auge da chamada *Era de Ouro*, período de crescimento da economia mundial “a uma taxa [também] explosiva” (idem, p. 257). Ainda de acordo com Hobsbawn (1994), a rebelião estudantil acabou influenciando a mobilização de trabalhadores que, tendo vivido nos anos de guerra, até então se mostravam satisfeitos com a situação econômica da época. Dessa forma as manifestações estudantis tiveram como efeito mais imediato “uma onda de greves operárias por maiores salários e melhores condições de trabalho” (idem, p. 296).

Segundo Saviani (2011), o fracasso das manifestações estudantis que pretendiam transformar as bases da sociedade por meio de uma revolução cultural acabou exercendo influência sobre as análises da relação entre educação e sociedade empreendidas pelos autores das teorias que ele chamou de crítico-reprodutivistas, as quais concluíram que a educação, sendo determinada pela sociedade, nada poderia fazer para transformá-la. Como tentativa de superar essas teorias começou a se delinear, no final da década de 1970, a partir das discussões da primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP, coordenada por Saviani, a teoria que viria a ser chamada de pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005; 2011).

A defesa da tese de Carlos Roberto Jamil Cury em 1979, já mencionada, é o marco de surgimento da pedagogia histórico-crítica. Esse fato evidencia uma característica dessa teoria pedagógica sempre ressaltada por seu propositor e principal referência, o professor Saviani: seu processo de construção coletiva. Destarte, agregam-se à pedagogia histórico-crítica contribuições de diversos autores (SAVIANI, 2005; 2008b; 2011), por exemplo, nos campos da didática (GASPARIN, 2007; GERALDO, 2009), educação infantil (MARSIGLIA, 2005), ensino de ciências (SANTOS, 2005), bases filosóficas (DUARTE, 1999) e bases psicológicas (MARTINS, 2007; 2012).

Embora tenha surgido oficialmente em 1979, a pedagogia histórico-crítica recebeu esta denominação apenas em 1984, quando o professor Saviani teve que nomear a disciplina que ele ofereceria aos alunos da PUC-SP sobre a nova teoria. *Pedagogia revolucionária e pedagogia dialética* foram outros nomes considerados na época, mas Saviani justifica sua escolha dizendo ter concluído que

a expressão *histórico-crítica* traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão *histórico-crítica*, de certa forma, contrapunha-se a *crítico-reprodutivista*. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação (SAVIANI, 2005, p. 140-1, grifos do autor).

Antes de receber esse nome, porém, a pedagogia histórico-crítica começou a ser divulgada num trabalho de José Carlos Libâneo como *pedagogia crítico-social dos conteúdos* (SAVIANI, 2011). Como uma teoria crítica não-reprodutivista, a pedagogia histórico-crítica desvela a contradição inerente à educação escolar que, sendo determinada pela sociedade, como defendem os autores crítico-reprodutivistas, ao mesmo tempo constitui-se como a forma mais desenvolvida até hoje de transmissão do conhecimento objetivo, instrumento para a transformação social. Isso significa que a educação, sendo “elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante” (SAVIANI, 2008a, p. 66).

Todavia, sabe-se que na sociedade capitalista o conhecimento científico é um meio de produção e, como tal, quem dele se apropria é a classe dominante. Aos trabalhadores se oferece o mínimo necessário para que desempenhem adequadamente suas funções e/ou o máximo possível para que aceitem sua condição de explorados. Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica compromete-se técnica e politicamente com a defesa dos interesses da classe

trabalhadora que, em relação à escola, coincide com a defesa da socialização do saber. Como explica Saviani (2005):

[...] é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar esta tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição (p. 76).

Saviani não nega, porém, que a escola atualmente se estruture como um meio de dominação da classe trabalhadora, ou, como um *aparelho ideológico de Estado (AIE)*, segundo a análise de Althusser (2008). No entanto, qualquer análise que negue que a educação escolar pode promover a humanização dos seus alunos por meio da socialização do conhecimento ignora a contradição inerente ao trabalho educativo realizado na sociedade capitalista, apontada pela pedagogia histórico-crítica.

Foi no ano de 1982 que a pedagogia histórica-crítica apresentou sua “primeira formulação propriamente pedagógico-metodológica” (SAVIANI, 2011, p. 220) com a publicação, pela Revista da ANDE, do artigo *Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara*, o qual foi incorporado, em 1983, ao livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2008a, p. 59-80). Conforme indicado pelo título, trata-se da continuação do texto *Escola e democracia I: a teoria da curvatura da vara* (idem, p. 35-58), no qual Saviani demonstra que, ao contrário do que até então se pensava, na oposição entre escola tradicional e escola nova, a tendência a se valorizar os métodos novos em detrimento dos métodos tradicionais era equivocada. Para desfazer esse equívoco, Saviani inverte estrategicamente a visão sobre as duas correntes, caracterizando a escola tradicional como revolucionária e a escola nova como reacionária, por meio da defesa de três teses, as quais retoma no início do segundo texto:

Primeira tese (filosófico-histórica)

Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova).

Segunda tese (pedagógico-metodológica)

Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos.

Terceira tese (especificamente política)

De como, quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática (SAVIANI, 2008a, p. 59-60, grifos do autor).

Conforme anunciado, a inversão da visão sobre a escola tradicional e a escola nova foi apenas uma estratégia adotada por Saviani para demonstrar a necessidade de superação de ambas, pois nenhuma delas pode ser identificada *a priori* como revolucionária ou reacionária. Na verdade ambas se revelam revolucionárias ou reacionárias quando situadas no contexto histórico e analisadas sob a perspectiva da classe às quais se aplicam os seus princípios. O método tradicional, por exemplo, que valoriza a transmissão de conhecimento pelo professor, e é criticado pela escola nova por isso, foi importante para que burguesia ascendesse ao poder, tornando-se um inconveniente depois (SAVIANI, 2008a). A inconveniência da escola tradicional para a classe burguesa explica-se pelo fato de que o acesso à escola vem sendo estendido a toda a classe trabalhadora, para atender primeiramente à necessidade de qualificação da mão-de-obra. Isso implica o rebaixamento da qualidade da educação escolar como estratégia para manter a classe trabalhadora apartada do conhecimento científico, embora o acesso a esse conhecimento seja aparentemente possibilitado pelo acesso à escola.

Após ter analisado criticamente as pedagogias tradicional e nova, Saviani apresentou então uma proposta teórico-metodológica visando superar os métodos tradicional e novo, lançando assim as bases da pedagogia histórico-crítica. Na seção seguinte inicio a apresentação dessa corrente pedagógica a partir da sua concepção de desenvolvimento humano, aspecto relevante tanto para a compreensão do papel atribuído à educação escolar pela pedagogia histórico-crítica quanto para a análise do conteúdo das propostas de educação sexual na escola.

2.2 Concepção de desenvolvimento humano

A apresentação da concepção de desenvolvimento humano da pedagogia histórico-crítica assume dupla função neste trabalho: em primeiro lugar, justificar a centralidade atribuída por essa teoria pedagógica aos conteúdos escolares no desenvolvimento humano; em segundo lugar, possibilitar a comparação com as concepções de desenvolvimento apresentadas nas propostas de educação sexual.

A concepção de desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica corrobora os princípios da psicologia histórico-cultural apresentados na obra de Vigotski, Luria e Leontiev,

bem como de seus colaboradores e seguidores (MARTINS, 2012; SCALCON, 2002). Destarte, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural constituem uma unidade teórico-metodológica de referência para a educação escolar. Para essas teorias o desenvolvimento psicofísico individual, o qual determina a maneira de ser ou a *personalidade* de cada um (MARTINS, 2007; 2012), decorre da apropriação da cultura e expressa a relação do indivíduo com as máximas possibilidades de desenvolvimento alcançadas historicamente pelo gênero humano: quanto mais distante encontra-se o indivíduo do máximo desenvolvimento humano já produzido socialmente, maior o grau de alienação desse indivíduo em relação à humanidade genérica (DUARTE, 1999; MARTINS, 2007).

Já foi dito anteriormente que as capacidades tipicamente humanas não são transmitidas geneticamente, mas sintetizam-se nos elementos culturais que as requerem na sua produção. A escola, portanto, deve tomar como referência para o processo educativo o máximo desenvolvimento alcançado pela humanidade nos âmbitos da ciência, da filosofia, da arte, das atividades físicas, etc., para produzir em cada aluno o mais alto nível de desenvolvimento possível e necessário para que eles compreendam e dominem a sua própria conduta e a realidade concreta. Isso significa que o desenvolvimento dos indivíduos particulares alcança patamares qualitativos distintos, decorrentes das capacidades que esses indivíduos empregam em suas atividades (DUARTE, 1999; MARTINS, 2007; 2012; SAVIANI, 2005).

Para exemplificar, parece-me que as diferenças qualitativas de desenvolvimento mais evidentes a qualquer pessoa surgem no âmbito da educação física: as diferenças individuais no desenvolvimento psicofísico proporcionado pelas práticas esportivas, pela dança ou outras atividades físicas são nitidamente visíveis, em especial nas competições em que se apresentam os melhores de cada modalidade do esporte, da dança, etc. Assim, o professor de educação física, ao estabelecer como objetivo do seu trabalho o desenvolvimento de uma determinada capacidade humana (coordenação motora, equilíbrio, força, percepção espacial, etc.), deve tomar como referência a prática que, historicamente, produziu o máximo desenvolvimento dessa mesma capacidade. Isso não significa que o professor de educação física deva formar competidores, mas pessoas capazes de dirigir conscientemente sua ação sobre a realidade, dominando o próprio corpo, o qual é a base não apenas dos processos psicosssexuais, que interessam especialmente no âmbito da educação sexual, mas de todos os processos psíquicos.

Convém destacar que, de acordo com a lógica dialética que fundamenta a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, corpo e psiquismo não são entidades distintas que se relacionam, mas constituem uma unidade de base material anátomo-fisiológica que capta e representa a realidade objetiva como imagem subjetiva, como ideia a

partir da qual os indivíduos orientam suas ações (MARTINS, 2012). E justamente porque a imagem subjetiva orienta a prática humana é que ela deve se constituir como uma representação fidedigna da realidade concreta, ou seja, mesmo sendo uma imagem *subjetiva* ela deve conter o máximo de objetividade possível (DUARTE, 2008; MARTINS, 2012).

A representação da realidade objetiva na consciência do homem é um processo que mobiliza dinamicamente todas as funções instituintes do sistema psíquico, quais sejam: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. Essas funções operam de forma intervinculada e interdependente, mas segundo a dinâmica figura/fundo, que põe em destaque ora uma ora outra função específica, enquanto as demais operam em segundo plano (MARTINS, 2012). A seguir apresentarei brevemente o papel de cada função na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, destacando o papel das funções linguagem e pensamento nesse processo, por sua importância na diferenciação do psiquismo humano em relação ao psiquismo animal. Para tanto, a referência utilizada é a tese de livre-docência defendida pela professora Lígia Márcia Martins (2012), intitulada *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, a qual reúne as contribuições de vários autores marxistas à constituição de uma psicologia científica, articulando essa teoria à pedagogia histórico-crítica¹.

O desenvolvimento das funções psicológicas alcança níveis qualitativos distintos, partindo do funcionamento espontâneo, natural, quando essas funções são chamadas *funções elementares*, até diferentes níveis de funcionamento instituídos culturalmente, os quais implicam menor ou maior possibilidade de controle voluntário da conduta individual, quando as funções se tornam *funções superiores*. No entanto, o desenvolvimento dessas funções ocorre por saltos qualitativos, os quais incorporam os níveis de desenvolvimento precedentes, preservando inclusive a possibilidade de uma relação espontânea do indivíduo com a realidade, do tipo estímulo-resposta, correspondente ao nível de funcionamento natural ou elementar do psiquismo humano (MARTINS, 2012).

Passando à apresentação das funções psíquicas, representarei a relação do indivíduo com a realidade na forma de uma relação entre sujeito e objeto. Assim, a qualidade da captação e representação do objeto pelo sujeito depende inicialmente do grau de

¹ Recomendo a leitura dessa tese na íntegra, pois nela são abordados tanto o desenvolvimento filogenético quanto o desenvolvimento ontogenético das funções psíquicas em suas relações com a atividade humana, o que pode servir como base para a interpretação de quaisquer fenômenos e processos psicológicos, incluindo, arrisco dizer, como base para a elaboração de uma teoria sobre o desenvolvimento psicossocial compatível com a psicologia histórico-cultural.

desenvolvimento das funções sensação, percepção e atenção. Nesse processo, cabe à função atenção delimitar o foco de captação da realidade, ou seja, selecionar o objeto a ser captado e representado pelo sujeito (o que não impede a captação de estímulos que estejam fora do foco; alguns estímulos, inclusive, podem desviar o foco da atenção); por sua vez, a função sensação analisa o objeto em foco e capta suas propriedades isoladamente, enquanto a função percepção sintetiza os conteúdos captados sensorialmente e forma a imagem integrada do objeto. Portanto, sensação e percepção são processos distintos mas indissociáveis, motivo pelo qual se fala em captação sensório-perceptual da realidade (MARTINS, 2012).

A imagem do objeto captado sensório-perceptualmente na consecução de uma determinada tarefa pode ser armazenada, no todo ou em parte, e ser evocada para orientar a execução posterior de tarefas semelhantes. Isso é feito pela função memória, que ao evocar conteúdos armazenados amplia o campo perceptual imediato do sujeito, agregando à imagem subjetiva da realidade presente traços das experiências individuais anteriores. Mas, para além do registro das experiências do indivíduo feito pela memória, o ser humano desenvolveu historicamente uma nova função, a linguagem, a qual permite transmitir e registrar as experiências individuais e coletivas tornando-as patrimônio humano genérico, constituindo a memória do gênero humano (MARTINS, 2012).

A unidade básica da linguagem é a palavra. Para a criança no início do desenvolvimento, a palavra tem função apenas comunicativa, ou seja, apresenta-se como estímulo que visa controlar o comportamento do outro. Essa função comunicativa emerge no desenvolvimento individual por condicionamento, quando repetidamente se associam ações e objetos aos sons emitidos pela criança e às palavras faladas pelos adultos. Todavia, a linguagem deixa de ter função meramente comunicativa quando a criança constata que muitas vezes objetos diferentes são designados pela mesma palavra, o que aciona processos de abstração e generalização e permite o reconhecimento dos traços identitários desses objetos, convertendo a palavra em ato de pensamento (MARTINS, 2012; VIGOTSKI, 2001).

A conversão da palavra em ato de pensamento marca, portanto, o entrecruzamento das funções linguagem e pensamento, quando a palavra deixa de designar simplesmente um fenômeno ou um objeto como extensão dele próprio e passa a conter um significado (MARTINS, 2012; VIGOTSKI, 2001). Segundo Vigotski (2001), ao converter-se em ato de pensamento a palavra passa a representar o papel de *signo*, instrumento que opera no desenvolvimento psíquico tal como o meio de trabalho opera na transformação da realidade. Sobre o instrumento de trabalho, Marx (2008) afirma que

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, de acordo com o fim que tem em mira. A coisa de que o trabalhador se apossa imediatamente – excetuados meios de subsistência colhidos já prontos, tais como frutas, quando seus próprios membros servem de meio de trabalho – não é o objeto de trabalho, mas o meio de trabalho. Desse modo, faz de uma coisa da natureza órgão de sua própria atividade, um órgão que acrescenta a seus próprios órgãos corporais, aumentando seu próprio corpo natural (p. 213).

Assim, a interposição de instrumentos entre o homem e o objeto de sua ação é condição para o rompimento da fusão animal estímulo-resposta, para a superação do imediatismo na relação do indivíduo com a realidade. Ao se apropriar dos instrumentos de trabalho, o homem não satisfaz diretamente qualquer necessidade, mas supera os seus limites corporais e amplia o seu domínio sobre a natureza. Nesse sentido, Vigotski (2001) afirma que

[...] não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade humana voltada para um fim, afirmando que ele é desencadeado por objetivos, por tarefas que se encontram diante do homem; devemos explicá-lo com o auxílio do emprego de ferramentas, da aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir; de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento (VIGOTSKI, 2001, p. 161).

No entanto, como alerta Martins (2012), apesar da analogia feita por Vigotski entre o instrumento técnico e o signo, não se pode perder de vista a distinção entre os dois, pois, “Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico [o signo] se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito” (p. 42). Assim, de acordo com Vigotski (2001),

[...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos (VIGOTSKI, 2001, p. 161).

O signo é, portanto, o meio pelo qual os processos interpsíquicos são internalizados, convertendo-se em processos intrapsíquicos. Em sua *lei genética geral do desenvolvimento*

cultural, Vigotski² afirma que “toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (apud MARTINS, 2012, p. 81).

Enquanto portadores de significados sociais, todos os elementos culturais, produtos do trabalho humano, são signos. A palavra, no entanto, é tratada por Vigotski como “o signo dos signos” (MARTINS, 2012; VIGOTSKI, 2001), já que ela opera decisivamente na transformação do psiquismo humano: a palavra dirige a captação sensório-perceptual dos objetos e a atenção; facilita o registro e a evocação da imagem dos objetos pela memória, ao designar a imagem e convertê-la em conceito, etc. Todavia, Vigotski constatou que a palavra não encerra significações únicas e definitivas, tanto do ponto de vista histórico quanto do ponto de vista do desenvolvimento ontogenético: o significado da palavra evolui. A evolução do significado da palavra na ontogênese decorre do processo contínuo de apropriação da cultura pelo indivíduo, refletindo o nível de desenvolvimento da função pensamento em correlação com o processo de formação de conceitos (idem).

A função pensamento participa do processo de formação da imagem subjetiva da realidade objetiva buscando superar a aparência do objeto captado sensório-perceptualmente pela descoberta de sua essência, pela “*construção da imagem do objeto em suas vinculações internas abstratas*” (MARTINS, 2012, p. 151, grifo da autora). Para isso, o pensamento opera por meio dos processos racionais de análise, síntese, comparação, generalização e abstração. Os processos de análise e síntese se alternam no funcionamento psíquico e formam uma unidade dialética. O primeiro consiste na decomposição do objeto em suas partes, propriedades ou qualidades isoladas e na descoberta das conexões que as unem, enquanto o segundo faz o caminho inverso, recompondo o todo analisado. A comparação, por sua vez, recorre aos processos de análise e síntese para confrontar objetos e descobrir semelhanças e diferenças entre eles, processo que possibilita a ocorrência de generalizações e abstrações. Assim como análise e síntese, generalização e abstração também formam uma unidade dialética, cabendo à generalização identificar os aspectos essenciais comuns dos objetos enquanto a abstração identifica as particularidades de cada um deles, o que permite categorizá-los (MARTINS, 2012).

² No original, em espanhol: “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica” (VIGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor, 1995).

As operações racionais do pensamento resultam na formulação de conceitos e juízos. O conceito é uma palavra que condensa aspectos da realidade concreta, sintetizando juízos anteriormente formulados. O juízo é uma relação que envolve um objeto e algo que é dito sobre ele (análoga à relação gramatical *sujeito e predicado*), um julgamento do objeto, como o próprio nome indica. Porém, para que conceitos e juízos possam ser considerados de fato reflexos da realidade concreta, devem ser submetidos à análise pelo pensamento reflexivo, que articula sistematicamente juízos, pelas vias dedutiva e indutiva, e produz conclusões, ainda que provisórias. A dedução é o processo que permite formular juízos sobre casos particulares a partir de princípios gerais e a indução, ao contrário, possibilita extrair princípios gerais de casos particulares (MARTINS, 2012). Esses processos são realizados segundo os limites de cada etapa do desenvolvimento do pensamento, apresentadas a seguir.

Segundo estudos de vários autores (cf. Martins, 2012, p. 161) o pensamento desenvolve-se em três etapas, denominadas *pensamento efetivo* ou *motor-vívido*, *pensamento figurativo* e *pensamento abstrato* ou *lógico-discursivo*. A passagem de uma etapa à outra configura um salto qualitativo no desenvolvimento em direção ao total desprendimento do pensamento em relação à atividade prática. Assim, o pensamento efetivo coincide com a chamada inteligência prática dos animais e antecede o entrecruzamento das funções pensamento e linguagem. Nesse período, o pensamento limita-se ao estabelecimento de conexões entre objetos manipuláveis presentes no campo sensório-perceptual onde ocorre a ação do sujeito (MARTINS, 2012).

O pensamento figurativo é a forma que surge do entrecruzamento dessa função com a linguagem, quando “o domínio da fala e do significado das palavras coloca em questão a função social dos objetos – determinando novas formas de trato com eles e, por conseguinte, novas formas de generalização” (MARTINS, 2012, p. 162). Segundo Martins (2012),

Conquistando maior acuidade, a imagem perceptual se destaca no campo de ação, conferindo ao pensamento a possibilidade de orientar-se por ela. Nessa forma de pensamento ocorrem as primeiras generalizações baseadas em signos e, conseqüentemente, as mais primitivas expressões de abstração. Entretanto, o pensamento figurativo permanece essencialmente concreto e subjugado à experiência sensorialmente dada. Nele, o lugar ocupado pela ação no pensamento figurativo passa a ser ocupado pela imagem sensível e seu grande avanço reside exatamente no fato delas representarem uma importante forma de reflexo psíquico da realidade (MARTINS, 2012, p. 163).

Finalmente, o pensamento abstrato (ou o pensamento propriamente dito) é a forma de pensamento que ultrapassa “a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais” (MARTINS,

2012, p. 163), e apoia-se “em conceitos e raciocínios abstratos operando, fundamentalmente, por mediação” (idem, *ibidem*). Ainda segundo Martins (2012),

A tarefa desempenhada pelo pensamento abstrato consiste exatamente na transformação do que é imediatamente acessível com vista ao atendimento do mediamente possível. Essa transformação, por sua vez, se realiza com base nas interações práticas entre sujeito e objeto bem como por meio de amplas e complexas mediações teóricas, dado que coloca a teoria como instrumento indispensável à superação do pensamento sensorial, concreto, em direção ao pensamento teórico.

Nesse processo de transformação, as internalizações realizadas pelo indivíduo do acervo de conceitos e juízos, as leis gerais que regem o movimento da realidade, elaborados e sistematizados historicamente, despontam como variável imprescindível ao desenvolvimento do pensamento, tornando-os instrumentos psicológicos requeridos à qualidade do pensamento no desempenho de suas tarefas em face da realidade (p. 164).

Convém lembrar que o desenvolvimento das funções psíquicas ocorre por superação das formas já existentes, processo que incorpora às funções desenvolvidas seu modo de funcionamento anterior. Assim, o pensamento abstrato, ao invés de eliminar, incorpora o pensamento figurativo e o pensamento efetivo, sendo possível retornar a essas formas mais rudimentares de funcionamento, voluntária ou involuntariamente, mesmo tendo conquistado o máximo nível de desenvolvimento possível da função. No pensamento abstrato, Davíдов³ (apud MARTINS, 2011) distingue ainda o pensamento empírico e o pensamento teórico que correspondem, respectivamente, ao pensamento lógico-formal e ao pensamento lógico-dialético materialista, o qual supera por incorporação o primeiro⁴. Conforme Martins (2012),

Como forma “superior”, isto é, como a forma mais desenvolvida de pensamento produzida historicamente, o pensamento teórico subjugase à apropriação de conceitos voltada à superação do pensamento empírico pelo teórico. Condiciona-se, pois, ao ensino desses conceitos, uma vez que suas especificidades não se desenvolvem espontaneamente ou pelo simples trato de representações circunscritas à sensorialidade. A qualidade do ensino dos conceitos sistematizados historicamente é, portanto, o

³ DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988.

⁴ Segundo Chauí (2006, p. 62-3), os princípios da lógica formal são: o “princípio da identidade” (“A é A”); o “princípio da não-contradição” (“A é A e é impossível que, ao mesmo tempo e na mesma relação, seja não-A”); o “princípio do terceiro excluído” (“A é ou x ou é y e não há terceira possibilidade”); e o “princípio da razão suficiente” ou “princípio de causalidade” (“Dado A, necessariamente se dará B” e “Dado B, necessariamente houve A”). De acordo com Saviani (2009, p. 4), “[...] a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato”.

requisito fundante do desenvolvimento do pensamento teórico (MARTINS, 2012, p. 165, grifo da autora).

A qualidade do ensino dos conceitos mencionada por Martins (2012) não se refere apenas ao método de ensino, mas também aos próprios conceitos transmitidos, enquanto unidades de forma e conteúdo desenvolvidas historicamente que, ao serem apropriadas, podem promover transformações nas formas de pensamento. Segundo Vigotski, o pensamento constitui uma estrutura na qual se relacionam conceitos espontâneos (ou cotidianos) e conceitos não espontâneos (ou científicos). Os conceitos espontâneos formam-se a partir das experiências cotidianas do indivíduo, partindo da realidade concreta (singular) em direção ao pensamento abstrato. Os conceitos científicos, ao contrário, partem do pensamento abstrato em direção à realidade concreta, motivo pelo qual a sua apropriação depende da mediação do trabalho educativo direto e intencional, sistematizado (MARTINS, 2012).

A formação de conceitos permite distinguir três fases no desenvolvimento do pensamento que se expressam no significado das palavras e correspondem a diferentes estruturas de generalização, segundo Vigotski, quais sejam: *pensamento sincrético*, *pensamento por complexos* e *pensamento conceitual*. O pensamento conceitual só se desenvolve a partir do início da adolescência, no período que Vigotski denomina *idade de transição*, e é apenas nessa fase que os conceitos passam a fazer jus ao nome, tornando-se verdadeiros conceitos. Antes disso são, de fato, *pseudoconceitos* (MARTINS, 2012; VIGOTSKI, 2001).

A fase sincrética do pensamento subdivide-se em outras três, conforme explica Martins (2012):

A primeira corresponde ao trato com o objeto por “ensaio e erro”, na segunda despontam os primeiros indícios de organização do campo perceptual. Os agrupamentos ainda são sincréticos, mas já levam em conta a contiguidade espacial e temporal entre seus elementos. Na terceira etapa ocorrem “subagrupamentos” na imagem difusa inicial, que também ocorrem na base de conexões sincréticas. Todavia, referindo-se a essa etapa, Vigotski afirmou tratar-se do início de uma “coerência ainda bastante incoerente” nas relações entre os objetos. Não obstante, o significado da palavra nesse período avança significativamente, abrindo as possibilidades para a forma seguinte de pensamento (MARTINS, 2012, p. 172).

A fase do pensamento por complexos subdivide-se em *complexos associativos*, *complexos por coleção*, *complexos por cadeia*, *complexos difusos* e *pseudoconceitos* (MARTINS, 2012).

Na primeira fase, do pensamento por complexos associativos, a criança reconhece traços comuns entre diferentes objetos, os quais se constituem como referência (núcleo) para a formação de um complexo, um conjunto de objetos (MARTINS, 2012).

Na fase dos complexos por coleção, a referência para o agrupamento de objetos num complexo é a complementariedade funcional entre eles, identificada a partir das experiências cotidianas (idem), tais como o conjunto de talheres, por exemplo.

Na fase dos complexos por cadeia, os complexos formam-se pela existência de traços comuns entre os elos consecutivos de uma cadeia, mas não entre todos os elos. Isso significa que esse complexo não possui um núcleo associativo (idem).

Na fase do pensamento por complexos difusos, o salto no desenvolvimento consiste no estabelecimento de relações de segunda ordem, quando “as generalizações criadas pelo pensamento da criança ultrapassam a exclusividade das esferas do pensamento visual e prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações” (MARTINS, 2012, p. 173-4).

Já na última fase do pensamento por complexos, a fase dos pseudoconceitos, existe um aparente domínio dos conceitos pela criança, dado que ela apresenta um domínio da fala semelhante ao apresentado pelos adultos, mas, em sua lógica interna, o pseudoconceito não alcançou o pleno domínio do pensamento abstrato e “ainda se ancora nos traços visíveis e concretos do objeto e, com isso, as generalizações presentes não ultrapassam, de fato, a fusão com os objetos reais acessíveis à criança” (MARTINS, 2012, p. 174).

Para caracterizar o momento seguinte, a fase do pensamento conceitual, convém retomar a distinção entre conceitos científicos e conceitos cotidianos, apresentada anteriormente. Embora distintos, os dois “tipos” de conceitos formam uma estrutura única na qual se relacionam e se requalificam mutuamente: os conceitos científicos, partindo de abstrações teóricas devem ganhar concretude na prática social, movimentando-se do geral para o particular, do abstrato para o concreto; os conceitos cotidianos, ao contrário, partindo das experiências concretas devem conquistar a possibilidade de expressão teórica, movimentando-se do particular para o geral, do concreto para o abstrato. Nesse sentido, Martins (2012) afirma que

Os conceitos científicos – não espontâneos – correspondem, pois, a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e problemas que exigem a atividade “teórica” do pensamento. A instrução escolar, a aprendizagem dirigida à formação de conceitos

científicos assume, para o autor [Vigotski, citado pela autora anteriormente], uma importância sem par (MARTINS, 2012, p. 195).

Os verdadeiros conceitos, portanto, não se formam espontaneamente, a partir das experiências cotidianas de cada um, mas devem ser objeto de apropriação sistemática, mediada pelo pensamento já desenvolvido do adulto/professor. Assim, o pensamento conceitual é aquele que opera a partir dos conceitos sistematizados, os quais alcançam altos níveis de abstração. O processo de formação de conceitos, mediando a relação do indivíduo com a realidade, propicia o desenvolvimento de todas as funções psíquicas, dentre as quais as funções imaginação, emoção e sentimento (MARTINS, 2012), apresentadas a seguir.

Segundo Martins (2012, p. 180), a imaginação é “uma atividade mental que modifica as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto, produzindo outra imagem figurativa. A imagem assim produzida pode operar como modelo psíquico a ser conquistado como produto da atividade orientada por ele”. Essa função é, portanto, responsável pela formação da imagem que orienta a atividade humana, ou seja, pela dimensão teleológica do trabalho. A imaginação demanda a formação de uma imagem da realidade maximamente fidedigna como requisito para que essa imagem possa ser modificada e convertida em projeto exequível de transformação ativa da realidade. Ela depende diretamente, portanto, do desenvolvimento das demais funções envolvidas na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva (idem).

A imaginação pode ser um processo criativo tanto para o sujeito que imagina quanto para o gênero humano. O indivíduo pode projetar algo completamente novo em relação ao conhecimento que possui, porém seu projeto pode corresponder a algo já conhecido e produzido pela humanidade. Isso significa que para a produção do novo interessa a socialização do já existente, pois, do contrário, a imaginação se limitará a recriar o velho. Assim, é um erro considerar que as crianças tenham a imaginação mais desenvolvida ou que elas sejam mais criativas do que os adultos, como o fazem as teorias hegemônicas (ROSSLER, 2006). O que às vezes é considerado como “rica imaginação infantil” trata-se, na verdade, de expressão do pensamento por complexos, que pretere a realidade objetiva no estabelecimento de conexões entre os objetos (MARTINS, 2012).

Até aqui, as funções apresentadas visam conferir objetividade à imagem subjetiva da realidade, isto é, são funções pelas quais o indivíduo pode conhecer a realidade objetiva, funções, portanto, *cognitivas*. No entanto, a imagem da realidade possui ainda um caráter subjetivo, decorrente do fato de que a relação sujeito e objeto é sempre uma relação particular, ou seja, configura-se como uma experiência única do sujeito diante do objeto, num momento

específico. Portanto, já de início, para que essa relação se institua, é necessário que o objeto *afete* o sujeito, o que revela a natureza afetivo-cognitiva da atividade humana e propicia o desenvolvimento da função *afetiva* emoção e sentimento. Assim, o psiquismo humano configura-se como unidade afetivo-cognitiva, e o tratamento isolado de cognições ou afetos, cientificamente, revela-se impossível (MARTINS, 2012).

Para a psicologia histórico-cultural, as emoções são sinais internos que, em sua origem biológica, acompanham estados carenciais (necessidades) do sujeito e impulsionam sua ação sobre os objetos circundantes. No início do desenvolvimento, a necessidade não se apresenta como carência de um objeto específico, mas como carência indiferenciada, que não determina os rumos da ação do sujeito. Quando, porém, ao longo do desenvolvimento, uma necessidade encontra o seu objeto de satisfação, ela converte-se em *motivo* capaz de dirigir a ação do sujeito sobre a realidade. A partir de então, a relação necessidade-ação transforma-se na relação atividade-motivo, e as emoções se tornam sinais internos decorrentes das atividades do sujeito, os quais validam ou invalidam essas atividades em face dos motivos que levaram o indivíduo a agir. Nesse sentido, as emoções são *sensações emocionais*, mobilizadas por aspectos isolados do objeto com o qual o indivíduo se relaciona. A reação emocional emerge, portanto, da relação imediata sujeito e objeto, o que a torna intensa, profunda e circunstancial. Além disso, as emoções cumprem uma função comunicativa, pois se expressam por todo o corpo do sujeito afetado pelo objeto (MARTINS, 2012).

Considerada em seu aspecto comunicativo, as emoções pressupõem a existência de uma relação interpessoal e uma mensagem a ser transmitida. Essa mensagem refere-se àquilo que o sujeito sente em relação a um determinado traço da realidade, uma sensação emocional. Historicamente e ao longo do desenvolvimento individual as sensações emocionais ganham nomes, tornando-se então conceitos e juízos, vinculando-se assim ao desenvolvimento das funções linguagem e pensamento. Os conceitos e juízos nucleados por sensações emocionais já não são mais emoções, tornaram-se *sentimentos* (MARTINS, 2012).

A correlação que existe entre sensação e emoção existe entre percepção e sentimento. Enquanto sensação e emoção operam analiticamente, isto é, a partir de um atributo isolado do objeto, percepção e sentimento operam sinteticamente, integrando todos os traços do objeto na sua imagem subjetiva. Como os sentimentos derivam da apreensão do todo, já levam em consideração tanto os aspectos positivos quanto os negativos do objeto, o que faz com que os sentimentos sejam mais duradouros. Como o psiquismo é capaz de integrar numa única imagem traços da realidade que satisfazem e frustram, ou em dados momentos captá-los isoladamente, emoções e sentimentos expressam-se em contínuo movimento, segundo a

dinâmica figura/fundo, alternando momentos de comoção emocional, isto é, de reações emocionais breves e intensas suscitadas por estímulos parciais, e períodos em que os sentimentos mostram-se mais ou menos estáveis, sujeitos às variações do conhecimento que se tem de um objeto específico ou da realidade como um todo (MARTINS, 2012).

Destarte, não é correto afirmar que a pedagogia histórico-crítica valoriza a transmissão do conhecimento na escola e relega ao segundo plano as emoções e sentimentos dos alunos. Na verdade, a interfuncionalidade do psiquismo humano inviabiliza o desenvolvimento cognitivo apartado das relações afetivas, e a psicologia histórico-cultural mostra que a formação dos sentimentos subordina-se à formação dos conceitos. Um exemplo no âmbito da educação sexual: a atração sexual. O que atrai sexualmente as pessoas? Sem dúvida emoções e sentimentos despertam e alimentam o interesse sexual entre as pessoas, porém, essas emoções e sentimentos desenvolvem-se sobre a base dos conceitos em formação, referentes aos estereótipos sexuais, às diferenças culturais de gênero, ao padrão de beleza, etc. Modificar o que o sujeito sente em relação ao outro demanda mudar o que ele pensa sobre o outro.

A apresentação da função afetiva do psiquismo humano levantou outro aspecto importante do processo educativo: a motivação para a aprendizagem. Conforme visto no capítulo anterior, as teorias pedagógicas hegemônicas defendem que o interesse do aluno deve dirigir o processo educativo, pois a aprendizagem efetiva dependeria da motivação do aluno. Em contraposição, a psicologia histórico-cultural afirma que a motivação para a aprendizagem demanda a compreensão da função social da aprendizagem, o que só pode ocorrer a partir da formulação de juízos altamente abstratos. Considerando-se as etapas de desenvolvimento do pensamento, isso só é possível no final do processo educativo. De acordo com Mesquita (2012)

Os motivos para a aprendizagem são uma necessidade complexa e devem ser vistos como produtos e não como pressupostos da escolarização. Em outras palavras, a motivação para a aprendizagem escolar não pode aparecer em sua forma desenvolvida, autoconsciente, no começo da escolarização, mas somente ao seu fim (se tudo correr bem). Por isso, *ela não pode, de forma alguma, ser ponto de partida pedagógico, mas deve ser ponto de chegada*. Tratá-la como ponto de partida é desconsiderar sua história de desenvolvimento e os profundos vínculos internos (psicológicos, pedagógicos e temporais) que a caracterizam. Isso redundaria em um ensino que abandona os interesses e motivações a sua própria sorte. Cada criança está solta para desenvolver (ou não) interesses e apetites especiais pelo conhecimento. Ao contrário do que parecem, não são libertárias, mas aprisionadoras, pois a escola deixa de sustentar seu próprio berçário de interesses escolares. Não tratá-la como ponto de chegada é perder de vista que o interesse e a aprendizagem automotivada são fundamentais para o sucesso da escola (MESQUITA, 2012, p. 169-70, grifo do autor).

É a partir dessa concepção de desenvolvimento que se pode afirmar que a valorização da motivação ou do hedonismo no processo pedagógico são categorias ideológicas das teorias pedagógicas hegemônicas, assim como o fez Rossler (2006). Não é possível pensar um processo educativo promotor de desenvolvimento que seja sempre prazeroso para o aluno: a aprendizagem demanda a submissão das funções psíquicas a um controle voluntário, ou seja, exige tanto mais esforço quanto menos desenvolvido for o indivíduo, exige mais das crianças do que dos adultos que já desenvolveram suas funções psíquicas em patamares elevados. Assim, Saviani (2005) também afirma que o interesse pelos conteúdos escolares, em geral, não existe no aluno empírico, o que não significa que esses conteúdos não sejam do interesse do aluno concreto. Segundo ele,

O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento (SAVIANI, 2005, p. 143-4).

Quem deve ter clareza do que é essencial para a formação da criança são os adultos, e não a própria criança. Desse modo, não resta dúvidas de que o processo educativo deve ser dirigido pelo professor, e não pelo aluno. Ainda assim é possível pensar que o interesse do aluno dirige o processo educativo, mas o interesse do aluno concreto, pois o aluno empírico não tem condições de saber de antemão quais conhecimentos ele precisa dominar.

Na seção seguinte, apresento a concepção de conhecimento na qual se baseia a pedagogia histórico-crítica para determinar quais são os conteúdos que devem ser transmitidos pela escola, o que deverá fundamentar a análise dos conteúdos das propostas de educação sexual do MEC e da UNESCO.

2.3 Concepção de conhecimento científico e saber escolar

O conhecimento é uma imagem produzida pelo ser humano acerca da realidade concreta que o circunda e da qual ele é parte. A formação de uma imagem fidedigna da

realidade é condição necessária para que o homem se oriente adequadamente na relação metabólica que ele estabelece com a realidade por meio de sua atividade vital. O processo de produção do conhecimento objetivo pelo ser humano acerca da realidade apresenta três momentos distintos, chamados de *síncrese*, *análise* e *síntese* (SAVIANI, 2008a).

O momento da *síncrese* consiste na apreensão imediata da realidade, ou seja, resulta da captação sensório-perceptual da realidade, o que significa a apreensão da realidade em sua aparência (*sincrética*). O momento da *análise*, por sua vez, consiste na decomposição da realidade aparente segundo o referencial teórico-metodológico científico e implica, portanto, um afastamento da realidade inicialmente apreendida. Por fim, o momento da *síntese* se configura como o momento do retorno à realidade, apreendida como *síntese* de múltiplas determinações, ou seja, apreendida em sua essência, superando-se a realidade aparente pela realidade concreta (DUARTE, 2008; SAVIANI, 2008a). Considerada a interfuncionalidade do sistema psíquico, não se deve achar que esses momentos estão dissociados, pois a própria captação sensório-perceptual da realidade faz-se mediada por linguagem e pensamento ou emoção e sentimento, por exemplo (MARTINS, 2012).

Cumpridas as três etapas, não necessariamente na sequência linear em que foram apresentadas, mas efetuando-se sucessivos movimentos da *síncrese* à *síntese* mediados pela *análise*, pode-se esperar que haja a produção de conhecimento científico objetivo. Em outras palavras, o conhecimento objetivo acerca de um determinado objeto ou fenômeno consiste em refleti-lo na consciência como *síntese* de múltiplas determinações, superando-se o imediatismo, as meras descrições do objeto e as explicações dos fenômenos limitadas ao estabelecimento de relações lineares de causa e efeito, que são momentos do processo de *análise*. Não se trata de afirmar, então, que o conhecimento do objeto corresponde à formação de uma imagem segundo um processo análogo ao do reflexo especular, o qual é reprodução mecânica e invariável das propriedades aparentes do objeto em questão, mas que, ao contrário, o conhecimento do objeto consiste na superação da sua aparência, pela apreensão mediada, que busca captar a sua essência por meio do processo de *análise* e *reconstrução*, pelo pensamento, das suas relações com outros objetos e com a totalidade histórico-social na qual ele se insere (DUARTE, 2008).

Então, se conhecer é captar a essência da realidade objetiva, reproduzindo-a como imagem subjetiva, o conhecimento científico será tanto mais objetivo quanto mais determinações do fenômeno em estudo ele evidencie. Como afirma Duarte (2008), “o conhecimento científico de uma dada realidade humana não pode ser alcançado sem a mediação do árduo processo de elaboração de abstrações e de reconstrução, no pensamento,

das múltiplas relações das quais o todo é composto” (p. 59). Entretanto, conhecer objetivamente um dado fenômeno não implica conhecer todas as suas determinações, o que seria impossível, nem afirmar que o conhecimento seja isento de qualquer determinação subjetiva, dado que corresponde à forma objetivada de um processo intrapsíquico, e sua produção ocorre sob condições sociais determinadas. Além disso, se o conhecimento é reflexo de uma realidade histórica, em constante transformação, ele também está sujeito a constantes transformações, também é histórico. Nesse sentido, o conhecimento nunca se apresenta como definitivo e acabado, pois, como afirma Lênin⁵,

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se apropria infinita e eternamente do objeto. O reflexo da Natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira “morta”, não “abstratamente”, não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução” (LENIN apud DUARTE, 2008, p. 39).

O processo de apropriação da ciência numa perspectiva humanizadora não pode ocorrer, portanto, sem que se submetam os conhecimentos produzidos a uma análise crítica, pois, ainda que seja objetivo, nenhum conhecimento é neutro, como esclarece Saviani (2005):

[...] a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não-objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere (SAVIANI, 2005, p. 57).

Para que seja possível apropriar-se criticamente do conhecimento é necessário superar as formas de pensamento próprias do senso comum, que correspondem a “uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista” (SAVIANI, 2009, p. 2), pelo desenvolvimento da consciência filosófica que, ao contrário, consiste numa “concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (idem, *ibidem*), pois, de acordo com Saviani (2009),

[...] as relações entre senso comum e filosofia assumem a forma de uma relação de hegemonia cuja plena significação radica na estrutura da sociedade em que tal relação se trava. E numa formação social como a nossa, marcada pelo antagonismo de classes, as relações entre senso comum e filosofia se travam na forma de luta – a luta hegemônica. Luta hegemônica

⁵ LENIN, V. I. *Os cadernos sobre a dialética de Hegel*. Lisboa: Minerva, 1975.

significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (SAVIANI, 2009, p. 3).

Destarte, a elevação do senso comum à consciência filosófica defendida por Saviani corresponde, a meu ver, ao movimento de ascensão dos conceitos cotidianos em direção aos conceitos científicos, tal como preconizado pela psicologia histórico-cultural: os conceitos científicos que pautam a consciência filosófica oferecem a possibilidade de expressão elaborada das experiências cotidianas e elevam o senso comum ao nível do pensamento mais desenvolvido socialmente.

Conhecer a realidade concreta, ou seja, superar a aparência da realidade imediata, portanto, demanda não apenas a apropriação do conhecimento científico disponível, mas também o desenvolvimento do pensamento filosófico. Todavia o pensamento filosófico não é uma forma de pensamento sem conteúdo, ao contrário, desenvolve-se pela apropriação de conteúdos filosóficos. Saviani e Duarte (2012) afirmam que “a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem” (p. 15) e o seu conteúdo “é a história, isto é, a produção da própria existência humana no tempo” (p. 16). Além disso, segundo eles, o método, a forma de filosofar também não pode “elidir a história ao fazer a abstração de seu movimento concreto e convertê-la em ideias que se justificam por si mesmas, se movimentam de forma autônoma e, na sua formulação mais extrema, se convertem em geradoras do próprio mundo real” (idem, p. 16). Assim, o materialismo histórico-dialético de Marx manifesta-se “provavelmente como a forma mais acabada de um modo de filosofar que unifica, na história, o conteúdo e a forma da filosofia” (idem, p. 18).

Como o conhecimento é histórico, ou seja, acumula-se nas objetivações humanas das quais os homens se apropriam, e a partir das quais produzem novos conhecimentos, pode-se concluir que alguns conhecimentos sejam historicamente mais desenvolvidos do que outros. Isso não significa, de forma alguma, dizer que a produção humana recente seja mais desenvolvida do que a produção de épocas anteriores, mas que cada época produz conhecimentos que se instituem como referência para as gerações seguintes. Esses conhecimentos são aqueles que a pedagogia histórico-crítica define como *conhecimentos clássicos*, aos quais devem ser dada prioridade de tratamento na escola, em detrimento

daqueles que, a despeito de sua objetividade, são conhecimentos secundários, chamados por Saviani (2005) de *conhecimentos acessórios*. De acordo com Saviani e Duarte (2012):

O termo “clássico” é utilizado com diferentes acepções. Derivado da palavra “classe”, significou inicialmente “de primeira ordem”, “de primeira classe”. Sua origem estaria na classificação censitária feita pelo rei Sêrvio Túlio, que governou Roma entre 578 e 535 a.C. Na divisão da população de Roma em cinco classes de renda, foram considerados clássicos os cidadãos mais ricos, que, por isso, integravam a primeira classe. Mas já no século II d.C. o gramático latino Aulo Gêlio passou a designar como “clássico” o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem (*classicus scriptor*). A partir daí, se incorporou à noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino (p. 30).

Para desfazer qualquer equívoco em relação ao uso do adjetivo *clássico* que implique na rejeição dos conhecimentos assim qualificados, Saviani e Duarte (2012) prosseguem na definição do termo afirmando que

[...] o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31, grifo dos autores).

Assim, a distinção entre conhecimentos clássicos e conhecimentos acessórios refere-se à maior ou menor relevância do conhecimento para o processo de humanização do indivíduo. Nesse sentido, os conhecimentos clássicos são os mais relevantes e os conhecimentos acessórios os menos relevantes: isso não significa que os conhecimentos acessórios devam ser descartados *a priori* no processo educativo.

Ainda acerca do que deve se constituir como referência para a educação escolar, Duarte (2008) lembra que o materialismo histórico-dialético sintetiza-se na afirmação de que

“a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (DUARTE, 2008, p. 39-83). Essa afirmação evidencia, à primeira vista, que o conhecimento das formas de vida mais complexas, mais desenvolvidas, permite compreender as formas mais simples, menos desenvolvidas, ao passo que o conhecimento das formas mais simples, mais elementares, não garante o conhecimento das formas mais complexas. Essa afirmação, porém, é um princípio metodológico que se aplica à totalidade do conhecimento humano: ao se apropriar das objetivações humanas mais desenvolvidas nos âmbitos da ciência, da filosofia e da arte, por exemplo, o indivíduo apropria-se das capacidades humanas historicamente desenvolvidas e sintetizadas nessas produções, as quais incorporam as formas menos desenvolvidas. São dessas objetivações mais desenvolvidas, portanto, que os alunos devem se apropriar na escola. Contudo, tendo em vista que não seria possível propiciar a apropriação na escola de todo o conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade, a pedagogia histórico-crítica anuncia a necessidade de:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provisão dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2005, p. 9).

De acordo com a pedagogia histórica-crítica, faz-se necessário identificar então os conteúdos e as formas mais desenvolvidas da produção humana nos âmbitos da arte, ciência e filosofia, tendo em vista que elas sintetizam todo o processo de seu desenvolvimento histórico pois, ao apropriarem-se delas os indivíduos em formação se apropriarão dos conteúdos e das formas mais complexas, as quais incorporam os conteúdos e as formas mais elementares do conhecimento. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário que o processo educativo seja mediado por alguém que domine os conteúdos e o método de ensino, e que saiba reconhecer o nível de desenvolvimento do aluno, bem como as etapas seguintes do seu desenvolvimento.

Os conhecimentos convertidos em conteúdos assimiláveis no espaço e tempo escolares é o que Saviani (2005) chama de *saber escolar*⁶. Na perspectiva da pedagogia histórico-

⁶ Para a pedagogia histórico-crítica, o significado do vocábulo *saber* não se identifica com o que apregoa a perspectiva multiculturalista, a qual dilui as distinções entre conhecimento local/universal, cotidianos/não cotidianos, tomando-os todos como “saberes” igualmente valorados.

crítica, a transmissão do saber escolar reproduz os momentos do processo de produção do conhecimento, e a importância da mediação reside no fato de que aluno e professor encontram-se em situações distintas em relação ao conhecimento: o aluno parte de uma visão sincrética da realidade enquanto o professor parte de uma visão sintética⁷, devendo ambos chegar ao mesmo nível de conhecimento no final do processo educativo. Segundo essa visão, a prática social, referência para o processo educativo, não se identifica imediatamente com as experiências cotidianas dos envolvidos, mas as tomam como parte da totalidade social.

Como afirma Saviani, o professor, já no ponto de partida do processo educativo, deve ter presente uma imagem sintética da prática social, o que demanda a “interdisciplinaridade”. O aluno, porém, deve passar da síncrese à síntese por meio da análise, ou seja, antes de estabelecer as conexões interdisciplinares deve dominar os conteúdos disciplinares (SAVIANI, 2005). Apenas no final do processo educativo é que a síntese pode ser formulada pelo aluno, e esse final não coincide necessariamente com o final de uma aula ou de um conteúdo específico, mas deve coincidir certamente com o final do período de formação escolar. Segundo Dalarosa (2009),

Tanto a interdisciplinaridade quanto a transversalidade estão inseridas no paradigma positivista de produção científica. Constituem um modelo de conhecimento produzido em “gavetas” e que assim está hegemonicamente expresso no currículo escolar. Ambos assentam-se no *modo de ensinar* (didática) e não no *que ensinar* (epistemologia). Em síntese, em vez de produzir o conhecimento baseado na totalidade, produz um conhecimento fragmentado e procura depois unir as partes pelo ensino (interdisciplinaridade ou transversalidade), pela forma de divulgação do saber (DALAROSA, 2009, p. 210).

Desse modo, Dalarosa mostra que a justificativa para a inserção dos temas transversais no currículo escolar é a fragmentação do conhecimento que caracteriza a ciência hegemônica. Para Abrantes e Martins (2007, p. 319),

[...] a vinculação que o sujeito do conhecimento deve realizar com a prática social não se limita ao contato pragmático com a realidade, ocorrendo somente se o indivíduo se apropriar dos fenômenos reais em suas múltiplas determinações. Para isto, é necessário conhecer os pensadores e os

⁷ No início do processo, a imagem sintética que o professor tem da realidade é, de acordo com Saviani (2008a), uma *síntese precária*: “[...] sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve a antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária” (SAVIANI, 2008a, p. 70).

pensamentos, integrar-se, pela via das apropriações, às questões filosóficas e científicas que se objetivam em obras humanas imprescindíveis para que o sujeito do conhecimento tome consciência do seu tempo histórico, de suas possibilidades e limites. É preciso compreender o movimento e a gênese daquilo que se tem intenção de conhecer e transformar (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 319).

Diante do exposto, a pedagogia histórico-crítica contraria vários princípios das teorias pedagógicas hegemônicas, dentre eles a valorização dos saberes cotidianos, em detrimento dos saberes sistematizados, o atendimento aos interesses e motivações particulares dos indivíduos, a pressuposição de igualdade entre aluno e professor já no início do processo educativo, a não diretividade do ensino, etc.

Estabelecidas as relações entre as concepções de desenvolvimento e de conhecimento que pautam a pedagogia histórico-crítica, depreende-se a inegável tarefa formativa da educação escolar, questão sobre a qual versarei a seguir.

2.4 Funções da educação escolar

Para iniciar a discussão sobre as funções da educação escolar, trago a questão que Saviani levanta ao apresentar os tipos de conhecimento que se distinguem no idioma grego, quais sejam: *doxa* (δοξα), *sofia* (σοφια) e *episteme* (επιστημη) (SAVIANI, 2005). Segundo ele, para os gregos, *doxa* é o conhecimento que se caracteriza como mera opinião sobre a realidade, enquanto *sofia* é o conhecimento baseado na experiência de vida dos sujeitos e *episteme* equivale ao conhecimento científico, produzido sistematicamente (SAVIANI, 2005). De acordo com Saviani,

Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho (SAVIANI, 2005, p. 14-5, grifos do autor).

A questão que se levanta, então, é qual desses conhecimentos a escola deve priorizar? Pelas próprias definições dos termos, a escola não teria sentido como instituição se se configurasse apenas como espaço de reprodução do senso comum, de mera exposição e troca

de opiniões sobre assuntos diversos, o que já ocorre no âmbito da vida cotidiana. Da mesma forma ela não poderia se constituir exclusivamente como espaço de transmissão de experiências de vida dos indivíduos mais velhos aos indivíduos mais novos, pois isso ocorre, por exemplo, no âmbito da família. O diferencial da escola e, portanto, a justificativa de sua existência, sua função essencial, é a transmissão do conhecimento sistematizado, o qual abrange “conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos[,] sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular” (SAVIANI, 2005, p. 22).

No âmbito dos estudos e pesquisas em educação, a prioridade dada aos conhecimentos científicos pela pedagogia histórico-crítica tem impacto direto nas questões sobre o currículo. Tratando da questão do conhecimento, Saviani (2005) se aproxima da definição de currículo, ao afirmar que

É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. *Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar* (p. 15, grifo meu).

Com essa primeira abordagem do termo *currículo*, Saviani (2005) busca recuperar uma distinção que, segundo ele, em nome de um conceito ampliado de currículo, vem se perdendo: a distinção entre atividades *curriculares* e atividades *extracurriculares*. Nesse sentido, ele afirma que,

De uns tempos para cá, disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares (SAVIANI, 2005, p. 15-6).

O problema identificado por Saviani tem sérias implicações para a educação escolar, pois com ele abriram-se as portas da escola para que ela assumisse funções completamente alheias àquela que lhe é essencial: a transmissão do conhecimento sistematizado. Destarte, para evitar que a função essencial da escola seja diluída no mar de tarefas que lhe vêm sendo atribuídas, Saviani apresenta uma definição de currículo a partir da qual pretende recolocar em destaque a socialização dos conhecimentos científicos como função essencial da escola:

segundo ele, “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2005, p. 16). Nessa definição, o adjetivo *nucleares* foi usado com o objetivo de evitar as inversões que tem acontecido na escola, tais como a organização do currículo em torno de datas comemorativas, conteúdos secundários, interesses corporativistas ou clientelistas ou (por que não dizer?), temas transversais. Para a pedagogia histórico-crítica, portanto,

[As atividades extracurriculares] só têm sentido se puderem enriquecer as atividades próprias da escola, não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las. Das considerações feitas, resulta importante manter a diferenciação entre atividades curriculares e extracurriculares, já que esta é uma maneira de não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário (SAVIANI, 2005, p. 16-7).

Em razão do exposto, deve-se olhar com desconfiança o fato de a escola ter se tornado “em nome desse conceito ampliado de currículo, [...] um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais, etc.)” (idem, p. 17), para que com isso não se neutralize o papel da escola na socialização do conhecimento.

Na mesma linha, outra questão que se coloca é se a escola deve se organizar tendo em vista a formação intelectual dos indivíduos ou com o objetivo de promover a revolução social. Sobre essa dicotomia, que se expressa como oposição entre saber e consciência, já deve ter ficado claro na seção anterior que Saviani, ao discutir a necessidade de superação do senso comum pela consciência filosófica, não trata saber e consciência como pólos mutuamente exclusivos. Como ele afirma, “Na verdade, o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber” (SAVIANI, 2005, p. 78).

Além dessa, outra questão que se expressa de forma dicotômica remete ao papel da escola na difusão da cultura popular e da cultura erudita. Retomando a luta de classes, em razão da qual comumente se associa o saber popular à classe dominada e o saber erudito à classe dominante, Saviani (2005) chama a atenção

[...] para o fato de que o saber é histórico, e como tal é apropriado pelas classes dominantes, mas isso não significa que ele seja inerentemente dominante. O que hoje é denominado “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses. [...] Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é

puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas (SAVIANI, 2005, p. 79).

Portanto, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica a dicotomia entre saber popular e saber erudito precisa ser superada, no sentido de que o povo tenha acesso à cultura erudita e esta deixe de ser, então, um “sinal distintivo de elites” (SAVIANI, 2005, p. 79). Na medida em que tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica afirmam que o conhecimento mais elaborado, mais desenvolvido, possibilita o domínio sobre as formas menos elaboradas, a apropriação da cultura erudita, correspondente ao saber sistematizado, permitiria aos trabalhadores “expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (idem, p. 80).

A questão das culturas popular e erudita também se equipara à relação entre os conceitos espontâneos e não espontâneos apresentada por Vigotski: a apropriação dos conceitos não espontâneos, que só pode ocorrer de forma mediada, requalifica toda a estrutura de conceitos e propicia o domínio consciente sobre os conceitos espontâneos, formados a partir das experiências cotidianas (MARTINS, 2012; VIGOTSKI, 2001). Assim, na relação entre saber popular e saber erudito, o que ocorre é o desenvolvimento de ambos pelas mesmas vias, porém, em sentido contrário: o saber popular parte da prática cotidiana, imediata, em direção à possibilidade de expressão consciente, e o saber erudito parte da cultura elaborada, apropriada com a mediação do professor, em direção à possibilidade de sua incorporação à vida dos trabalhadores, em razão dos próprios interesses dessa classe.

Saviani coloca nas questões da organização curricular as funções da escola. Em 1988 ele apresentou ao Congresso Nacional um anteprojeto da LDBEN no qual explicitava os objetivos da educação escolar em todos os níveis de ensino (SAVIANI, 2008c). De acordo com a sua proposta, o objetivo da educação infantil deveria ser propiciar “especialmente na fase dos quatro aos seis anos de idade, a aquisição dos hábitos psicofísicos necessários à realização do trabalho intelectual” (idem, p. 46); para o ensino fundamental, na época chamado de *primeiro grau*, recomendava-se “o ensino da língua nacional, matemática, ciências naturais e ciências sociais” (idem, p. 46), cabendo à cada escola a organização dos estudos, pautada nas normas dos Conselhos de Educação; o ensino médio, ou *segundo grau*, deveria ter como objetivo geral “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (idem, p. 47), abrangendo “além da língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo”

(SAVIANI, 2008c, p. 47), também organizados pelas escolas a partir das normas dos Conselhos.

Para Saviani (2008c), a organização do currículo escolar deveria ser determinada a partir da relação entre educação e trabalho, conhecimento e atividade prática: no ensino fundamental de forma implícita e indireta e no ensino médio de forma explícita e direta, baseado no conceito de educação politécnica. Saviani define a politecnia

[...] como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. [...] Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um segundo grau profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2008c, p. 39-40).

Assim, no ensino fundamental deveria ser garantida a socialização de um acervo mínimo que inclui

[...] a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade moderna; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para que se [possa] compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, através das quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, as quais vão implicar na definição de direitos e deveres. O último componente, as ciências sociais, na atual estrutura, corresponde aos conteúdos de história e geografia (SAVIANI, 2008c, p. 38).

Dos conteúdos propostos para o ensino fundamental não se depreende imediatamente a relação entre educação e trabalho, por isso Saviani afirma que essa relação é implícita e indireta. Já no ensino médio, “não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento [...] . Trata-se, agora, de explicitar como [...] a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção” (SAVIANI, 2008c, p. 39). Saviani retoma a discussão sobre a importância dos conteúdos científicos no processo educativo na contextualização teórica que faz da pedagogia histórico-crítica, no capítulo seis⁸ do livro

⁸ Até a sétima edição esse livro continha apenas quatro capítulos, tendo sido acrescentados a partir da oitava edição o quinto, *A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica*, e o sexto, *Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica*, conforme informação dada pelo autor no Prefácio à 8ª edição (SAVIANI, 2005, p. IX).

Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Penso que vale a pena transcrever as palavras do próprio autor:

Quando se insiste na importância dos conteúdos, o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas.

[...] Trabalhei várias vezes a prioridade dos conteúdos sem perder de vista que a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. [...] Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos. Isso pode ser constatado de modo claro quando consideramos as disciplinas que compõem o currículo escolar. Tome-se, por exemplo, o caso da história. Se o fundamental é que o aluno aprenda o método, ou seja, como se situar historicamente, como apreender o movimento da história, então se trata aí do método da história. E ele só irá apreender isto através da familiaridade com a história propriamente dita. Logo, com os conteúdos históricos.

[...] Algo semelhante ocorre com as demais disciplinas (SAVIANI, 2005, p. 144-5).

Assim, a pedagogia histórico-crítica não representa um retorno ao método tradicional, a prioridade por ela conferida aos conteúdos não pretere as formas, ela não joga fora os chamados métodos ativos ou os recursos técnicos e tecnológicos disponíveis em favor de um ensino “enciclopédico”, em suma, ela não joga fora *o bebê com a água do banho*. Isso é o que têm feito as pedagogias hegemônicas na direção inversa quando, ao privilegiarem o método, jogam fora os conteúdos.

Todas as questões sobre a função da escola apresentadas até aqui remetem ao conceito da psicologia histórico-cultural de *zonas de desenvolvimento*. O aluno na sala de aula já domina uma série de conceitos formulados e aprendidos no seu cotidiano, e pode inclusive já ter se apropriado de alguns conceitos científicos, caso já tenha frequentado a escola antes; além disso, já conhece empiricamente as contradições da sociedade capitalista, pois vive nela; também domina a cultura popular do grupo no qual está inserido cotidianamente. Tudo isso que o aluno já domina identifica o que Vigotski chama de nível de desenvolvimento real do indivíduo, o que o indivíduo é capaz de fazer autonomamente. Não faz sentido, portanto, ficar repetindo na escola o que o aluno já sabe fazer, ou oferecendo ao aluno mais do mesmo que lhe é oferecido no seu cotidiano. É função da escola oferecer ao aluno aquilo que ele não possui, ensinar o aluno a fazer aquilo que ele ainda não sabe fazer sozinho. Vigotski chama de

*zona de desenvolvimento iminente*⁹ tudo o que o aluno num dado momento é capaz de aprender, desde que lhe seja ensinado (MARTINS, 2012; VIGOTSKI, 2001). Assim, o desenvolvimento humano não ocorre espontaneamente, mas pela mediação do ensino, que na escola é papel do professor, pois é ele quem deve dominar a tríade conteúdo/forma/aluno (etapas do desenvolvimento do aluno).

Em seguida, no capítulo três, apresento alguns princípios da educação sexual na escola, os quais servirão como apoio na análise das propostas de educação sexual do MEC e da UNESCO.

⁹ Por divergências de tradução, o conceito de *zona de desenvolvimento iminente* aparece em algumas obras de Vigotski e outros autores como *zona de desenvolvimento proximal*, *próximo* ou *imediate*. Eu, no entanto, utilizo o conceito em conformidade com a tradução sugerida por Prestes (2012).

CAPÍTULO 3

Educação sexual na escola

- [...] *Em vez de estudar, vive no bar aprendendo porcarias... [...]*
- *Porcarias? [...] Pois fique sabendo que já estão ensinando essas coisas nas escolas [...], desde o primário.*
 - *Nas escolas, o quê?*
 - *Aulas de educação sexual para meninos e meninas.*
 - *Cruz-credo!*

(AMADO, 2009, p. 156)

Para analisar as propostas de educação sexual do MEC (BRASIL, 1997a; 1997b) e da UNESCO (2010) é necessário situá-las em relação aos estudos sobre sexo, sexualidade e educação sexual. Para tanto, este capítulo apresenta alguns conceitos e algumas questões relacionadas ao tema. Dentre elas, a já mencionada divergência acerca do nome que deve ser dado ao processo que toma o sexo ou a sexualidade como objeto do trabalho pedagógico: *educação sexual*, *orientação sexual*, *educação em sexualidade*, etc. Conforme dito na introdução deste trabalho, o MEC adotou para a sua proposta de tema transversal a designação *orientação sexual*, a UNESCO adotou *educação em sexualidade*¹ e eu optei por utilizar aqui *educação sexual (na escola)*. O nome *educação sexual*, porém, remete indistintamente ao processo que ocorre de forma sistematizada e intencional na escola, bem como aos processos espontâneos e informais que ocorrem na escola ou em outros ambientes, motivo pelo qual alguns autores preferem adotar outros termos.

O termo *orientação sexual*, por sua vez, adotado pelo MEC, pode ser confundido com “a orientação que a pessoa imprime à sua sexualidade e que pode ser homossexual, heterossexual ou bissexual” (WEREBE, 1998, p. 155). Em razão disso optei por educação sexual, assim como a maioria dos autores consultados (BONFIM, 2012; FIGUEIRÓ, 2009; FURLANI, 2011; GUIMARÃES, 1995; NUNES; SILVA, 2006; RIBEIRO, 2009; WEREBE, 1998). Outra questão terminológico-conceitual da área diz respeito ao objeto da educação sexual, que pode ser o *sexo* ou a *sexualidade*. Nesse caso recomenda-se que seja adotado o conceito de sexualidade como objeto de estudo, considerado mais abrangente do que o conceito de sexo (MAIA, 2010). Segundo Guimarães (1995),

Sexo é relativo ao fato natural, hereditário, biológico, da diferença física entre o homem e a mulher e da atração de um pelo outro para a reprodução. No mundo moderno o significado dominante do termo passa a ser *fazer sexo*, referindo-se às relações físicas para o prazer sexual. [...]
Sexualidade é um termo também [?] do século XIX, que surgiu alargando o conceito de sexo pois incorpora a reflexão e o discurso sobre o sentido e a intencionalidade do sexo. É um substantivo abstrato que se refere ao “ser sexual” (p. 23-4, grifos da autora).

Assim, na língua inglesa a mudança do sexo para a sexualidade como objeto da educação reflete-se na mudança do termo utilizado, de *sexual education* para *sexuality education*, tal como na proposta da UNESCO. Na língua portuguesa, porém, educação sexual remete indistintamente ao sexo ou à sexualidade e a tradução de *sexuality education* exige o

¹ *Sexuality education*, no original em inglês (UNESCO, 2010).

emprego de uma preposição, o que dá origem a novas discussões: educação *da* sexualidade, educação *em* sexualidade, educação *para* a sexualidade, educação *sobre* a sexualidade, etc. Apesar de mencionar a questão, penso que não me cabe opinar sobre ela simplesmente porque eu não sou propriamente um pesquisador das áreas da sexualidade ou educação sexual.

Outra questão conceitual apontada por Guimarães (1995) e que deve ser mencionada é a diferença entre *sexo* e *gênero*. Segundo essa autora,

A palavra *sexo* se refere à diferença biológica entre macho e fêmea, incluindo as diferenças da anatomia, da fisiologia, da genética, do sistema hormonal etc. e a palavra *gênero* designa tudo o que caracteriza o “masculino” e o “feminino” na diferenciação entre o mundo do homem e o mundo da mulher: o físico, a anatomia, o vestuário, a fala, os gestos, os interesses, as atitudes, o comportamento, os valores. Na linguagem científica o termo *gênero* redimensiona o termo sexual, removendo a conotação de determinismo genital e incluindo a dimensão cultural ao se designar os sexos (GUIMARÃES, 1995, p. 24, grifos da autora).

Existem divergências, porém, sobre o significado dos termos *sexo*, *sexualidade* e *gênero*. Eu mesmo discordo de Guimarães (1995), pois, assim como Garton (2009), entendo que o conceito de sexo não se limita “ao fato natural, hereditário, biológico, da diferença física entre o homem e a mulher e da atração de um pelo outro para a reprodução” (GUIMARÃES, 1995, p. 23), mas refere-se a uma prática cultural. Garton (2009) também afirma que o conceito de sexualidade se refere a um tipo de identidade social, tais como heterossexual, homossexual, sadomasoquista e outros. Sobre o conceito de gênero, há quem defenda que as diferenças de gênero só podem existir a partir da linguagem, posto ser impossível estabelecer, a partir do existente, o que seja propriamente masculino ou feminino de forma rígida (LOURO, 2000).

Pois bem: quer tome o sexo ou a sexualidade como objeto, a educação sexual pode ser intencional, sistematizada, ou não intencional. Werebe (1998) afirma que “A educação sexual compreende todas as ações, deliberadas ou não, que se exercem sobre um indivíduo, desde o seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões, valores ligados à sexualidade” (p. 139), ressaltando o papel da família, da escola e da mídia nesse processo, do qual a educação sexual intencional se destaca como a parte que

[...] compreende as intervenções deliberadas, sistemáticas, em geral regulares e planejadas, relativas ao domínio da vida sexual. Estas intervenções podem se destinar a crianças, adolescentes e adultos e se realizarem dentro e fora do âmbito escolar. Seus objetivos são vários e é a

partir deles que se define seu conteúdo, sua pedagogia. A educação sexual intencional não se exerce sobre seres “virgens” em matéria de informação e vivência sexuais. Quando o aluno recebe esta educação na escola, já foi marcado pelas influências que recebeu na família e em todas as situações de vida cotidiana dentro da sociedade. Traz consigo ideias corretas, incompletas ou falsas sobre a sexualidade, bem como opiniões e valores neste domínio. E é a partir dos conhecimentos e ideias que as crianças e jovens possuem que as intervenções deliberadas devem se orientar (WEREBE, 1998, p. 155).

A partir dessa definição de educação sexual intencional buscarei, a seguir, apresentar algumas informações que situem historicamente esse processo e suas relações com a história dos estudos sobre o sexo ou a sexualidade.

3.1 Algumas informações históricas

No livro *História da sexualidade*, Stearns (2010) afirma que, na medida em que, nas condições atuais, uma relação monogâmica permite ao casal gerar, ao longo de todo o seu período fértil, uma média de 14 filhos², ainda que em períodos anteriores essa média possa ter sido menor, formas de controle da relação sexual precisaram ser desenvolvidas. Destarte, ele afirma que

[...] todo o aparato biológico humano, no que diz respeito ao sexo, inevitavelmente impõe algumas necessidades de regulação da espécie, de modo a garantir que a atividade sexual não saia de controle ou se torne por demais desestabilizadora, tanto da vida dos indivíduos como das relações sociais. Isso é particularmente pertinente, porque os humanos têm maior capacidade de reprodução do que a maioria das famílias ou sociedades geralmente gostaria. [...] por isso, a maioria das sociedades desenvolve alguns costumes cujo intuito é estimular uma reprodução mais moderada, o que, por sua vez, significa atividade sexual menos frequente ou alguma forma de controle sobre a atividade sexual. Aqui também a capacidade sexual humana rapidamente gera a necessidade de resposta social. A natureza exata dessa resposta pode, obviamente, variar de uma sociedade para outra, e pode se alterar. [...] Mas *certa tensão entre a capacidade biológica e as necessidades sociais é mais ou menos constante*, embora suas manifestações específicas mudem tremendamente ao longo do tempo (STEARNS, 2010, p. 11-2, grifo meu).

No trecho citado fica evidente uma primeira determinação social-econômica sobre a produção de formas de controle da atividade sexual, as quais poderiam abranger desde a

² Número obtido a partir das práticas de uma seita religiosa do Canadá onde as relações sexuais começam no início do período fértil e se mantêm constantes até o final, sem o uso de métodos contraceptivos – é a chamada *fórmula hutterite* (STEARNS, 2010).

criação e a utilização de métodos contraceptivos até a disseminação de costumes e ideias relacionadas ao sexo, em função da necessidade de controlar o crescimento populacional para evitar crises (produção de alimentos insuficiente para atender a demanda, por exemplo). Como afirma Chauí (1991), “seres humanos e animais são dotados de corpos sexuados e as práticas sexuais obedecem a regras, exigências naturais e cerimônias humanas” (p. 9), ou seja, desde que o homem superou os seus limites biológicos, dando início ao seu desenvolvimento histórico, a prática sexual humana deixou de ser natural e passou a ser cultural.

Garton (2009), por sua vez, afirma que “O desejo sexual [...] foi considerado como algo capaz de desestabilizar a ordem social, capacidade que precisava ser dominada, regulamentada e, em algumas circunstâncias, ilegalizada e punida” (p. 343), referindo-se não apenas a desestabilização social causada por taxas de natalidade fora de controle, mas por diversos motivos. Apenas para exemplificar, a chamada revolução cultural que culminou nas manifestações estudantis do ano de 1968 apresentava diversas demandas relacionadas ao comportamento sexual, as quais foram ou ainda são controversas e desestabilizadoras (CHAUÍ, 1991; GARTON, 2009; HOBSBAWN, 1994; STEARNS, 2010), ao ponto de terem influenciado reformas na educação em todo o mundo (UNESCO, 1998). Ao tratar das mudanças ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, Hobsbawn (1994) afirma que

As principais inovações que começaram a transformar o mundo assim que a guerra acabou talvez tenham sido as do setor químico e farmacêutico. Seu impacto na demografia do Terceiro Mundo foi imediato. Os efeitos culturais foram um pouco mais lentos, mas não muito, pois a revolução sexual no Ocidente, nas décadas de 1960 e 1970, se tornou possível em função dos antibióticos – desconhecidos antes da Segunda Guerra Mundial – que pareceram eliminar os grandes riscos da promiscuidade, tornando as doenças venéreas (sic) facilmente curáveis, e da pílula anticoncepcional, cuja disponibilidade se ampliou na década de 1960. (O risco, no campo sexual, ia retornar na década de 1980, com a AIDS.) (HOBSBAWN, 1994, p. 265).

A chamada revolução cultural/sexual, ainda segundo Hobsbawn (1994), produziu efeitos no mundo todo, o que pode ser notado pela análise “da família e da casa, isto é, através da estrutura de relações entre os sexos e gerações” (p. 314). Embora houvesse diferenças locais e regionais no ritmo das mudanças, de maneira geral aumentou o número de divórcios, diminuiu o número de filhos dos casais, aumentou o número de pessoas vivendo sozinhas, a juventude conquistou autonomia e sua cultura, onde ainda não era, tornou-se dominante, internacionalizou-se e “tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que

formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos” (HOBSBAWN, 1994, p. 323).

A principal referência sobre a história da sexualidade é Foucault (GARTON, 2009). No livro *História da sexualidade: a vontade de saber*, Foucault (2009) denuncia as práticas ocidentais que incitam a produção de discursos sobre o sexo como uma estratégia de controle mais efetiva do que a repressão baseada na lei e na punição. Nesses discursos teria surgido a ideia da sexualidade como identidade sexual – “o homossexual, o sádico, o *voyeur* ou o transexual” (GARTON, 2009, p. 33) – que, de forma anacrônica, se pretendia enxergar em todas as culturas e em todos os momentos históricos, como se essas identidades fossem eternas e imutáveis, não o sendo. A sexualidade inventada pelos discursos “tornou-se tema de numerosas ciências – medicina, pedagogia, psiquiatria, demografia, epidemiologia, criminologia, psicanálise –, cada uma delas com uma elaboração específica sobre a natureza da sexualidade” (idem, *ibidem*). Ao tratar da incitação aos discursos sobre o sexo, Foucault (2009) afirma que

[...] já há muito tempo se afirmava que um país devia ser povoado se quisesse ser rico e poderoso. Mas é a primeira vez em que, pelo menos de maneira constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude dos cidadãos, não apenas às regras de casamentos e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa o seu sexo. Passa-se das lamentações rituais sobre a libertinagem estéril dos ricos, dos celibatários e dos libertinos, para um discurso onde a conduta sexual da população é tomada, ao mesmo tempo, como objeto de análise e alvo de intervenção; passa-se das teses maciçamente populacionistas da época mercantilista, às tentativas de regulação mais finas e bem calculadas, que oscilarão, segundo os objetivos e as urgências, em direção natalista ou antinatalista. Através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo. Surge a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico. Aparecem também as campanhas sistemáticas que, à margem dos meios tradicionais – exortações morais e religiosas, medidas fiscais – tentam fazer do comportamento sexual dos casais uma conduta econômica e política deliberada. [...] *Que o Estado saiba o que se passa com o sexo dos cidadãos e o uso que dele fazem e, também, que cada um seja capaz de controlar sua prática* (FOUCAULT, 2009, p. 32-3, grifo meu).

Considero o trecho citado indispensável para a análise de qualquer proposta de educação sexual, principalmente porque muitas adotam Foucault como referência, com implicações diversas. Para Foucault, não há verdade a ser dita sobre o sexo ou a sexualidade (assim como para o pensamento pós-moderno não há verdade a ser dita sobre coisa alguma) e,

assim sendo, se a escola é tomada como o local de transmissão de conhecimentos objetivos, é possível concluir que não há o que ser ensinado na escola sobre esse tema.

Segundo Ariès (2006), antes da proliferação de discursos sobre a sexualidade, iniciada no século XIX, houve um período repressivo, o qual por sua vez foi precedido por uma fase que teria durado até o final do século XVI, início do século XVII, durante a qual era permitido aos adultos e às crianças envolverem-se conjuntamente em brincadeiras de cunho sexual. Para demonstrar a diferença da moral da época em relação à moral contemporânea, Ariès relata “os fatos corriqueiros da vida do jovem Luís XIII” (2006, p. 75) registrados num diário pelo médico de Henrique IV, chamado Heroard:

Luís XIII ainda não tem um ano: “Ele dá gargalhadas quando sua ama lhe sacode o pênis com a ponta dos dedos”. [...]

Luís XIII tem um ano: “Muito alegre [...] ele manda que todos lhe beijem o pênis”. Ele tem certeza de que todos se divertem com isso. [...]

[...]

Durante seus três primeiros anos, ninguém desaprova ou vê algum mal em tocar por brincadeira em suas partes sexuais (ARIÈS, 2006, p. 75).

Aos quatro anos, sua educação sexual já estava adiantada: “Foi levado aos aposentos da Rainha; aí, M^{me} de Guise mostrou-lhe a cama da Rainha e disse-lhe: - Monsieur, foi aqui que fostes feito. [...]

[...]

Entre cinco e seis anos, as pessoas pararam de se divertir com as partes sexuais do Delfim. Enquanto isso, porém, ele começou a se divertir com as dos outros (idem, p. 76).

Ariès (2006) afirma que “Não há por que pensar que o clima moral devesse ser diferente em outras famílias de fidalgos ou plebeus. Essa prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum” (p. 77). A situação muda quando, no século XVII, sob influência da reforma protestante e da contrarreforma católica, os hábitos escolares começam a evoluir “em direção a uma disciplina mais rigorosa” (ARIÈS, 2006, p. 87). Nesse período, o batismo das crianças passou a justificar a crença na inocência infantil, a qual deveria ser preservada e fortalecida pelo desenvolvimento do caráter e da razão. Posteriormente, essa crença se fortalece com o pensamento de Rousseau acerca da natureza “bondosa” do homem (ARIÈS, 2006; CHAUI, 1991; WEREBE, 1998). Segundo Rousseau (1999),

[...] nada é mais meigo do que o homem em seu estado primitivo, quando, colocado pela natureza a igual distância da estupidez dos brutos e das luzes funestas do homem civil, e compelido tanto pelo instinto quanto pela razão a

defender-se do mal que o ameaça, é impedido pela piedade natural de fazer mal a alguém sem ser a isso levado por alguma coisa ou mesmo depois de atingido por algum mal (ROUSSEAU, 1999, p. 93).

Para Rousseau, portanto, o homem nasce bom, mas é corrompido pela sociedade. No intento de evitar que o homem se corrompa, esse autor é o primeiro na história a propor então que as crianças recebessem educação sexual, que surge como um “mal necessário” para “eliminar completamente o caráter sexual do meio em que vive a criança, para preservar a sua suposta ‘inocência’, despindo-a de todo elemento sexual” (WEREBE, 1998, p. 161). Nesse sentido a proposta de Rousseau se caracteriza como uma proposta de educação *antissexual*, a qual tinha como objetivo principal combater a masturbação (idem). Segundo Chauí (1991),

[...] somente com Rousseau há diferenciação das idades e do que é próprio a cada uma; diferenciação dos sexos e do que é próprio a cada um; preparação do menino para as responsabilidades sociais, a primeira e mais importante sendo o casamento e a paternidade (no livro [*Emílio, ou da Educação*], Rousseau considera terminada a educação de seu discípulo quando este anuncia que será pai); preparação da menina também para o casamento e para a maternidade, instrução para que seja firme e modesta, submissa, mas orientadora do marido em tudo quanto se refira à sensibilidade (p. 132).

Embora Rousseau tenha proposto uma educação sexual já no século XVIII, a produção de conhecimento (ou discursos) sobre o sexo e a sexualidade começa apenas, como já foi dito, no final do século XIX. Segundo Chauí (1991, p. 16),

O sexo, que até então era de responsabilidade de teólogos, confessores, moralistas, juristas e artistas, foi deixando de pertencer exclusivamente ao campo religioso, moral, jurídico e artístico e de concernir apenas às exigências da vida amorosa (conjugal e extraconjugal) para começar a ser tratado como problema clínico e de saúde. Ou seja, passou a ser estudado e investigado num contexto médico-científico preocupado em classificar todos os casos de patologia física e psíquica, em estudar as doenças venéreas (sic), os desvios e as anomalias, tanto com finalidade higiênica ou profilática quanto com a finalidade de normalização de condutas tidas como desviantes ou anormais. O interesse maior volta-se para o estudo das “aberrações sexuais”, de um lado, e para o incentivo pedagógico e terapêutico das formas “normais”, de outro lado.

A partir daí surgem estudos em diversos campos: Werebe (1998) menciona, por exemplo, as contribuições nos campos da biologia e fisiologia, sociologia, antropologia, psicologia e psicanálise. No âmbito da sexologia, “o sexo fica subordinado à ideia de *competência*, que determina o saber sexológico e seu caráter pedagógico-profilático, operando menos por pressões e mais por informações” (CHAUÍ, 1991, p. 172-3, grifo da autora),

caracterizando a passagem da repressão pela lei à repressão pela norma (FOUCAULT, 2009). O surgimento da psicanálise no século XX, no entanto, representa o ápice da racionalização da sexualidade, “a contribuição mais importante e mais rica para o estudo da sexualidade, tendo oferecido o sistema explicativo mais completo sobre a vida sexual, embora se possa fazer restrições a algumas de suas teorias” (WEREBE, 1998, p. 21).

Mais recentemente, interesses de diferentes grupos têm colocado ou mantido questões relacionadas à sexualidade na pauta das conferências realizadas por diversos agentes e organismos internacionais. Dentre as questões mais discutidas estão o crescimento demográfico, a epidemia de HIV/AIDS e as relações de gênero: em 1974, na Terceira Conferência sobre a População Mundial, realizada em Bucareste, na Romênia, as altas taxas de crescimento populacional dos países em desenvolvimento foram apontadas como a causa principal dos problemas econômicos e sociais desses países, sendo que a educação sexual foi indicada como uma das estratégias do plano de ação aprovado e que deveria ser posto em prática por esses países (WEREBE, 1998). Essa recomendação foi reiterada em 1984, na Conferência Internacional sobre População, realizada na Cidade do México, e na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), realizada no Cairo, Egito. No relatório dessa última conferência, os objetivos relacionados no item “Sexualidade humana e relações entre os sexos” (ONU, 1994) são:

- (a) promover o adequado desenvolvimento da *sexualidade responsável*, que propicie relações de igualdade e de mútuo respeito entre os sexos e contribua para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos;
- (b) assegurar que mulheres e homens tenham acesso à informação, à educação e a serviços necessários a uma *boa saúde sexual* e exerçam seus *direitos e responsabilidades de reprodução* (p. 69, grifos meus).

Para cumprir esses objetivos, foram elencadas quatro ações que os governos deverão por em prática, a primeira delas mencionando explicitamente a necessidade de apoio à *educação sexual integral*, as demais se referindo direta ou indiretamente ao papel da educação na prevenção da gravidez indesejada, das doenças sexualmente transmissíveis (DST), do abuso e da violência contra crianças, jovens e mulheres, e no combate à mutilação dos órgãos genitais femininos e práticas similares contra mulheres e jovens. A primeira ação diz que

Deve-se dispensar apoio à *educação sexual integral* e a serviços para pessoas jovens, com o apoio e a orientação de seus pais e de conformidade com a Convenção sobre os Direitos da Criança, que ressaltem a *responsabilidade do homem por sua própria saúde e fecundidade sexual e o ajude a exercer essas responsabilidades*. Esforços educacionais devem

começar na idade apropriada, na unidade familiar, na comunidade e *nas escolas*, mas devem também alcançar adultos, particularmente os homens, por meio da educação não-formal e de uma variedade de esforços baseados na comunidade (ONU, 1994, p. 69, grifos meus).

Nota-se como o discurso desse documento influenciou a comissão da UNESCO na definição das metas para a educação no século XXI, apresentadas no Relatório Jacques Delors (DELORS, 1998), que era elaborado concomitantemente. Também a *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade* (UNESCO, 2010) repete o mesmo discurso, como será visto no próximo capítulo. Outras convenções e acordos internacionais que recomendaram a inclusão da educação sexual na escola, com finalidades diversas, foram a Quarta Conferência Mundial das Nações Unidas sobre as Mulheres, em 1995; a CIPD+5, em 1999; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 2000; a Sessão Especial da Assembleia Geral da ONU sobre o HIV e a AIDS, em 2001; a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 2003; e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, em 2006 (UNESCO, 2010).

No Brasil, as primeiras ideias sobre educação sexual surgiram no início do século XX, por influência das correntes médico-higienistas da Europa, e deram origem a algumas propostas de educação sexual, as quais tinham como principais objetivos combater as DST e a masturbação, bem como preparar a mulher para os papéis de esposa e mãe (RIBEIRO, 2004; SAYÃO, 1997; WEREBE, 1998). Posteriormente, a institucionalização do conhecimento sexual ocorre com a publicação de diversos livros que pretendiam orientar cientificamente a prática sexual dos indivíduos (REIS; RIBEIRO, 2004; RIBEIRO, 2004).

Segundo Reis e Ribeiro (2004), um dos pioneiros da sexologia no Brasil é o médico José de Albuquerque, autor de vários livros de sexologia e educação sexual. Albuquerque³ dizia que “não há educação completa sem educação sexual” (apud REIS; RIBEIRO, 2004, p. 38) e defendia que a escola não deveria “dar espaço ou situação de destaque à educação sexual diante das outras matérias curriculares” (idem, p. 38), mas recomendava que os professores não saltassem “os tópicos referentes a assuntos sexuais” (idem, p. 39) e ensinasse aos alunos “a constituição morfológica e funcional dos órgãos sexuais, assim como os tópicos de higiene sexual” (idem, *ibidem*). Após analisar livros de diversos autores publicados nas primeiras décadas do século XX, Reis e Ribeiro (2004) concluem que

³ ALBUQUERQUE, J. *O sexo em face do indivíduo, da família e da sociedade*. Rio de Janeiro: Círculo Brasileiro de Educação Sexual, 1936.

[...] de uma forma geral, os autores tratavam de questões biológicas ou fisiológicas do sexo, enfatizando a patologia sexual, [...]. A educação sexual era considerada necessária para se evitar os efeitos danosos de uma indisciplina sexual e os inúmeros conselhos presentes nos livros eram pautados na moral cristã e nos bons costumes. Os autores médicos tentavam conciliar o conhecimento científico da época com suas concepções religiosas e morais. [...]

Ao mesmo tempo em que se fala de sexo nota-se que o discurso corrente vem carregado de repressão. Há uma necessidade “social” de se tratar questões do comportamento sexual, necessidade que se torna clara diante da verificação do número de obras e do interesse dos leitores da época. Mas o enfoque dado não vem ao encontro de uma libertação sexual, pelo contrário, é normatizador do comportamento sexual a partir de uma ideologia médico-moral que determina o que é certo e o que é errado, o que é normal e o que é patológico, o que é lícito e o que é imoral (p. 70-1).

Mesmo com várias publicações recomendando a educação sexual para jovens já nas primeiras décadas do século XX, apenas na década de 1960 a educação sexual começou a ser implantada nas escolas brasileiras, começando por sua inserção no currículo de algumas escolas do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, culminando, no ano de 1968, na apresentação de um projeto de lei pela deputada Júlia Steimbruck que propunha “a introdução obrigatória da educação sexual nas escolas do país” (RIBEIRO, 2004, p. 21). Em função do regime militar vigente à época e da intensa repressão política e supressão das liberdades individuais, o período não era propício para mudanças e o projeto foi recusado e engavetado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (RIBEIRO, 2004; WEREBE, 1998).

Werebe (1998) entende que não foi por acaso que a educação sexual começou a ser implantada nas escolas na década de 1960. Ela afirma que, nesse período, as mudanças no comportamento sexual dos jovens começaram a afetar as classes média e alta, o que gerou incômodo e fez surgir os primeiros projetos de educação sexual. Nesse sentido, Werebe (1998) afirma que

A educação sexual tem sido proposta, [...] para enfrentar os problemas ligados às mudanças nos comportamentos e atitudes dos jovens em relação à sexualidade.

Estas mudanças foram consideradas como uma verdadeira revolução sexual. A propósito, convém salientar o fato de que esta revolução foi definida em função da extensão da permissividade sexual fora do casamento aos jovens das classes médias e altas da população e em particular às moças. Enquanto esta permissividade atingia apenas os jovens das classes menos favorecidas da população, enquanto as moças “de boas famílias” eram preservadas, não se falava em revolução sexual. [...] O que se tornou preocupante, foi o fato de que estes fenômenos passaram a ocorrer com jovens das classes médias e altas (p. 165).

Essa análise é comprovada pelo fato de que as primeiras escolas a oferecer educação sexual para os seus alunos foram escolas tradicionais do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte (RIBEIRO, 2004; WEREBE, 1998). Além disso, no início dos anos de 1980, Werebe (In: Chauí et al., 1981) afirma que o conhecimento produzido sobre a sexualidade até então referia-se apenas aos indivíduos pertencentes às classes média e alta da sociedade, não sendo possível considerá-los representativos dos interesses das classes mais baixas.

Com a abertura política iniciada no governo do presidente Geisel, ainda durante o regime militar, novos projetos que inseriam a educação sexual no currículo escolar começaram a surgir no município e no estado de São Paulo (RIBEIRO, 2004). Por causa disso, em julho de 1980 foi realizado um debate durante a XXXII Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) no qual se discutiu se a educação sexual na escola seria um instrumento de democratização ou mais repressão, contando com a participação da professora de filosofia da Universidade de São Paulo (USP), Marilena Chauí, da psicóloga e jornalista Maria Rita Kehl, da pesquisadora do *Centre National de Recherches Scientifiques (CNRS)*, Maria José Werebe, e a coordenação da pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC), Maria Cristina A. Bruschini (CHAUÍ et al., 1981). Na época, a coordenadora da mesa afirmou que cabia perguntar “para *que* ou para *quem*” (In: CHAUÍ et al., 1981, p. 100) serviria a educação sexual, pois

Ao observador menos atento ela pode parecer alguma coisa intrinsecamente boa, que contribua para dar à criança, ao adolescente, ao jovem, uma visão positiva em relação ao sexo, sempre criando um clima favorável à livre manifestação de diferentes pontos de vista.
Nada garante, porém, que isso seja verdade.

Para responder às questões apresentadas, então, Chauí resgata a origem na filosofia do dualismo corpo e consciência, o qual, segundo ela, permite que se tome o sexo, um acontecimento corporal, como objeto de estudo. Por essa via ela conclui que a educação sexual na escola não pode ser analisada no sentido de saber se ela é repressora ou emancipadora “sem uma análise acurada da própria ideia de educação, de conhecimento, de saber, de sujeito, objeto, corpo” (CHAUÍ et al., 1981, p. 103).

Kehl, por sua vez, afirma que na sociedade capitalista “O sexo passou a ser, em primeiro lugar, um elemento de adaptação” (In: CHAUÍ et al., 1981, p. 103); “Em segundo lugar, o sexo é elemento de equilíbrio emocional, porque, de certa forma, organiza nossas relações sociais” (idem, ibidem); e finalmente, em terceiro lugar, “o sexo é elemento de consumo” (idem, ibidem), não limitado, porém, ao consumo do próprio sexo ou de objetos

sexuais e eróticos, mas no sentido de que toda a esfera consumo gira em torno do “desejo de cuidar-se, do dar-se prazer” (In: CHAUI et al., 1981, p. 103-4). Ainda segundo Kehl, “A palavra de ordem hoje em dia é GOZE E CONSUMA!” (idem, p. 104). Assim, Kehl conclui que a manutenção da ordem capitalista se dá por duas vias paralelas: numa delas “está a sexologia, estão os profissionais, os técnicos do ajustamento da máquina-corpo” (idem, ibidem), que mantêm o funcionamento e a reprodução da base familiar da sociedade; e na outra linha está o consumo, como meio de realização indireta das fantasias sexuais que fogem do padrão instituído (idem, ibidem). Dessa forma, para Kehl,

Se vamos pensar em termos de educação sexual para crianças, temos que ter consciência de que, quem vai praticar, quem vai exercer esse poder de educar a criança, é esse adulto orientado através dessa moral e dessa filosofia sobre o sexo [que reproduz o padrão “casamento, família e monogamia”, segundo ela]. E que, nesse sentido, a educação sexual evidentemente não é um instrumento nem de democracia nem de liberação (idem, p. 107).

Já Werebe, a partir de suas experiências com a educação sexual no Brasil e na França, afirma desde o início do seu texto que “a educação sexual pode ser útil” (idem, ibidem), buscando mostrar os alcances, os limites e os perigos desse processo. Dentre os perigos ela destaca o reducionismo biológico que vem invadindo o campo das ciências humanas e a consequente psiquiatrização dos comportamentos sexuais, bem como “a tendência, também em voga atualmente, a se considerar a sexualidade como um campo a parte, reservado a certos especialistas: os ‘sexólogos’” (idem, p. 110). Concluindo sua exposição, Werebe defende a educação sexual na escola e faz uma ressalva, afirmando que

Não se pode esquecer que a grande maioria dos adolescentes ignora fatos importantes da vida sexual, ao mesmo tempo que possuem informações imprecisas e incorretas neste campo. Alguns têm uma visão completamente deformada da sexualidade, graças às “informações” dadas pelos colegas e amigos, às leituras de revistas pornográficas, que alimentam certos mitos, preconceitos e falsas ideias.

De qualquer forma, o que mais interessa à criança e ao adolescente são eles próprios e, conseqüentemente, os fatos sexuais que lhes concernem diretamente (In: CHAUI et al., 1981, p. 110).

A importância da educação sexual formal, realizada na escola, é justificada, portanto, pela existência inevitável da educação sexual informal, pela qual em geral se adquire informações distorcidas. Se na década de 1980 essa já era uma justificativa aceita, muito mais hoje com a internet. Por outro lado, no último parágrafo do seu texto Werebe afirma que a

educação sexual deve oferecer à criança e ao adolescente aquilo que lhe diz respeito enquanto indivíduo particular. Não se trata então de oferecer uma educação sexual meramente informativa, mas de garantir a existência de um espaço no qual as demandas reais dos alunos possam ser explicitadas e atendidas (In: CHAUI et al., 1981).

Já na década de 1990, em 1991, foi publicado pelo *Sex Information and Education Council of the United States*⁴ (SIECUS), o *Guidelines for Comprehensive Sexuality Education*⁵. Em 1994, esse guia foi publicado no Brasil após um trabalho de adaptação feito inicialmente pelo Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), com a assessoria da Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (ABIA) e da Comunicação em Sexualidade (ECOS), e a constituição do Fórum Nacional de Educação em Sexualidade, que envolveu a participação de trinta instituições na revisão e aprovação do material. O resultado final desse trabalho foi posteriormente endossado por mais de oitenta entidades que constituíram o Comitê Nacional de Apoio à Orientação Sexual (GTPOS; ABIA; ECOS, 2009). No prefácio à décima edição do guia, a psicóloga, educadora sexual e coordenadora do Programa de Educação Preventiva para o HIV/AIDS da UNESCO/Brasil, Cristina Raposo, afirma que a importância do guia decorre do fato de que

Não é novidade para nenhum de nós que o desenvolvimento sustentável dos países em desenvolvimento encontra-se ameaçado por uma questão que perpassa a discussão da vivência da sexualidade, seus riscos e vulnerabilidades: a epidemia do HIV e aids (sic). São décadas de conquistas e investimentos educacionais ameaçados pelos desafios impostos pela epidemia. Sem dúvida, para uma efetiva resposta a essa questão *o setor educacional precisa organizar seus esforços em busca de uma política de educação que inclua a abordagem dos temas da sexualidade* (apud GTPOS; ABIA; ECOS, 2009, grifo meu).

O enfoque dado pela UNESCO/Brasil em relação à educação sexual no prefácio do guia é a prevenção contra o HIV e a Aids, talvez apenas porque a escolhida para redigi-lo tenha sido a coordenadora de um programa específico para o tratamento desse problema. Penso, no entanto, que a própria escolha dessa coordenadora não deve ter sido casual, já que também a apresentação da *Orientação Técnica Internacional* da UNESCO foi assinada pelo diretor executivo do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (ONUSIDA), Michel Sidibé (UNESCO, 2010). Ainda no prefácio à décima edição do guia, a também

⁴ Conselho de Informação e Educação sobre Sexo dos Estados Unidos.

⁵ Diretrizes para uma educação em sexualidade abrangente.

psicóloga e presidente do Conselho Federal de Psicologia (CFP), Ana Mercês Bahia Bock, afirma que

A educação referente à sexualidade é necessária. A educação é processo de formação para a cidadania e para uma vida saudável. *Todos os aspectos que puderem contribuir para essa finalidade devem estar na escola* e devem estar presentes em qualquer processo educativo. A sexualidade é um desses aspectos. A Psicologia sabe o quanto a sexualidade é fonte de sofrimento; a Educação conhece as dificuldades de se lidar com ela nos espaços educacionais e da necessidade dessa tarefa. Por isso, os educadores buscam, permanentemente, aprimoramento nesta área (In: GTPOS; ABIA; ECOS, 2009, grifo meu).

Para este trabalho, a importância do guia reside no fato de que as instituições que o elaboraram participaram, posteriormente, da elaboração da proposta de educação sexual como tema transversal do MEC (BRASIL, 1997a; 1997b), o que de certa forma confere visibilidade ao guia e o coloca como referência nacional. Fato é que, em 2009, ele já estava na décima primeira edição. Segundo o guia, uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha com 5.076 pessoas de 10 capitais brasileiras e publicada em 27/06/1993, revelou que, na época, 86% das pessoas eram favoráveis à educação sexual nas escolas. Ainda de acordo com o guia, outra pesquisa, realizada pela Editora FTD em 1989, mostrou que os professores também estavam cientes da necessidade de educação sexual nas escolas, mas se sentiam despreparados para tal empreitada (GTPOS; ABIA; ECOS, 2009). Nesse contexto, o guia se apresenta como um conjunto de parâmetros para que profissionais de todas as áreas possam “avaliar, planejar ou opinar a respeito da sexualidade” (idem, p. 24). Apenas três anos após a sua publicação, em 1997, portanto, foram publicados os PCN e as propostas dos temas transversais.

Também em 1997, no XIII Congresso Mundial de Sexologia, realizado em Valência, na Espanha, foi elaborada a Declaração dos Direitos Sexuais, posteriormente revisada e aprovada no XIV Congresso Mundial de Sexologia realizado em 1999, em Hong Kong, na China (FURLANI, 2011). Essa declaração estabelece que “os direitos sexuais são direitos humanos fundamentais e universais” (idem, p. 24-5), pois dentre as necessidades humanas básicas estão o “desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor” (idem, p. 25). Assim, constam na declaração onze direitos sexuais, dentre os quais os direitos à informação científica referente à sexualidade e à educação sexual integral:

Artigo 9. O DIREITO À INFORMAÇÃO BASEADA NA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA – Este direito implica que a informação

sexual deve ser gerada por uma pesquisa científica ética e difundida por meios apropriados a todos os níveis sociais.

Artigo 10. O DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL INTEGRAL – Este é um processo vitalício que se inicia com o nascimento e perdura por toda a vida e deveria envolver todas as instituições sociais (WAS⁶ apud FURLANI, 2011, p. 25, grifos da autora).

No Brasil, segundo Vianna (2010), a inserção oficial da educação sexual no currículo escolar durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso veio atender “aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero/sexualidade assumidos pelo governo para eliminar a discriminação contra a mulher, juntamente com as metas do Milênio e da Conferência de Dakar na esfera da educação” (ANDRADE⁷; VIANNA; UNBEHAUM⁸ apud VIANNA, 2010, p. 357). A influência dos organismos internacionais no governo FHC implicou na adoção de políticas reformistas centradas no currículo escolar, o que no caso das políticas de sexualidade e gênero culminou na inclusão do tema transversal “Orientação Sexual” pelos PCN. Apesar de a inserção do tema no currículo ser considerada um avanço, vários problemas podem ser apontados, em geral decorrentes do “caráter centralizador e prescritivo dos PCN” (idem, p. 358) e da falta de ações governamentais que favoreçam a abordagem do tema nas escolas, dentre as quais se destaca a falta de ações no âmbito da formação inicial e continuada de professores (idem).

Vianna (2010) aponta como diferença principal entre os governos de FHC e seu sucessor, Lula, no que se refere ao avanço da “agenda de políticas de diversidade” (p. 359), o fato de que o primeiro centralizou a formulação das políticas nacionais no MEC, e o segundo favoreceu a formulação das políticas a partir das extremidades, ou seja, nos movimentos sociais e nas escolas, o que tem aspectos positivos, mas acarreta, “como pontos negativos, a fragmentação e a não articulação entre os vários programas criados” (VIANNA, 2010). Segundo Madsen⁹

[...] é possível afirmar a coexistência de duas agendas de gênero na educação brasileira atual: uma, iniciada com o governo FHC fortemente influenciada

⁶ WAS – World Association for Sexology. *Declaration of sexual rights*. Traduzida por Jimena Furlani. Revisada por Guacira Lopes Louro. Disponível em: <<http://www.tc.umn.edu/~colem001/was/wdeclara.htm>>. Acesso em: 9 jul. 2004, 1999.

⁷ ANDRADE, T. C. B. *Dos temas transversais à apropriação/vivência de valores: uma proposta de qualidade sócio-educacional*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

⁸ VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. *O gênero nas políticas de educação*. Cadernos de Pesquisa, 34 (121), 2004. p. 77-104.

⁹ MADSEN, N. *A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996-2007)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

pelos organismos internacionais e com tentativas de implementação inspiradas pela LDB[EN] e pelos PCN e a outra agenda, inaugurada no governo Lula e permeada pelas demandas dos movimentos sociais e das Conferências, Planos e Programas a eles relacionados, com incidência pontual nas políticas educacionais (apud VIANNA, 2010, p. 360).

No meio acadêmico, a intensificação da produção na área é atestada pela recente criação do primeiro programa de pós-graduação profissional em educação sexual, pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que iniciará suas atividades em 2013 (BALMANT, 2012), e a realização de congressos bianuais, um nacional em 2008 (I CBES, 2008) e, a partir de 2010, congressos internacionais realizados alternadamente em Portugal (I CISES, 2010) e no Brasil, garantidos por convênio celebrado entre algumas instituições de ensino superior dos dois países. Além disso, uma busca no diretório dos grupos de pesquisa no Brasil pela *frase exata* “educação sexual” retornou 75 grupos diferentes, enquanto a busca pela *frase exata* “orientação sexual” retornou mais 19 grupos. A busca pela palavra “sexualidade” retornou, por fim, 314 grupos¹⁰, evidenciando o interesse de várias áreas por questões relacionadas ao tema.

3.2 Referências teóricas básicas

A psicanálise, ou mais especificamente o pensamento de Freud é, para muitos autores, a principal referência ou o ponto de partida para a compreensão da sexualidade humana (BONFIM, 2012; GUIMARÃES, 1995; NUNES, 1997; SOUZA, 1997; WEREBE, 1998).

A psicanálise coloca o desenvolvimento psicosssexual no centro da formação humana, como categoria ontológica do homem (NUNES; SILVA, 2006), enfatizando o papel determinante do inconsciente nesse desenvolvimento e na formação da personalidade, e a existência de formas pré-genitais do instinto sexual que se manifestam na vida das crianças desde o seu nascimento. Isso porque, para a psicanálise, atividades que inicialmente não têm um fim sexual proporcionam à criança sensações prazerosas em algumas partes do corpo que, ao longo do desenvolvimento, constituem-se como regiões de prazer sexual, regiões sensíveis a certos tipos de estimulação próprios das várias formas de atividade sexual da vida adulta, não restritas ao sexo genital. Freud chama essas regiões de *zonas erógenas* (*Eros*=amor). Segundo Freud (1996), por exemplo,

¹⁰ Busca efetuada em 22 de outubro de 2012, no site “Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil”, mantido pelo CNPq. Endereço: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>>.

A primeira e mais vital das atividades da criança – mamar no seio materno (ou em seus substitutos) – há de tê-la familiarizado com esse prazer. Diríamos que os lábios da criança comportaram-se como uma *zona erógena*, e a estimulação pelo fluxo cálido de leite foi sem dúvida a origem da sensação prazerosa. A princípio, a satisfação da zona erógena deve ter-se associado com a necessidade de alimento. A atividade sexual apoia-se primeiramente numa das funções que servem à preservação da vida, e só depois torna-se independente delas. [...] A necessidade de repetir a satisfação sexual dissocia-se então da necessidade de alimento (p. 171, grifo do autor).

A região oral (lábios, cavidade bucal, língua e adjacências) configura-se, portanto, como a primeira zona erógena do corpo da criança, já que por causa da alimentação essa é a primeira região do corpo a ser estimulada ao longo do desenvolvimento. De forma semelhante outras partes do corpo vão se transformando em fonte de prazer sexual, sendo as principais a mucosa anal, estimulada pela excreção e pela atenção que deve ser dada pela criança ao controle das funções esfínterianas de retenção e expulsão das fezes, para o atendimento dos anseios sociais, e a região genital, estimulada durante a micção, pelo contato com as secreções, pela atividade manipulatória da criança, que se estende aos órgãos genitais, pela manipulação desses órgãos pelos cuidadores da criança durante o banho, etc. De acordo com Freud (1996),

Por sua posição anatômica, pelas secreções em que estão banhadas, pela lavagem e fricção advindas dos cuidados com o corpo e por certas excitações acidentais (como as migrações de vermes intestinais nas meninas), é inevitável que a sensação prazerosa que essas partes do corpo são capazes de produzir se faça notar à criança já na fase de amamentação, despertando a necessidade de repeti-la. Considerada a soma dos dispositivos existentes e ponderando que as providências para manter a limpeza mal podem atuar de modo diferente da sujeira, custa evitar a conclusão de que é através do onanismo do lactante, do qual praticamente nenhum indivíduo escapa, que se estabelece a futura primazia dessa zona erógena na atividade sexual (FREUD, 1996, p. 177).

Destarte, para a psicanálise a formação do indivíduo está subordinada ao desenvolvimento psicosssexual da criança, o qual ocorre em fases sucessivas determinadas pela primazia de uma das zonas erógenas: fase oral, fase anal, fase fálica (primazia da região genital que antecede, no entanto, a diferenciação de gênero no psiquismo da criança, ou seja, o prazer vincula-se a um órgão que a criança representa no inconsciente como fonte de prazer e poder – o *falo*), período de latência e fase genital. Na fase fálica ocorre, em nível inconsciente, a resolução de um conflito que envolve a diferenciação de gênero e determina

todo o desenvolvimento posterior do indivíduo, inclusive as escolhas de objeto sexual durante a vida adulta. Esse conflito Freud denomina *complexo de Édipo*. Após a resolução do complexo de Édipo, que ocorre por volta do cinco anos de idade, cessam as manifestações infantis do instinto sexual, o que dá início ao período de latência. O período de latência termina com a puberdade, quando as mudanças hormonais reativam o instinto sexual e o prazer genital deve instituir-se como a forma mais completa e acabada de satisfação sexual.

A psicanálise, dessa forma, rompe com a ideia advinda de Rousseau, segundo a qual a criança seria assexuada, e a chamada masturbação na infância passa a ser reconhecida como uma manifestação própria da sexualidade infantil, que, no entanto, precisa ser circunscrita aos ambientes privados, pois se trata de um comportamento íntimo. Essa seria uma justificativa, portanto, para a inserção da educação sexual já nos primeiros anos da educação infantil, como recomenda Furlani (2011, p. 92):

Professoras/es podem conversar com a criança sobre como estabelecer uma conduta social diante dos seus desejos de automanipulação (mastubarção, autoerotismo), que, muitas vezes, se expressam no interior da escola. Meninos e meninas podem aprender que para essa “vontade” há locais mais adequados e apropriados. Tocar nos genitais requer privacidade (como no banho, no quarto ou na hora de dormir).

Baseada em Foucault, a autora citada faz logo em seguida uma crítica à própria recomendação como uma forma de “controle dos corpos”, porém entende que

[...] esse tipo de recomendação/orientação é ainda preferível àquelas que, até então, estavam presentes na escola (e ainda estão), ou seja, o completo silenciamento sobre a sexualidade infantil, a negativização de toda e qualquer expressão sexual, a ausência completa de educação sexual nos currículos escolares e o desencorajamento e a punição de qualquer curiosidade sexual por parte da criança e do/a jovem (FURLANI, 2011, p. 92).

De acordo com a teoria psicanalítica, aqui minimamente apresentada, Nunes e Silva (2006), em sua proposta de educação sexual, tomam a sexualidade como categoria ontológica do homem, e afirmam que

[...] a sexualidade não é uma “parte” ou “complemento” da condição humana. Não se trata de uma dimensão secundária, vinculada às demais habilidades e potencialidades humanas. Ao contrário, entendemos que a sexualidade é uma marca única do homem, uma característica somente desenvolvida e presente na condição cultural e histórica do homem. Este homem é um ser sexuado. Assim, tudo o que faz ou realiza envolve esta

dimensão de “ser sexuado”, isto é, de constituir uma sexualidade, uma significação e vivência da mesma, diversamente da determinação instintiva e primariamente animal e reprodutiva. A sexualidade transcende à consideração meramente biológica, centrada na reprodução e nas capacidades instintivas (NUNES; SILVA, 2006, p. 73).

A psicologia histórico-cultural, contrapondo-se à concepção psicanalítica, segundo a qual a formação do indivíduo é determinada pelo inconsciente e pelo desenvolvimento psicosssexual, não discorda da afirmação de que a sexualidade humana supera o puro determinismo biológico sobre o comportamento sexual, assim como entende que qualquer fenômeno humano não pode ser explicado senão no processo de formação do homem como ser histórico e social, como síntese de múltiplas determinações. A sexualidade, nessa perspectiva, é uma esfera de objetivação do gênero humano, ligada aos costumes, à linguagem, ou seja, consiste nas formas de relacionamento entre os indivíduos que estão objetivadas nos elementos da cultura humana, das quais os indivíduos se apropriam no processo educativo. A sexualidade corresponderia, portanto, segundo a lei genética geral do desenvolvimento psíquico, já apresentada no capítulo anterior, aos modos de relacionamento objetivados, ou seja, existentes no plano intersíquico, internalizados no processo de desenvolvimento de cada indivíduo, passando a existir como expressão de funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2004).

A psicanálise, por outro lado, inverte a relação entre sexo e cultura, ao afirmar que a cultura origina-se da repressão ao sexo, como resultado do mecanismo de *sublimação*. A sublimação é um dos mecanismos pelos quais o instinto sexual não satisfeito diretamente na atividade sexual é desviado para outras finalidades, nesse caso para atividades socialmente valorizadas, tais como o trabalho, a produção artística e as práticas esportivas e religiosas. Assim, alguma forma de repressão sexual será sempre necessária para que a sociedade se organize, como afirma Freud (1997):

O desenvolvimento da civilização nos aparece como um processo peculiar que a humanidade experimenta e no qual diversas coisas nos impressionam como familiares. [...] O exemplo mais notável desse processo é encontrado no erotismo anal das crianças. Seu interesse original pela função excretória, por seus órgãos e produtos, transforma-se, no decurso do crescimento, num grupo de traços que nos são familiares, tais como a parcimônia, o sentido da ordem e da limpeza – [...] Ora, vemos que a ordem e a limpeza constituem exigências importantes de civilização, embora sua necessidade vital não seja muito aparente, da mesma forma que se revelam indesejáveis como fonte de prazer. [...] Outros instintos [além do erotismo anal] são induzidos a deslocar as condições de sua satisfação, a conduzi-las para outros caminhos. Na maioria dos casos, esse processo coincide com o da *sublimação* (dos fins

instintivos), [...] A sublimação do instinto constitui um aspecto particularmente evidente do desenvolvimento cultural; é ela que torna possível às atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas o desempenho de um papel tão importante na vida civilizada (FREUD, 1997, p. 51-2, grifo do autor, acréscimo entre colchetes do autor).

Além disso, para Freud, não é a produção dos meios de satisfação das necessidades humanas e a geração de novas necessidades que dá início ao processo de desenvolvimento histórico do homem, mas a *proibição do incesto*, forma de repressão sexual supostamente existente em todas as épocas e em todas as culturas conhecidas, segundo estudos antropológicos analisados por Freud (2005) no livro *Totem e tabu*. Freud (1997) naturaliza a forma de trabalho própria da sociedade capitalista, o trabalho alienado, e afirma que de forma alguma o trabalho poderia ser a principal fonte de satisfação do homem na vida em sociedade. Segundo ele,

A atividade profissional constitui fonte de satisfação especial, se for livremente escolhida, isto é, se, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos persistentes ou constitucionalmente reforçados. No entanto, como caminho para a felicidade, o trabalho não é altamente prezado pelos homens. Não se esforçam em relação a ele como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação. A grande maioria das pessoas só trabalha sob a pressão da necessidade, e essa *natural aversão humana ao trabalho* suscita problemas sociais extremamente difíceis (FREUD, 1997, p. 29, nota, grifo meu).

As divergências nas bases das teorias histórico-cultural e psicanalítica, portanto, inviabilizam a formulação de uma teoria que as unifique sem distorcê-las e descaracterizá-las.

Mais recentemente, surgem no campo da sexualidade as teorias chamadas *pós-críticas*, *pós-estruturalistas* ou *queer*¹¹, derivadas do pensamento de Foucault (FURLANI, 2011). Foucault (2009) rejeita a chamada hipótese repressiva da psicanálise em favor da tese da proliferação de discursos normativos como forma mais eficaz de controle, porque nesse caso o agente de controle passa a ser o próprio indivíduo, ao internalizar as normas produzidas pelo discurso médico, por exemplo, o que dispensaria o uso da coerção e outras formas de controle externo. Nesse sentido, a própria psicanálise é mais um discurso normativo, que incita o falar sobre sexo e, além disso, fixa identidades – heterossexual, homossexual, sádico, masoquista,

¹¹ Segundo Furlani (2011), o termo *queer* é utilizado nos países de língua inglesa “para humilhar e envergonhar pessoas definidas como esquisitas, estranhas” (p. 35), que não se enquadram nos padrões de gênero e sexualidade instituídos. Assim, a teoria que se designa *queer* se apropria desse termo desdenhando do seu significado pejorativo, como forma de resistência.

voyeur, etc., bem como confere o caráter de normalidade ao desenvolvimento que se processa até que o indivíduo alcance a primazia do prazer genital heterossexual na sua vida sexual.

No livro *Educação sexual na sala de aula*, Furlani (2011, p. 49) apresenta “três motivos teóricos e políticos” que a fizeram optar pela teoria pós-estruturalista como fundamento da sua proposta de educação sexual: em primeiro lugar, o pós-estruturalismo superaria a crítica marxista, que concebe “as pessoas apenas como sujeitos de classe social” (idem, *ibidem*), quando o que existe são “muitas *identidades culturais*, ou seja, cada pessoa apresenta distintos e múltiplos aspectos identitários” (idem, *ibidem*, grifo da autora); em segundo lugar, ao contrário das teorias críticas, para as quais só haveria o poder centralizado nas instituições do Estado, para as teorias pós-críticas “o mais importante são as *relações de poder* que se estabelecem entre os indivíduos” (idem, p. 51, grifos da autora). Segundo Furlani (2011, p. 51),

O poder não é algo que se possui ou que está fixo, tampouco emana de um centro (o Estado ou o capitalismo). O poder é resultante de relações, é móvel, é fluido, está em toda parte. Por exemplo, mesmo que houvesse distribuição de renda equitativa no país, que não houvesse mais miseráveis nem pobres, que a renda *per capita* dos/as brasileiros/as fosse uma média boa a muito boa; mesmo que toda a população fosse classe média, média alta, etc.; mesmo assim, ainda a sociedade brasileira apresentaria disputas de poder, ainda a sociedade brasileira apresentaria sujeitos subordinados por gênero, sexualidade, nacionalidade... Ainda assim existiriam pessoas sendo discriminadas, sofrendo violência, coação...

Penso que nenhum autor ou pesquisador marxista discordaria do que foi dito acerca dos efeitos da distribuição de renda. É justamente por isso que os marxistas não buscam reformar a sociedade capitalista, mas superá-la pondo fim à divisão da sociedade em classes, ou seja, pondo fim à exploração do homem pelo homem (o que inclui a exploração da mulher pelo homem, demandada pelos movimentos feministas). Embora possa existir uma *aparente* despreocupação do marxismo com as demandas das chamadas minorias, os marxistas entendem que apenas pela superação da sociedade capitalista as diversas formas de exclusão e discriminação produzidas pela sociedade não serão mais necessárias, podendo a humanidade então ser verdadeiramente livre. Assim, lutar contra as formas de discriminação existentes, embora seja legítimo e necessário, é lutar para que essas formas acabem e outras emerjam, como vai ocorrer enquanto a humanidade estiver subjugada ao capital. Isso não significa, porém, que as formas de discriminação atualmente existentes ou que venham a surgir desapareceriam automaticamente com a tomada do poder pela classe trabalhadora: tanto não é assim que se faz necessário pensar uma sociedade de transição, a sociedade socialista, e uma

educação para a nova condição do homem e da mulher nessa sociedade, como pretendia Lênin, na Rússia, por exemplo.

Retomando Furlani (2011), o terceiro motivo apresentado em defesa da perspectiva pós-estruturalista na educação é o entendimento de que, por existirem diferentes identidades culturais,

A escola de hoje não pode, apenas, querer “transmitir os conhecimentos sistematizados, historicamente, pela humanidade” – até porque, como esses conhecimentos foram construídos em relações desiguais de poder, eles, certamente, não incluem todos os sujeitos humanos nem são conhecimentos representativos de todas as identidades culturais. A escola precisa incluir na sua agenda pedagógica a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos de movimentos sociais, os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos (p. 52).

Esse entendimento, segundo a autora citada, decorre da percepção de que “todo poder é expressão de uma determinada verdade” (FURLANI, 2011, p. 51), o que Foucault denota na expressão *saber-poder*. Assim, “O louco, o prisioneiro, o homossexual *não foram/não são* expressões de um estado prévio, original... Eles receberam sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais” (idem, ibidem, grifo da autora), o que deve ser evidenciado no trabalho educativo.

Na seção seguinte, apresentarei alguns tipos de educação sexual, bem como alguns temas e conteúdos frequentemente recomendados para esse trabalho na escola.

3.3 Tipos de intervenção e temas ou conteúdos frequentes em educação sexual

Maia (2010), citando Goldberg¹², descreve três tipos de educação sexual que se colocam como obstáculo na luta contra a desigualdade, a violência e o preconceito sexual, bem como na luta pela liberdade sexual pessoal, social e histórica: a *educação sexual reflexa*, a *informativa* e a *difusa*. Segundo essa autora, a *educação sexual reflexa*, também chamada *reprodutivista*, é aquela que identifica as lacunas na compreensão da sexualidade, mas é conservadora, imóvel e pessimista, porque não acredita na possibilidade de superá-las; a *educação sexual informativa*, por sua vez, é cientificista e prioriza a transmissão de informações detalhadas, em detrimento da reflexão sobre essas informações na vida de cada indivíduo; por fim, a *educação sexual difusa* consiste no reconhecimento de que a educação

¹² GOLDBERG, M. A. A. *Educação sexual: uma proposta, um desafio*. São Paulo: Cortez, 1988.

sexual ocorre inevitavelmente fora da escola e, por esse motivo, essa instituição deve evitar o tema para preservar a sua suposta neutralidade.

Furlani (2011), por sua vez, identifica oito abordagens diferentes nas propostas de educação sexual contemporâneas, as quais ela chama de abordagem *biológico-higienista*, *moral-tradicionista*, *terapêutica*, *religioso-radical*, *dos direitos humanos*, *dos direitos sexuais*, *emancipatória* e *queer*. Dessas, as quatro últimas, segundo ela, “estão mais próximas do reconhecimento da diferença como positiva e benéfica a um mundo que se encontra no terceiro milênio” (p. 23).

A abordagem biológico-higienista, que prevalece na educação escolar, caracteriza-se pelo determinismo biológico e por limitar-se aos temas relacionados à saúde e à reprodução. Segundo Furlani (2011), “Essa abordagem, restrita ao biológico, sempre esteve presente no trabalho de educação sexual na escola, através das aulas de Ciências e de Biologia” (p. 16), o que ela considera necessário, mas ao mesmo tempo problemático, pelo fato de ser exclusiva.

Assim parece que, de maneira geral, os pesquisadores da área da sexualidade e da educação sexual partem do pressuposto de que os alunos já recebem conteúdos suficientes sobre os aspectos biológicos da sexualidade humana, e isso não basta, ou, que os conteúdos da chamada abordagem biológico-higienista estão sempre presentes no currículo escolar, todavia recebendo um tratamento metodológico inadequado (AQUINO, 1997; BOARINI, 2004; BONFIM, 2012; FIGUEIRÓ, 2009; FURLANI, 2011; NUNES; SILVA, 2006; OLIVEIRA, 2009; RIBEIRO, 1990; WEREBE, 1998). Fala-se, então, em educação sexual *além da informação* (RIBEIRO, 1990), *além da transversalidade* (NUNES; SILVA, 2006), e assim por diante. Boarini (2004), por exemplo, no texto *O “ensino” da sexualidade e a (des)informação do adolescente contemporâneo*, apresenta uma série de respostas dadas por adolescentes a questões simples tais como, o que é menstruação?, como ocorre a gravidez?, como evitá-la?, etc. Diante de respostas que demonstram que os alunos não têm esse conhecimento, a que conclusão se chega? Os alunos recebem essa informação, porque ela está disponível em grande quantidade, em vários meios aos quais os adolescentes têm acesso, porém, esses meios revelam-se inadequados, dentre os quais se inclui o tipo de abordagem do tema supostamente adotado pelo professor, biologizante e higienista, vinculado às suas práticas tradicionais de ensino. Aquino (1997), na apresentação do livro *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*, organizado por ele, afirma que os textos selecionados refletem o fato de que

[...] a discussão acumulada nos diferentes campos [da sexualidade humana] não permite sequer uma regularidade conceitual, quanto mais uma unidade de posicionamentos. Há, entretanto, vários pontos em comum, e talvez o mais evidente seja o do *deslocamento da abordagem “biologizante” da sexualidade humana para uma abordagem pluralista, em busca de uma interdisciplinaridade possível* (AQUINO, 1997, p. 9).

Destarte, parece que a abordagem biológico-higienista da sexualidade já está garantida a todos. A abordagem moral-tradicionista, por sua vez, defende a manutenção dos valores morais tradicionais, ou, como descreve Furlani (2011), “colocam-se favoráveis aos ‘papéis sexuais tradicionais’, defendem a monogamia, o casamento, a castidade pré-marital, a educação separada entre meninos e meninas; pregam a intolerância com as práticas sexuais e com os modos de viver a sexualidade que não sejam os reprodutivos” (p. 17). As críticas feitas a esse tipo de abordagem destacam a censura e a discriminação estimulada por ela como seus principais problemas.

Ainda segundo Furlani (2011), a abordagem terapêutica é aquela que busca explicar aspectos da sexualidade considerados “anormais” ou “problemáticos”, para então tratá-los. A homossexualidade é o principal alvo desse tipo de abordagem. Nesse caso a intervenção é feita geralmente por um psicólogo, baseada no seguinte raciocínio: se ninguém nasce homossexual, a homossexualidade é causada por fatores externos (que incluem a possibilidade de “possessão demoníaca”) e pode ser eliminada revertendo-se o processo de formação desse “estilo de vida” (FURLANI, 2011). Vale lembrar que as intervenções psicoterápicas para curar a homossexualidade foram vetadas aos psicólogos pela resolução CFP nº 001/99 (GTPOS; ABIA; ECOS, 2009).

A abordagem religioso-radical, de acordo com Furlani (2011), “Caracteriza-se pelo apego às interpretações da Bíblia, usando o discurso religioso como uma ‘incontestável verdade’ na determinação das representações acerca da sexualidade ‘normal’” (p. 20). No Brasil, esse tipo de abordagem vem sendo estimulado pelo crescimento das igrejas evangélicas e pelo “surgimento de comunidades que apelam para um fundamentalismo católico oriundas do movimento de Renovação Carismática” (p. 21). Segundo Furlani (2011), as abordagens moral-tradicionista, terapêutica e religioso-radical são semelhantes, em decorrência do fato de que elas surgem como reação às mudanças sociais ocorridas a partir da década de 1960, vistas como ameaças à família, aos papéis sexuais, à heterossexualidade, aos valores, e, com o surgimento do HIV, à saúde e à vida.

Já a abordagem dos direitos humanos é aquela que, segundo Furlani (2011), compromete-se de forma mais ampla “com a construção de uma sociedade melhor, menos

desigual, mais humana – na totalidade semântica desses termos” (FURLANI, 2011, p. 24), baseada no reconhecimento de que existem identidades subordinadas (mulheres, homossexuais, negros, indígenas, pobres, estrangeiros, migrantes, por exemplo) que precisam ser protegidas contra a discriminação da qual são vítimas, e devem ter assegurados os direitos comuns a todos os homens e mulheres.

Uma abordagem semelhante é a dos direitos sexuais que, no entanto, restringe-se ao tratamento das questões concernentes “às diversas identidades sexuais” (FURLANI, 2011). Baseia-se na Declaração dos Direitos Sexuais, a qual reconhece o direito à liberdade sexual (artigo 1º), à autonomia sexual, à integridade sexual e à segurança do corpo sexual (artigo 2º), à privacidade sexual (artigo 3º), à justiça (equidade) sexual (artigo 4º), ao prazer sexual (artigo 5º), à expressão sexual emocional (artigo 6º), à livre parceria sexual (artigo 7º), a fazer escolhas reprodutivas livres e responsáveis (artigo 8º), à informação baseada na investigação científica (artigo 9º), à educação sexual integral (artigo 10º) e à atenção à saúde sexual (artigo 11º) (FURLANI, 2011).

Outra abordagem, a emancipatória, deriva da concepção de “educação libertadora” presente na obra de Paulo Freire (FURLANI, 2011). Baseia-se, portanto, no princípio de que “A comunicação autêntica, estabelecida pelo diálogo, é que transforma a pessoa em ‘criadora e sujeito’ de sua própria história” (idem, p. 31). Essa abordagem foi oficialmente adotada pela primeira vez no Brasil pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 1994, quando foi criado o curso de Especialização em Educação Sexual nessa instituição, sob a influência do professor César Nunes, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), principal referência dessa abordagem (idem). Segundo Furlani (2011), essa abordagem possui algumas influências marxistas, e toma a hipótese da repressão à sexualidade como base de um modelo crítico de educação sexual. De fato, Nunes cita Marx em alguns de seus trabalhos e defende uma concepção dialética da sexualidade, porém, nos mesmos trabalhos recorre a Freud para explicar o papel da repressão sexual na formação humana e a Reich para tratar das possibilidades de emancipação que decorreriam da liberação sexual (NUNES, 1997; 2009). Além disso, esse autor compreende o desenvolvimento humano a partir da inter-relação entre as fases do desenvolvimento psicosssexual da criança, tal como descritas por Freud, e as fases do desenvolvimento cognitivo, descritas por Piaget (NUNES; SILVA, 2006).

Por fim, a abordagem pós-estruturalista ou *queer* parte da crítica feita por Foucault à chamada hipótese repressiva: Foucault (2009) afirma que, ao contrário de reprimir, a sociedade incita cada vez mais a produção de discursos sobre o sexo, ditando normas que, ao serem internalizadas, propiciam um controle mais efetivo sobre os corpos. Nesse sentido, a

teoria *queer* deve lidar com a contradição lógica de se apresentar como uma *antiteoria* surgida nos movimentos de contestação das identidades sexuais e, ao mesmo tempo, um fundamento para o trabalho pedagógico (FURLANI, 2011).

A implicação da teoria *queer* para a educação em geral e para a educação sexual é que, a partir dela, pretende-se desconstruir o currículo escolar e o conhecimento transmitido pela escola. O conceito de desconstrução surge na filosofia na obra de Derrida (FURLANI, 2011) e é mais complexo do que a palavra sugere. Numa apropriação superficial, parece-me que esse conceito é incorporado pela teoria *queer* na tentativa de superar a contradição lógica que se instalaria pela contestação dos discursos por meio da produção de novos discursos. Assim, o modo de contestar um discurso normatizador passa a ser compreendido não como produção de outro discurso, mas como desconstrução sistemática dos discursos existentes.

Segundo Furlani (2011), na educação escolar o conceito de desconstrução implica o desmantelamento das dicotomias, o questionamento das operações e processos envolvidos na construção de determinadas ideias, o que significa “desestabilizar, questionar, fragilizar, pôr em xeque” (p. 37) o conhecimento e o currículo, garantindo visibilidade às identidades subordinadas. Assim, Louro (2008) afirma que

[...] os contornos de uma pedagogia ou de um currículo queer não são os usuais: faltam-lhe as proposições e os objetivos definidos, as indicações precisas do modo de agir, as sugestões sobre as formas adequadas para “conduzir” os/as estudantes, a determinação do que “transmitir”. A teoria que lhes serve de referência é desconcertante e provocativa. Tal como os sujeitos de que fala, a teoria queer é, ao mesmo tempo, perturbadora, estranha e fascinante. Por tudo isso, ela parece arriscada. E talvez seja mesmo... mas, seguramente, ela também faz pensar (p. 52-3).

Essa concepção de currículo corrobora a definição apresentada no primeiro capítulo, formulada por Lopes e Macedo (2011). Louro (2008) afirma que a teoria *queer* faz pensar, mas, como afirma a psicologia histórico-cultural, não existe pensamento sem conteúdo e, sendo assim, o pensamento não pode desconstruir algo que ainda não tenha sido construído. Por outro lado, a teoria *queer* parece fazer muito sentido no campo da sexualidade, pois o preconceito, a discriminação e a violência de gênero, por exemplo, são construídos independentemente da escola, na vida cotidiana. Porém, o que é que haveria, além disso, para desconstruir se, desde o início da escolarização e em todas as disciplinas, fosse adotada a proposta *queer*? Trata-se de levar ao extremo a relativização dos conteúdos, que já no ponto de partida são submetidos ao processo de desconstrução.

Dentre os textos consultados, poucos fazem menção ao que deveria ser abordado na escola. Figueiró (2009) afirma, por exemplo, “que o assunto sexualidade [...] está relacionado, muito mais, com trabalhos de expressão de sentimentos e atitudes e formação de valores morais, do que com conteúdo acadêmico e científico a ser dominado intelectualmente pelos alunos” (p. 142). Werebe (1998), no entanto, sugere alguns conteúdos pelos quais as crianças, os pré-adolescentes e os adolescentes teriam curiosidade e interesse. Para o trabalho com crianças ela propõe o tratamento de questões relacionadas à gravidez e às diferenças de gênero; com pré-adolescentes a proposta é abordar as transformações físicas e fisiológicas que ocorrem nesse período, a masturbação, e os “jogos homossexuais”; já com os adolescentes o tratamento da sexualidade deve focar os diferentes tipos de relacionamento, a permissividade, as possíveis consequências das relações sexuais, bem como as diversas práticas sexuais existentes (WEREBE, 1998).

Os conteúdos sugeridos por Werebe, porém, visam atender aos interesses imediatos das crianças e adolescentes. Furlani (2011), por sua vez, entende que a informação deve chegar antes e defende o que chama de cultura educacional de prevenção, com a inserção da educação sexual já na educação infantil. Sua proposta é multiculturalista e aponta os movimentos sociais que podem contribuir para a inserção no currículo das identidades subordinadas: os movimentos de mulheres; os movimentos LGBTTTT (de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros); os movimentos de negros e populações quilombolas; os movimentos de populações indígenas; os movimentos de trabalhadores rurais e sem-terra; os movimentos ecológicos; os movimentos pró-criança e adolescente; os movimentos étnicos; e, por fim, os movimentos pacifistas e antibelicistas (FURLANI, 2011).

Numa experiência de educação sexual recente realizada em uma escola municipal de ensino fundamental, com alunos do sétimo ano, tomada aqui como exemplo por se apresentar como fundamentada na psicologia histórico-cultural e nos PCN, foram realizados quinze encontros e abordados nove temas, quais sejam: (1) conceito de sexualidade; (2) conceito social de adolescência; (3) fisiologia e saúde; (4) saúde sexual e reprodutiva; (5) iniciação sexual; (6) gravidez na adolescência; (7) violência sexual; (8) padrões de beleza e atitudes de discriminação; e (9) gênero e diversidade sexual (MAIA et al., 2012).

Penso, no entanto, que a proposta de conteúdos mais bem sistematizada e completa é a do guia de educação sexual anteriormente apresentado (GTPOS; ABIA; ECOS, 2009). Esse guia se organiza a partir de seis grandes temas (conceitos fundamentais), divididos em tópicos, os quais por sua vez são abordados em quatro níveis distintos, referentes aos níveis de desenvolvimento *infância* (de 5 a 8 anos de idade), *puberdade* (de 9 a 12 anos),

adolescência inicial (de 12 a 15 anos) e *adolescência* (de 15 a 18 anos). Para cada nível, em cada tópico, existem “mensagens a serem desenvolvidas”, as quais indicam os conteúdos a serem tratados de forma bem detalhada. Destarte, os seis temas selecionados são *desenvolvimento humano, relacionamentos, comunicação, comportamento sexual, saúde sexual e reprodutiva, e sociedade e cultura* (GTPOS; ABIA; ECOS, 2009), subdivididos conforme o Quadro 1 abaixo, que reproduz uma tabela do guia:

Quadro 1 – Conceitos e tópicos fundamentais do guia de educação sexual do GTPOS, ABIA e ECOS

<p>Desenvolvimento humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anatomia e fisiologia reprodutiva • Reprodução • Puberdade • Corpo e autoestima • Atração heterossexual, homossexual e bissexual <p>Relacionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Família • Amizade • Amor • Namoro e relacionamentos eventuais • Casamento e união estável • Paternidade/Maternidade <p>Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores • Decisões • Comunicação • Assertividade • Negociação • Busca de ajuda 	<p>Comportamento sexual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sexualidade ao longo da vida • Masturbação • Vida sexual compartilhada • Desejo e prazer sexual • Fantasia • Disfunção sexual <p>Saúde sexual e reprodutiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Métodos anticoncepcionais • Aborto • Doenças sexualmente transmissíveis e infecção por HIV • Práticas de sexo protegido • Abuso sexual • Saúde reprodutiva <p>Sociedade e cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sexualidade e sociedade • Relações de gênero • Sexualidade, direito e cidadania • Sexualidade e religião • Diversidade • A sexualidade e a mídia • A sexualidade e as artes
---	---

Extraído de: GTPOS; ABIA e ECOS (2009, p. 35).

A dificuldade em encontrar propostas de conteúdos sistematizados para a educação sexual talvez decorra principalmente dos seguintes fatores: primeiro, a preocupação central dos pesquisadores é a metodologia empregada no trabalho de educação sexual; segundo, os blocos de conteúdos previstos nos PCN, que serão apresentados no próximo capítulo, são aceitos como referência para o trabalho de educação sexual com a condição de que se supere a ênfase nos aspectos biológicos da sexualidade, o que também remete ao tratamento didático e metodológico do assunto. Assim, Figueiró (2009), por exemplo, citada anteriormente, apresenta uma série de prescrições metodológicas para o educador sexual, defendendo a exposição dialogada dos conteúdos, o debate aberto, a dramatização e as técnicas grupais,

bem como o uso de estratégias e recursos tais como desenho, modelagem, recortes e colagem, “filmes, músicas, cenas de novelas, livros de literatura, pesquisas, manchetes de revistas e de jornais” (FIGUEIRÓ, 2009, p. 157).

Após essa breve exposição das questões formuladas no campo das pesquisas sobre a sexualidade e a educação sexual apresentarei, no próximo capítulo, os objetivos, métodos e conteúdos recomendados pelo MEC e pela UNESCO nas suas propostas de educação sexual, as quais serão analisadas no capítulo cinco.

CAPÍTULO 4

As propostas de educação sexual do MEC e da UNESCO

[...] pela escandalosa irregularidade de sua vida sexual, [...] ele se revelou um inimigo da Sociedade, um subversor, minhas senhoras e meus senhores, de toda Ordem, de toda Estabilidade, um conspirador contra a própria Civilização.

(HUXLEY, 2004, p. 182)

Até aqui já foram tratadas a situação da educação escolar na sociedade atual, algumas características das correntes pedagógicas hegemônicas, a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica contra-hegemônica, bem como algumas informações históricas e teóricas acerca da educação sexual na escola. Em seguida serão apresentadas as propostas de educação sexual do MEC e da UNESCO intituladas, respectivamente, *Orientação Sexual* (BRASIL, 1997a; 1997b) e *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade* (UNESCO, 2010). De certa forma, trata-se de uma pré-análise dos documentos, tendo em vista o agrupamento dos dados obtidos em três categorias, quais sejam, *objetivos, métodos e conteúdos* das propostas, já decorrentes de uma concepção de educação que pressupõe a existência desses elementos em qualquer processo pedagógico.

Passarei agora à apresentação das propostas que serão analisadas, começando pela proposta dos PCN, primeira a ser publicada, há quinze anos.

4.1 A educação sexual como tema transversal nos PCN

Ribeiro (2004) aponta a publicação dos PCN como o marco inaugural do atual momento da educação sexual nas escolas brasileiras. Isso porque pela primeira vez a educação sexual foi instituída como conteúdo curricular para o ensino fundamental em todo o país. Antes, o que havia eram apenas iniciativas isoladas e projetos desenvolvidos no âmbito de algumas secretarias municipais e estaduais de educação (RIBEIRO, 2004), tal como visto no capítulo precedente.

São dois os volumes de educação sexual dos PCN: o primeiro contém as diretrizes para o trabalho com alunos do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1997a); o segundo, para o terceiro e quarto ciclos¹ (BRASIL, 1997b). As diferenças entre os dois são mínimas, e estão mais relacionadas à organização do texto do que ao seu conteúdo. Além disso, o MEC inseriu o tema da sexualidade também no segundo volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), intitulado *Formação pessoal e social* (BRASIL, 1998). Embora esse documento não tenha sido incluído na análise aqui realizada, convém destacar a concepção de sexualidade nele apresentada, a qual remete à concepção psicanalítica, a meu ver, mais explicitamente do que os PCN. Isso se justifica, provavelmente,

¹ Conforme nota da página 53, após a promulgação da Lei n. 11.274/06 (BRASIL, 2006) e com a publicação da Resolução CNE/CEB n. 4/10, o ensino fundamental divide-se agora em duas fases: os 5 anos iniciais, correspondentes aos primeiro e segundo ciclos, e os 4 anos finais, correspondentes aos terceiro e quarto ciclos anteriormente existentes.

em função da faixa etária das crianças às quais se destina, correspondente ao período de manifestação dos instintos sexuais pré-genitais, tal como caracterizado por Freud. Assim, a sexualidade

[...] é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida. Seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história, [...] A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo. [...] Em momentos diferentes de sua vida, elas podem se concentrar em determinadas partes do corpo mais do que em outras (BRASIL, 1998, p. 17).

Em seguida, o documento descreve os comportamentos sexuais esperados nas fases oral, anal e fálica do desenvolvimento infantil, no intuito de auxiliar os professores a lidar com as diversas formas de expressão da sexualidade no ambiente escolar (BRASIL, 1998). Já nos PCN, a sexualidade é definida simplesmente “como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte” (BRASIL, 1997b, p. 287), de modo que abordá-la na escola relaciona-se “com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade *com responsabilidade*” (idem, ibidem, grifo meu).

Para justificar a inclusão do tema no currículo, o MEC afirma que existe uma demanda crescente por trabalhos de educação sexual na escola, “devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens” (BRASIL, 1997a, p. 77). Para corroborar essa afirmação, o MEC apresenta os resultados da pesquisa Datafolha já apresentados pelo guia do GTPOS, ABIA e ECOS, segundo a qual “86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão da Orientação Sexual nos currículos escolares” (idem, ibidem). Todavia, o MEC reconhece o peso das objeções ao trabalho de educação sexual na escola, e propõe como solução o envolvimento das partes interessadas na discussão do tema, e apresenta dados que supostamente comprovam a necessidade de se oferecer educação sexual na escola, para serem transmitidos àqueles que se opõem a esse trabalho, sempre ressaltando que “o papel da escola é abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre sexualidade possa se expressar” (BRASIL, 1997b, p. 305).

A seguir apresentarei quais são os objetivos, métodos e conteúdos da educação sexual que, segundo os PCN, estariam de acordo com o papel atribuído à escola.

4.1.1 Objetivos

Segundo os PCN, a inserção dos temas transversais no currículo atende, de modo geral, aos objetivos do ensino fundamental de capacitar os alunos para “eleger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente, assim como criar formas não-violentas de atuação nas diferentes situações da vida” (BRASIL, 2000, p. 55). Nesse contexto, a educação sexual deve “contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (BRASIL, 1997b, p. 311), e para isso a escola deve garantir que ao concluir o ensino fundamental os alunos sejam capazes de:

- [1] respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
- [2] compreender a busca do prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
- [3] conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
- [4] identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
- [5] reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- [6] identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- [7] reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois;
- [8] proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- [9] agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS;
- [10] conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS;
- [11] evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos;
- [12] consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade (BRASIL, 1997b, p. 311-2).

Os objetivos acima são, portanto, os objetivos gerais da educação sexual na escola. Nos PCN os conteúdos propostos estão divididos em três blocos, e cada bloco tem seus objetivos específicos. Destarte, o bloco “*corpo: matriz da sexualidade*” tem como objetivo propiciar a construção de “noções, imagens, conceitos e valores a respeito do corpo em que esteja incluída a sexualidade como algo inerente, saudável, necessária e desejável da vida

humana” (BRASIL, 1997a, p. 96), explicitando-se as várias dimensões da sexualidade nos conteúdos das diversas disciplinas escolares que compõem o currículo, quais sejam: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, artes, educação física e língua estrangeira² (BRASIL, 1997a; 1997b).

O objetivo do bloco “*relações de gênero*” é fazer com que o aluno abandone “a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade” (BRASIL, 1997a, p. 99), o que implica em “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos por homens e mulheres e apontar para sua transformação” (idem, ibidem). O bloco “*prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS*” tem como objetivo principal oferecer informações sobre as DST tendo como foco “a promoção de condutas preventivas, enfatizando-se a distinção entre as formas de contato que propiciam risco de contágio daquelas que, na vida cotidiana, não envolvem risco algum” (idem, p. 100).

Nos PCN é defendida a ideia de que o trabalho de educação sexual na escola complementa a educação familiar e não tem o objetivo de sobrepujar os valores transmitidos pela família (BRASIL, 1997a; 1997b). Ainda assim, para diminuir possíveis resistências ao trabalho, recomenda-se que a escola informe a família sobre a inserção da educação sexual no currículo, esclarecendo que a abordagem do tema se fará “a partir de uma visão pluralista de sexualidade e [...] não compete à escola, em nenhuma situação, julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece” (BRASIL, 1997a, p. 85). O princípio de não intervenção nos valores e relacionamentos familiares só não se aplica em caso de violação dos direitos das crianças e dos jovens pela família, situação que deve ser comunicada imediatamente à autoridade competente para avaliá-la. Trata-se, portanto, de ampliar “o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho” (idem, ibidem), objetivo reiterado pelo MEC em vários pontos dos documentos (BRASIL, 1997a, 1997b).

4.1.2 Métodos

O tipo de tratamento metodológico conferido ao tema da sexualidade já está contido no conceito de transversalidade, apresentado no primeiro capítulo. Segundo os PCN, as disciplinas clássicas não são suficientes para alcançar os objetivos propostos para a educação

² A disciplina de língua estrangeira é oferecida apenas aos alunos dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, ou seja, do sexto ao nono ano (BRASIL, 1997b).

sexual, devendo, portanto, cada uma delas articular seu conteúdo com questões relacionadas à sexualidade, em atividades programadas ou não programadas.

Mas, ainda de acordo com os PCN, a abordagem do tema pode ser feita também de forma não transversal com os alunos do sexto ao nono ano, por exemplo, “em um espaço específico [...] na forma de uma hora-aula semanal para os alunos (dentro ou fora da grade horária existente, *a depender das condições de cada escola*)” (BRASIL, 1997b, p. 308, grifo meu). Isso porque se considera que “a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas sobre a sexualidade e já apresentam necessidade e melhores condições para refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras” (idem, *ibidem*).

Recomenda-se então que o trabalho de educação sexual em espaço específico seja realizado por professor ou profissional da educação que tenha conhecimento aprofundado sobre o tema, já que ele é multidisciplinar. No entanto, mais importante do que o conhecimento aprofundado é que o profissional responsável por esse trabalho seja “um interlocutor confiável e significativo para acolher as expectativas, opiniões e dúvidas, além de ser capaz de conduzir debates sem impor suas opiniões” (BRASIL, 1997b, p. 331-2).

Caso os responsáveis pelo aluno não aceitem sua participação nas discussões sobre o tema e essa resistência não possa ser contornada, o aluno poderá ser dispensado do grupo de educação sexual. Com o grupo formado, o trabalho deve se iniciar com “o estabelecimento de regras de participação” (BRASIL, 1997b, p. 332), importantes para que os participantes sintam-se à vontade. Essas regras, portanto, devem envolver a frequência, o sigilo, o respeito às opiniões divergentes e outras semelhantes (idem).

Em decorrência da metodologia proposta, não devem existir “programas ‘prontos’ a serem apresentados aos alunos. Eles é que devem ser convidados a trazer suas demandas e interesses ao educador” (BRASIL, 1997b, p. 333). O trabalho deve considerar o conhecimento prévio dos alunos sobre cada tema e se iniciar a partir desse conhecimento. O coordenador do grupo deve ser capaz de “problematizar e explicitar os valores plurais existentes em cada tema, além de oferecer informação correta do ponto de vista científico” (idem, p. 334). No entanto, o oferecimento de informações científicas deve levar em conta “o caráter dinâmico da evolução da ciência” (idem, *ibidem*) e a “impossibilidade, mesmo para adultos, de verdades absolutas e imutáveis, pois, enquanto componente da subjetividade, a sexualidade se constrói e se modifica ao longo de toda a vida” (BRASIL, 1997b, p. 335). Assim, as discussões sobre alguns temas podem levar os participantes a conclusões diferentes,

e devem ser “fechadas” com “a explicitação de pontos que devem ser refletidos, não havendo resposta consensual sobre ele” (idem, p. 334).

O fato de a sexualidade ter sido incluída no currículo escolar como tema transversal obrigou-me a verificar nos parâmetros de todas as disciplinas se haviam orientações relativas ao tratamento desse tema. Assim, as orientações metodológicas referentes ao temas transversais ou especificamente à educação sexual nos documentos de língua portuguesa (LP), matemática (MAT), ciências naturais (CN), história (HIS), geografia (GEO), artes (ART), educação física (EF) e língua estrangeira (LE) foram reunidas no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Orientações metodológicas contidas nos PCN das disciplinas clássicas do currículo escolar³

LP	<p>Os conteúdos dos temas transversais, assim como as práticas pedagógicas organizadas em função da sua aprendizagem, podem contextualizar significativamente a aprendizagem da língua, fazendo com que o trabalho dos alunos reverta em produções de interesse do convívio escolar e da comunidade. Há inúmeras situações possíveis: produção e distribuição de livros, jornais ou quadrinhos, veiculando informações sobre os temas estudados; murais, seminários, palestras e panfletos de orientação como parte de campanhas para o uso racional dos recursos naturais e para a prevenção de doenças que afetam a comunidade; folhetos instrucionais sobre primeiros socorros; cartazes com os direitos humanos, da criança, do consumidor, etc. (BRASIL, 1997d, p. 37).</p> <p>O trabalho desenvolvido a partir dos temas transversais [...] demanda participação efetiva e responsável dos cidadãos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções veiculados quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas.</p> <p>Por tratarem de questões sociais contemporâneas, que tocam profundamente o exercício da cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997e, p. 40).</p> <p>Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania –, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc. Procurando desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora. O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem desses aspectos precisa, necessariamente, estar inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola (idem, p. 41).</p>
MAT	<p>Os conteúdos matemáticos permitem a construção de um instrumental fundamental para a compreensão e análise das questões relativas à sexualidade numa dimensão macrosocial. Por exemplo, é possível compreender por meio da análise de dados estatísticos a diferença de remuneração de trabalho de homens e mulheres e do acesso aos cargos de chefia; o aumento da incidência da gravidez prematura entre jovens e adolescentes; o comportamento das doenças sexualmente transmissíveis, e discutir e avaliar a eficiência das políticas públicas voltadas para essa questão (BRASIL, 1997f, p. 30).</p> <p>É possível mesmo que os próprios docentes, em decorrência de seus valores e de suas representações</p>

³ Foram destacadas no quadro as palavras e/ou expressões que relacionam o trecho aos temas transversais (sublinhado) e as palavras que indicam relações com métodos pedagógicos anteriormente apresentados (negrito).

MAT	<p>acerca das competências de ambos os sexos para aprender Matemática, contribuam para que rapazes e moças sintam-se mais ou menos capazes ante esse conhecimento.</p> <p>Como importante instituição formadora de cidadãos, a escola não pode reafirmar os preconceitos em relação à capacidade de aprendizagem de alunos de diferentes sexos (BRASIL, 1997f, p. 30)</p>
CN	<p>Os conteúdos tratados neste bloco temático [Ser humano e saúde] permitem inúmeras conexões com aqueles propostos nos outros dois blocos [Ambiente e Recursos tecnológicos], bem como com os temas transversais Saúde e Orientação Sexual.</p> <p>Por exemplo, ao tratar a reprodução humana, pode-se compará-la à reprodução de outros seres vivos, em que se observam rituais de acasalamento e comportamentos de cuidado com a prole. Podem-se estabelecer diferenças e semelhanças entre tais comportamentos – o que é instintivo nos animais e no ser humano, o que é modelado pela cultura e pelas convenções sociais nos humanos, as diferenças de padrões nas diferentes culturas e nos diferentes tempos. Pode-se tratar da alimentação no estudo das cadeias e teias alimentares evidenciando-se a presença do homem como consumidor integrante da natureza (BRASIL, 1997g, p. 40).</p> <p>As questões sobre sexualidade, que muito provavelmente surgirão, merecem ser trabalhadas. [...] É importante que o professor esteja atento e explicita os aspectos culturais envolvidos, buscando evitar preconceitos e responder dúvidas, valorizando os vínculos entre afeto, responsabilidade, sexualidade e autoestima. É também da maior importância que o grau de maturidade psíquica e biológica da classe seja parâmetro no aprofundamento das respostas ou investigações acerca desses assuntos (idem, p. 66).</p> <p>Ao trabalhar sobre reprodução e sexualidade, é essencial que o professor reconheça as dúvidas dos estudantes, as representações que eles já fazem sobre os sistemas reprodutores humanos masculino e feminino e aspectos psicológicos envolvidos por intermédio do que falam, escrevem ou desenham. (BRASIL, 1997h, p. 76).</p> <p>[...] Pesquisas orientadas em atlas anatômicos, leitura e produção de texto, trabalhos com vídeos e animações em computadores são recursos importantes. [...] Ao destacar atitudes e valores relativos à sexualidade, é importante que atividades específicas sejam desenvolvidas, como debates, produção de cartazes e textos, dramatização e outras que enfoquem temas dessa natureza, cuidando-se para que sejam bem definidas e compreendidas pelos estudantes (idem, p. 77).</p> <p>Em estudos relativos à sexualidade, as informações devem ser claras e objetivas, combatendo preconceitos que atrapalham o desenvolvimento e valorizando o respeito ao próprio corpo, às vontades e às dúvidas, bem como o respeito ao corpo e aos sentimentos dos parceiros, na perspectiva do respeito mútuo e da convivência solidária (idem, p. 106).</p> <p>No quarto ciclo, alunos e alunas já têm conhecimentos sobre o processo de gravidez. No entanto, a gravidez precoce e indesejada está bastante relacionada à utilização inadequada ou à não utilização de métodos anticoncepcionais. A coleta e análise desses dados, bem como a comparação entre os vários métodos quanto à sua utilização correta, ao seu modo de ação, eficiência e efeitos colaterais, devem deixar os jovens mais seguros quanto às suas atitudes práticas (idem, ibidem).</p>
GEO	<p>[...] é possível compreender, por meio da análise de dados estatísticos, a diferença de remuneração de trabalho de homens e mulheres e do acesso aos cargos de chefia; o aumento da incidência de gravidez indesejada entre jovens e adolescentes, o comportamento das doenças sexualmente transmissíveis e a discussão sobre onde se assentam as raízes das desigualdades nas relações de trabalho. [...]</p> <p>A postura do professor é fundamental, uma vez que ele transmite valores em relação à sexualidade em seu trabalho. [...] “[...] Ao orientar todas as discussões, deve, ele próprio, respeitar a opinião de cada aluno e ao mesmo tempo garantir o respeito e a participação de todos”.</p> <p>Outra forma de transversalizar os conteúdos de Orientação Sexual com Geografia pode se dar por meio da cartografia. Por exemplo, no caso de Doenças Sexualmente Transmissíveis, esses dados podem ser espacializados e a partir daí se discutir a sua ocorrência e distribuição. No caso da Aids, por que ela tem a distribuição atual? Que fatores geográficos estariam associados aos comportamentos de risco? Por meio desse trabalho com a cartografia poderíamos fornecer problemas reais que permitem conferir significado às ideias, conceitos e procedimentos geográficos (BRASIL, 1997k, p. 45-6).</p>

ART	<p>É importante a escolha de produções de arte que possibilitem um diálogo entre os alunos a partir do que as obras provocam neles; se uma obra mostra, por exemplo, um casal de namorados, pode trazer à tona a concepção que têm de um homem e uma mulher, possibilitando que sua aprendizagem inclua as dimensões culturais, afetivas e sociais da sexualidade. Cria-se um espaço onde os alunos possam formular questões, dentro de sua experiência pessoal, em conversa com a experiência do artista, ressignificando valores transmitidos pelo processo de socialização no que diz respeito a esse tema.</p> <p>As obras de arte podem também contribuir para ampliar as dimensões da compreensão dos alunos sobre a sexualidade humana, quando documentam ações de homens e mulheres em diferentes momentos da história e em culturas diversas: no intercruzamento do tema Pluralidade Cultural com o de Orientação Sexual, outra vez os alunos podem transitar pelas diferenças, o que contribui para o aprofundamento de conceitos e a formação da opinião particular de cada um (BRASIL, 1997l, p. 75).</p> <p>As produções artísticas podem contribuir para alargar as dimensões da compreensão que se têm da sexualidade humana, quando documentam ações de homens e mulheres em diferentes momentos da história e em culturas diversas.</p> <p>Uma constante da história da arte é a representação da figura humana. As obras de arte que apresentam relações humanas existem nas mais variadas formas: [...] Por meio da apreciação dessas obras os alunos podem refletir e expressar-se sobre diferenças sexuais, diferenças de atitudes, valores e inter-relações humanas (BRASIL, 1997m, p. 39-40).</p>
EF	<p>[...] a Educação Física propicia uma experiência de aprendizagem peculiar ao mobilizar os aspectos afetivos, sociais, éticos e de sexualidade de forma intensa e explícita, o que faz com que o professor de Educação Física tenha um conhecimento abrangente de seus alunos. Levando essas questões em conta e considerando a importância da própria área, evidencia-se cada vez mais, a necessidade de integração (BRASIL, 1997n, p. 22).</p> <p>No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias (idem, p. 25).</p> <p>[...] numa atividade de vivência e apreciação crítica, pode-se conhecer a diversidade de linguagens corporais que se expressam num desfile de escola de samba, em que crianças, passistas, malabaristas, ritmistas, ala das baianas compõem, cada um a seu modo, uma manifestação de intensa riqueza simbólica. Essa experiência pode ser pano de fundo para uma reflexão sobre conceitos e preconceitos relativos à nudez, ao corpo do idoso e do jovem, e à diversidade de biótipos e formas de expressão corporal. Outra vez se pretende evitar uma abordagem apenas discursiva, mas sim buscar a construção de situações nas quais conceitos, preconceitos, valores e atitudes tenham consequências efetivas, reais, concretas (BRASIL, 1997o, p. 41).</p> <p>Pode-se estimular os alunos a comparar o desenvolvimento do futebol a outros esportes, como o basquete, que inicialmente foram praticados apenas por homens e que, num segundo momento, desenvolveram-se sob as características femininas, criando um estilo próprio, nem melhor nem pior que o modelo masculino. Pode-se atuar concretamente contra o preconceito expresso na falsa ideia de que “homem não dança”, cultivando as possibilidades de expressão masculina nas atividades rítmicas e expressivas.</p> <p>[...] As aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias.</p> <p>Cabe, por último, alertar para a importância de uma reflexão dos professores sobre quais são os valores e os conceitos, cultivados implicitamente, que mantêm, instalam ou ainda reforçam um papel de submissão nas relações que ocorrem no ambiente escolar, pautadas nas questões de gênero (idem, p. 42).</p>
LE	<p>Os temas transversais podem ser focalizados pela análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou</p>

LE	<p>língua oficial. [...]</p> <p>[...] a necessidade de que os textos abordem os temas transversais, que podem ser tratados em níveis diferentes, dependendo do pré-conhecimento de mundo, sistêmico e de organização textual do aluno. Isso não quer dizer, contudo, que esses temas só podem ser trazidos para a sala de aula quando o aluno tiver avançado nesses conhecimentos. Pode-se, por exemplo, tratar da questão da posição da mulher na sociedade ou da preservação do meio ambiente em textos que envolvam pouco conhecimento sistêmico ou até que envolvam mais conhecimento desse tipo do que o aluno disponha. Em outras palavras, a questão crucial é o objetivo proposto para a realização da tarefa pedagógica, levando-se em conta a adequação do tema à idade do aluno e ao meio social em que vive (BRASIL, 1997p, p. 44).</p>
----	--

Fonte: BRASIL, 1997d; 1997e; 1997f; 1997g; 1997h; 1997k; 1997l; 1997m; 1997n; 1997o; 1997p.

No quadro é possível perceber que nem sempre é viável separar método e conteúdo proposto. Note-se também desde já que o quadro não contempla recomendações extraídas dos documentos elaborados para a disciplina de história, curiosamente a única que não faz menção a possibilidades metodológicas de transversalização do tema sexualidade, nem no documento para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental nem no documento para os dois últimos ciclos. Embora possa parecer um inconveniente a transcrição de trechos tão longos dos PCN num único quadro, penso que, além desse procedimento ser útil para evitar distorções no conteúdo a ser analisado, também evita que se tenha que retornar aos vários documentos nos quais esses conteúdos estão dispersos.

Para finalizar a apresentação dos métodos recomendados para o tratamento da sexualidade na escola, destaco o papel atribuído ao educador sexual nesse processo: segundo o MEC, sua atuação deve “polemizar posições hegemônicas” (BRASIL, 1997b, p. 335) “contribuindo para abrir as perspectivas e os horizontes da discussão [...] Essa atuação contribui também para o bem-estar e para a construção de uma ética autônoma, não individualista, social no trato das questões da sexualidade, tema tão polêmico nos dias de hoje” (BRASIL, 1997b, p. 335).

4.1.3 Conteúdos

Os conteúdos propostos para a educação sexual pelos PCN são divididos em três blocos, já mencionados anteriormente: (1) *corpo: matriz da sexualidade*; (2) *relações de gênero*; e (3) *prevenção às doenças sexualmente transmissíveis* (BRASIL, 1997a; 1997b). Alguns elementos presentes na concepção do tema merecem destaque porque permitem identificar a psicanálise como referência teórica implícita na compreensão da sexualidade. Afirma-se, por exemplo, que “A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois [...] relaciona-se com a busca do prazer” (BRASIL, 1997b, p. 81), e que “Os contatos de uma mãe com o seu filho despertam nele as primeiras vivências

de prazer. Essas primeiras experiências sensuais de vida e de prazer não são essencialmente biológicas, mas constituirão o acervo psíquico do indivíduo, serão o embrião da vida mental no bebê” (BRASIL, 1997b, p. 81).

No primeiro bloco de conteúdos, “*Corpo: matriz da sexualidade*”, distinguem-se os conceitos de organismo e corpo: organismo, de acordo com o documento do MEC, remete à “infraestrutura básica biológica dos seres humanos” (BRASIL, 1997a, p. 96); e corpo, por sua vez, é “o organismo atravessado pela inteligência e desejo” (idem, ibidem). Nesse sentido, a abordagem do corpo deve ir além do fornecimento habitual de informações anatômicas e fisiológicas, devendo englobar “os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo” (idem, ibidem). Os conteúdos desse bloco para o primeiro e o segundo ciclos são:

[...] *as transformações do corpo* do homem e da mulher nas diferentes fases da vida, dentro de uma perspectiva de corpo integrado, envolvendo emoções, sentimentos e sensações ligadas ao bem-estar e ao prazer do autocuidado; *os mecanismos de concepção, gravidez e parto* e a existência de *métodos contraceptivos*; *as mudanças decorrentes da puberdade*: amadurecimento das funções sexuais reprodutivas; aparecimento de caracteres sexuais secundários; variação de idade em que inicia a puberdade; transformações decorrentes do crescimento físico acelerado; o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro; o respeito aos colegas que apresentam desenvolvimento físico e emocional diferentes; o fortalecimento da autoestima; a tranquilidade na relação com a sexualidade (BRASIL, 1997a, p. 98, grifos meus).

No trecho citado, procurei destacar o que considero conteúdos escolares propriamente ditos. Respeito, autoestima e tranquilidade, a meu ver, não são conteúdos, o que não significa que a escola não possa promovê-los por meio da socialização de verdadeiros conceitos. Aos conteúdos listados acima, acrescentam-se, nos terceiro e quarto ciclos, temas como “a potencialidade erótica do corpo” (BRASIL, 1997b, p. 319), “a importância da saúde sexual e reprodutiva e os cuidados necessários para promovê-la” (idem, ibidem), e “a discussão das expectativas, das ansiedades, medos e fantasias, relacionados à relação sexual, à ‘primeira vez’, ao desempenho e às dificuldades que podem surgir” (idem, p. 320). Os conteúdos do segundo bloco, “*Relações de gênero*”, por sua vez, são:

[...] *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 (BRASIL, 1997a, p. 100, grifos meus).

Sobre os destaques na citação acima, vale a observação feita anteriormente. Nesse bloco não se apresentam diferenças significativas entre os conteúdos propostos para os diferentes ciclos. Uma sugestão apresentada especificamente para os professores de história refere-se ao trabalho com “os comportamentos diferenciados de homens e mulheres em diferentes culturas e momentos históricos, o que auxilia os alunos a entenderem as determinações da cultura em comportamentos individuais” (BRASIL, 1997a, p. 100). Por fim, os conteúdos do terceiro bloco, “*Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS*”, são:

[...] 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 acidente ou ferimentos que possibilitem o contato sanguíneo*; o repúdio às discriminações em relação aos portadores de HIV e doentes de AIDS; o respeito e a solidariedade na relação com pessoas portadoras do vírus HIV ou doentes de AIDS (BRASIL, 1997a, p. 101).

Aqui também cabe o observado anteriormente, porém, com um destaque: “recolher, analisar, e processar informações sobre a AIDS” é, do meu ponto vista, mais um objetivo ou recomendação metodológica do que um conteúdo, embora “informações sobre a AIDS seja um conteúdo”. Penso que a redação dos PCN comete esse tipo de falha em vários pontos. Assim como no segundo bloco, no terceiro também não existe diferenciação de conteúdos por ciclo do ensino fundamental. Isso não significa que devem ser abordados os mesmos conteúdos com todas as crianças e adolescentes, pois se tratam na verdade de temas que podem ser abordados sob diferentes aspectos em cada ciclo. Além desses, alguns conteúdos relacionados aos três blocos podem ser apreendidos no final do documento para os primeiro e segundo ciclos, na seção que apresenta critérios de avaliação do aprendizado (BRASIL, 1997a). São eles: “as diferenças físicas externas e internas do corpo humano e as transformações físicas, sociais e emocionais da puberdade como algo intrínseco ao desenvolvimento” (idem, p. 102); “a diferença de atribuições e expectativas em relação ao homem e à mulher nas diferentes sociedades, bem como no grupo social a que pertencem” (idem, ibidem) e “as transformações dessas atribuições ao longo da história” (idem, ibidem); e informações “sobre doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, suas formas de contágio” (idem, ibidem). Outros conteúdos referentes à educação sexual nos documentos de língua

portuguesa (LP), matemática (MAT), ciências naturais (CN), história (HIS), geografia (GEO), artes (ART), educação física (EF) e língua estrangeira (LE) foram transcritas no Quadro 3:

Quadro 3 – Conteúdos relacionados à educação sexual recomendados pelos PCN das disciplinas clássicas

<p>CN</p>	<p>A sexualidade humana deve ser considerada nas diferentes fases da vida, compreendendo que é um comportamento condicionado por fatores biológicos, culturais e sociais, que tem um significado muito mais amplo e variado que a reprodução, para pessoas de todas as idades. É elemento de realização humana em suas dimensões afetivas e sociais, que incluem mas não se restringem à dimensão biológica. Tão importante quanto o estudo da anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores, masculino e feminino, a gravidez, o parto, a contracepção, as formas de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, é a compreensão de que o corpo humano é sexuado, que a manifestação da sexualidade assume formas diversas ao longo do desenvolvimento humano e, como qualquer comportamento, é modelado pela cultura e pela sociedade (BRASIL, 1997g, p. 40).</p> <p>O bloco “Ser humano e saúde” aborda neste [primeiro] ciclo os primeiros estudos sobre as transformações durante o crescimento e o desenvolvimento, enfocando-se as principais características – relativas ao corpo, aos comportamentos e às atitudes – nas diferentes fases da vida. Com atenção especial, estudam-se as condições essenciais à manutenção da saúde da criança, medidas de prevenção às doenças infectocontagiosas, particularmente a AIDS, aspectos também tratados nos documentos de Orientação Sexual e de Saúde (idem, p. 50).</p> <p>As questões sobre sexualidade, que muito provavelmente surgirão, merecem ser trabalhadas. Assuntos como a construção da identidade sexual, o prazer, a masturbação e demais aspectos são abordados levando-se em conta os componentes biológicos e culturais (idem, p. 66).</p> <ul style="list-style-type: none"> - comparação dos principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais; - estabelecimento de relações entre aspectos biológicos, afetivos e culturais na compreensão da sexualidade e suas manifestações nas diferentes fases da vida (BRASIL, 1997g, p. 66). <p>[...] As discussões sobre as emoções envolvidas na sexualidade, como os sentimentos de amor, amizade, confiança, autoestima, desejo e prazer são importantes, se não tiverem como objetivo a prescrição de normas de conduta ou a moralização do discurso, mas sim a circulação de ideias e opiniões, baseada no respeito mútuo. Uma abordagem ampliada sobre as relações entre as pessoas e a formação da identidade de gênero, entre outros aspectos de interesse, encontra-se em Orientação Sexual.</p> <p>São importantes os estudos sobre o crescimento e o amadurecimento sexual durante a puberdade, o surgimento de características sexuais secundárias, a possibilidade de gravidez decorrente do ato sexual, associada a eventos da ejaculação e do ciclo menstrual, bem como a utilização e o funcionamento de preservativos [...]</p> <p>Quanto à Aids e outras doenças sexualmente transmissíveis, a abordagem deve ser inicial e esclarecedora, trabalhando-se os preservativos como método prático de contracepção e o único método que pode ser associado à prevenção de doenças. Quanto ao estudo da Aids, neste [terceiro] ciclo, pode-se abordar as formas de contágio, a associação da síndrome com múltiplos sintomas e manifestações decorrentes de infecções oportunistas e as formas de tratamento dos doentes, para manter sua dignidade como ser humano [...] (BRASIL, 1997h, p. 76-7).</p> <ul style="list-style-type: none"> - caracterização do ciclo menstrual e da ejaculação, associando-os à gravidez, estabelecendo relações entre o uso de preservativos, a contracepção e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, valorizando o sexo seguro (idem, p. 78). <p>[...] estudam-se também os modos sexual e assexual de reprodução de plantas e animais, considerando-se a maior variação entre os descendentes da reprodução sexual que na reprodução assexual e, portanto, maior diversidade entre os indivíduos de uma população (idem, p. 97).</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento de formas eficientes de dispersão e estratégias reprodutivas dos seres vivos em diferentes ambientes, e comparação entre reprodução sexual e assexual no que diz respeito à
-----------	---

CN	<p>variabilidade dos descendentes (BRASIL, 1997h, p. 101).</p> <p>Ao retomar-se a reprodução e sexualidade, temas sempre importantes, é possível trabalhar elementos de hereditariedade (idem, p. 102).</p> <p>É importante um melhor conhecimento das mudanças hormonais relacionadas ao amadurecimento sexual dos adolescentes e ao conhecimento das células sexuais, agora enfocando-se com maior ênfase o processo de fecundação (reunião de gametas para a formação da célula-ovo), a gestação e os partos natural e cesáreo (idem, p. 106).</p> <p>[...] é necessário investigar os modos de transmissão, a prevenção e principais sintomas das doenças sexualmente transmissíveis, enfatizando-se as formas de contágio, a disseminação alarmante e a prevenção de Aids, relacionadas aos processos do sistema imunológico e às políticas de informação da população (idem, ibidem).</p> <p>Muitas questões relativas à saúde em geral, à prevenção de Aids em particular, à sexualidade, ao uso e abuso de drogas, referem-se ao ser humano em sua dimensão social e, assim, relacionam-se com as questões relativas à cultura, às relações interpessoais, familiares e grupais, à ética nas relações e na participação social como cidadão, às perspectivas de integração no mundo do trabalho (idem, p. 107).</p> <p>- compreensão dos processos de fecundação, gravidez e parto, conhecendo vários métodos anticoncepcionais e estabelecendo relações entre o uso de preservativos, a contracepção e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, valorizando o sexo seguro e a gravidez planejada (idem, ibidem).</p>
HIS	<p>- as imagens e os valores em relação ao corpo, relacionados à história da sexualidade, dos tabus coletivos, da organização das famílias, da educação sexual e da distribuição de papéis entre os gêneros nas diferentes sociedades historicamente constituídas (BRASIL, 1997i, p. 36).</p> <p>- Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, em diferentes momentos da História brasileira: [...] * a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos; a natureza nas manifestações artísticas brasileiras (BRASIL, 1997i, p. 57-8).</p> <p>- Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, na História de povos do mundo em diferentes tempos: [...] * a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos dos povos africanos e europeus; a natureza no imaginário europeu medieval e renascentista; a natureza nas manifestações artísticas africanas e europeias (idem, p. 59).</p> <p>[...] novos temas sociais e culturais ganham relevância. É o caso de pesquisas destinadas a aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte (BRASIL, 1997j, p. 30).</p> <p>- as imagens, representações e valores em relação ao corpo, à sexualidade, aos cuidados e embelezamento do indivíduo, aos tabus coletivos, à organização familiar, à educação sexual e à distribuição de papéis entre homens, mulheres, crianças e velhos nas diferentes sociedades historicamente constituídas (idem, p. 49).</p>
GEO	<p>[...] os conteúdos geográficos permitem a construção de um instrumental fundamental para a compreensão e análise de uma dimensão macrossocial das questões relativas à sexualidade e suas relações com o trabalho. [...] Em Geografia, esses temas podem ser tratados quando o professor estiver desenvolvendo a temática da cidadania, nas formações socioespaciais, a modernização, o modo de vida, entre outros (BRASIL, 1997k, p. 45).</p> <p>Na questão gênero, por exemplo, ao tratar de questões relativas à população brasileira e suas</p>

	desigualdades, o professor deve transmitir, mediante sua conduta, “a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente [...]” (BRASIL, 1997k, p. 45).
EF	<p>A formação de hábitos de autocuidado e de construção de relações interpessoais colaboram para que a dimensão da sexualidade seja integrada de maneira prazerosa e segura (BRASIL, 1997n, p. 25).</p> <p>A compreensão da organização institucional da cultura corporal de movimento na sociedade, incluindo uma visão crítica do sistema esportivo profissional, deve dar subsídios para uma discussão sobre a ética do esporte profissional e amador, sobre a discriminação sexual e racial que neles existe. [...] Contribui para essa compreensão, por exemplo, o conhecimento do processo político e histórico de inclusão dos negros e das mulheres nas práticas organizadas dos esportes em olimpíadas e campeonatos mundiais (BRASIL, 1997o, p. 31).</p> <p>[...] o universo de valores, atitudes, conceitos e procedimentos da cultura corporal de movimento atua de maneira extremamente significativa como referência para o jovem e o adolescente, criando uma multiplicidade de interesses, uma enorme variedade de possibilidades de identificações com estilos e, aparentemente, inúmeras formas de buscar prazer e satisfação (idem, p. 82).</p>
LE	<p>[...] tópicos como: [...] a preocupação com a saúde; [...] o respeito aos direitos humanos (aqui incluídos os culturais e os linguísticos); [...] a percepção do corpo como fonte de prazer; a consciência da pluralidade de expressão da sexualidade humana; a mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade; [...] (BRASIL, 1997p, p. 44).</p> <p>Os conteúdos referentes ao conhecimento de mundo podem estar relacionados: [...] - à convivência entre meninos e meninas na cultura da língua estrangeira; à vida na escola em outro país; aos direitos conseguidos pelas mulheres em outro país; à organização das minorias (étnicas e não-étnicas) em outras partes do mundo; à visão da cultura da língua estrangeira como múltipla; à organização e à ética políticas em outros países; às campanhas de esclarecimento sobre a Aids em outras partes do mundo; à questão da opção sexual em outros países etc. (BRASIL, 1997p, p. 73).</p>

Fonte: BRASIL, 1997g; 1997h; 1997i; 1997j; 1997k; 1997n; 1997o; 1997p.

Além dos parâmetros das várias disciplinas clássicas, foram consultados também os documentos referentes aos demais temas transversais – ética (BRASIL, 2000), pluralidade cultural (BRASIL, 1997q), meio ambiente (BRASIL, 1997r) e saúde (BRASIL, 1997s), porém, eles nada acrescentam de diferente em relação aos conteúdos já apresentados, pois os documentos das disciplinas já se encarregam de apresentar as inter-relações existentes entre os diversos temas transversais.

A seguir, são apresentados os objetivos, métodos e conteúdos sugeridos para o trabalho de educação sexual pela *Orientação Técnica Internacional* da UNESCO.

4.2 A proposta de educação sexual da UNESCO

A proposta de educação sexual da UNESCO está contida no documento intitulado *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade* (UNESCO, 2010). Esse documento está subdividido em dois volumes: o primeiro apresenta as “Razões em favor da

educação em sexualidade” (UNESCO, 2010, v. 1) e o segundo os “Tópicos e objetivos de aprendizado” (UNESCO, 2010, v. 2). Ambos os volumes estão disponibilizados na internet em um único arquivo, porém a numeração não sequencial das páginas obrigou-me a manter a divisão por volumes, embora a referência seja a mesma.

O documento é apresentado por Michel Sidibé, diretor executivo do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (ONUSIDA). Em toda a *Orientação*, desde a apresentação, está explícita a preocupação com uma epidemia de AIDS no mundo, e Sidibé oferece já no início do documento duas opções para a sociedade lidar com o problema:

[...] deixar que as crianças descubram as coisas por si mesmas entre as nuvens de informações parciais, desinformações e franca exploração que encontrarão na mídia, internet, pares e pessoas inescrupulosas, ou então enfrentar o desafio de fornecer uma educação em sexualidade clara, bem informada e cientificamente fundamentada, baseada nos valores universais de respeito e direitos humanos (UNESCO, 2010, v. 1, p. III).

Do modo como as “opções” são apresentadas, parece indispensável e urgente a inserção da educação sexual no currículo escolar. Assim, para concluir a apresentação do documento, Sidibé proclama:

Em resposta à aids, os formuladores de política têm a responsabilidade especial em exercer a liderança, dar passos ousados e estar preparados para desafiar a sabedoria recebida quando o mundo nos lança novos desafios. O ponto onde isso é mais verdadeiro é a necessidade de examinar nossas crenças sobre sexualidade, relacionamentos e aquilo que é apropriado discutir com crianças e jovens num mundo afetado pela aids. Incito todos a que ouçam jovens, famílias, professores e outros profissionais e trabalhem com comunidades, a fim de superar suas preocupações e a que usem essa *Orientação Técnica Internacional* para tornar a educação em sexualidade uma parte integral da resposta nacional à pandemia do VIH⁴ (UNESCO, 2010, v. 1, p. IV, grifo do autor).

Além da preocupação com a disseminação do HIV, Sidibé não menciona outra justificativa para a educação sexual na escola, mas, conforme dito anteriormente, o primeiro volume da *Orientação* é inteiramente dedicado à apresentação de justificativas e argumentos em favor da educação sexual. Há, inclusive, no documento, uma lista de objeções que podem ser feitas ao trabalho de educação sexual na escola, tanto pelos profissionais envolvidos no processo – “funcionários do ministério de educação, diretores de escola e professores”

⁴ VIH: Vírus da Imunodeficiência Humana, mais comumente chamado no Brasil de HIV, sigla originária da língua inglesa.

(UNESCO, 2010, v. 1, p. 9), quanto pelos responsáveis pelos alunos atingidos por esse trabalho. Essa lista, apresentada na forma de tabela no documento original, foi transcrita integralmente no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Possíveis preocupações/objeções ao trabalho de educação sexual e respostas fornecidas

Preocupações/Objecções
Resposta
<p>A educação em sexualidade leva ao sexo precoce. Pesquisas de todo o mundo indicam claramente que a educação em sexualidade raramente leva a um início sexual precoce, se é que o faz. A educação em sexualidade pode levar a um comportamento sexual mais tardio e mais responsável, ou pode não ter nenhum impacto discernível sobre o comportamento sexual.</p>
<p>A educação em sexualidade priva as crianças de sua ‘inocência’. Obter a informação certa que seja cientificamente correta, sem fazer pré-julgamentos, apropriada para a idade e completa, num processo cuidadosamente dividido em fases desde o início do ensino formal, é algo que beneficia a todas as crianças e jovens. Quando isso não existe, crianças e jovens frequentemente receberão mensagens conflitantes e às vezes prejudiciais de seus pares, da mídia ou de outras fontes. Uma educação em sexualidade de boa qualidade equilibra essa situação, por meio do fornecimento de informações corretas e de uma ênfase em valores e relacionamentos.</p>
<p>A educação em sexualidade é contra nossa cultura ou religião. A Orientação Técnica Internacional sublinha a necessidade da relevância cultural e de adaptações locais, engajando e criando apoio entre os guardiões da cultura numa dada comunidade. As partes envolvidas, incluindo líderes religiosos, devem participar da elaboração da futura forma da educação em sexualidade. Entretanto, o guia também enfatiza a necessidade de modificar normas sociais e práticas nocivas que não se alinham com os direitos humanos e aumentam a vulnerabilidade e o risco, especialmente para meninas e mulheres jovens.</p>
<p>Cabe aos responsáveis parentais e à família alargada educar nossos jovens sobre sexualidade. Mecanismos tradicionais de preparação de jovens para a vida sexual e relacionamentos estão desaparecendo em alguns locais, frequentemente sem que nada preencha esse vácuo. A educação em sexualidade reconhece o papel primário dos pais e da família como fonte de informação, apoio e assistência em moldar uma abordagem saudável à sexualidade e aos relacionamentos. Cabe aos governos, por meio de ministérios da educação, escolas e professores, apoiar e complementar o papel dos pais, fornecendo um ambiente de aprendizado seguro e de apoio e os instrumentos e materiais para prestar uma educação em sexualidade de boa qualidade.</p>
<p>Os responsáveis parentais farão objeção ao ensino da educação em sexualidade nas escolas. Responsáveis parentais e famílias têm um papel primário em moldar aspectos chave da identidade sexual e de relacionamentos sociais e sexuais de seus filhos. As escolas e instituições educacionais onde crianças e jovens passam grande parte de sua vida são um ambiente apropriado para que os jovens aprendam sobre sexo, relacionamentos, e VIH e outras DSTs. Quando essas instituições funcionam bem, os jovens são capazes de desenvolver os valores, habilidades e conhecimentos para fazer escolhas informadas e responsáveis em sua vida social e sexual. Os professores devem fornecer informações e apoio qualificados e de confiança para a maioria das crianças e jovens. Na maior parte dos casos, os responsáveis parentais dão grande apoio a programas escolares de educação em sexualidade.</p>
<p>A educação em sexualidade pode ser boa para os jovens, mas não para as crianças pequenas. A <i>Orientação Técnica Internacional</i> baseia-se no princípio de apropriação à idade, que se reflete no agrupamento de objetivos de aprendizado, indicados no Volume II, de forma flexível, a fim de levar em conta os contextos local e comunitário. A educação em sexualidade abrange uma gama de relacionamentos, não somente de ordem sexual. As crianças estão cientes e reconhecem tais relacionamentos muito antes de dar rédeas à sua sexualidade e, portanto, necessitam das habilidades para compreender seus corpos, relacionamentos e sentimentos desde cedo. A educação em sexualidade estabelece os alicerces, tais como aprender os nomes corretos das partes do corpo, compreender os princípios da reprodução humana, explorar relações familiares e interpessoais, aprender sobre segurança, e desenvolver confiança. Depois que esses alicerces estão estabelecidos, podemos usá-los e construir gradualmente sobre eles, de acordo com a idade e o desenvolvimento de uma criança.</p>
<p>Os professores podem estar dispostos a dar aulas de educação em sexualidade, mas não se sentem confortáveis, pois não têm habilidades ou têm receio de fazê-lo. Professores bem capacitados, apoiados e motivados têm um papel chave no fornecimento de educação em sexualidade de boa qualidade. Políticas e currículos setoriais e escolares claros ajudam a apoiar professores nesse sentido. Os professores devem ser estimulados a se especializar em educação em sexualidade, por meio de uma ênfase adicional na formalização do assunto no currículo, bem como maior desenvolvimento e apoio</p>

profissional.

A educação em sexualidade já faz parte de outras disciplinas (biologia, habilidades de vida ou educação cívica).

Ministérios, escolas e professores em muitos países já estão respondendo ao desafio de melhorar a educação em sexualidade. Embora reconhecendo o valor desses esforços, o uso da Orientação Técnica Internacional é uma oportunidade para avaliar e fortalecer o currículo, a prática didática e a base de evidências num campo dinâmico e em rápida mudança.

A educação em sexualidade deve promover valores.

A Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade apoia uma abordagem baseada em direitos, onde valores como respeito, aceitação, tolerância, igualdade, empatia e reciprocidade estão inextricavelmente vinculados a direitos humanos universalmente aceitos. Não é possível divorciar considerações de valores de discussões de sexualidade.

Extraído de: UNESCO, 2010, v. 1, p. 9-10.

Segundo a UNESCO (2010), cabe aos ministérios de educação enfrentar as oposições ao trabalho de educação sexual, promovendo o envolvimento de todas as partes interessadas no processo, que incluem, por exemplo:

- jovens, representados em sua diversidade, e organizações que trabalhem com eles;
- pais e associações de mestres;
- formadores de políticas e políticos;
- ministérios, incluindo saúde e outros envolvidos com as necessidades dos jovens;
- profissionais e instituições educacionais, incluindo professores, diretores e instituições de formação;
- líderes religiosos e organizações confessionais;
- sindicatos de professores;
- instituições de formação de profissionais de saúde;
- pesquisadores;
- líderes comunitários e tradicionais;
- grupos de lésbicas, gays, bissexuais e indivíduos transgênero;
- ONGs, particularmente as que trabalham em saúde sexual e reprodutiva com jovens;
- pessoas vivendo com o VIH;
- a mídia (local e nacional);
- doadores ou financiadores externos relevantes. (UNESCO, 2010, v. 1, p. 10).

Destarte, a estratégia geral para combater as objeções à educação sexual apresentada na *Orientação* e nos PCN coincide, com os dois documentos recomendando a participação dos envolvidos no processo de elaboração dos projetos de intervenção (BRASIL, 1997a; 1997b; UNESCO, 2010).

Segundo a UNESCO (2010), a *Orientação Internacional* foi elaborada a partir de uma revisão da literatura que tomou como referência 87 estudos de diferentes países⁵, e de “uma reunião de consultoria técnica global, realizada em fevereiro de 2009 com especialistas de 13 países” (UNESCO, 2010, v. 1, p. 4). Os 13 países representados nessa reunião de consultoria técnica foram África do Sul, Chile, China, EUA, França, Índia, Jamaica, México, Nigéria, Países Baixos, Quênia, Reino Unido e Suécia (idem). O documento se justifica como meio de promoção da saúde sexual e reprodutiva dos jovens e como estratégia para alcançar três dos oito *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)*, o de “promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres” (idem, p. 5), o de “reduzir a mortalidade materna e ter acesso universal à saúde reprodutiva” (idem, ibidem), e o de “combater o VIH e a SIDA⁶” (idem, ibidem). Segundo a *Orientação*, essa justificativa tem um sentido econômico e social, pois “a infecção pelo VIH, outras DSTs (sic), a gravidez indesejada e o aborto não seguro são um ônus substancial sobre famílias e comunidades e sobre recursos públicos escassos” (idem, ibidem).

Já em relação à concepção de sexualidade, o documento adota a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo a qual a sexualidade é “um processo que inclui dimensões físicas, psicológicas, emocionais, sociais e culturais” (apud UNESCO, 2010, v. 1, p. 5)⁷ “inextricavelmente ligado ao desenvolvimento da identidade de um indivíduo” (UNESCO, 2010, v. 1, p. 5). A *Orientação* destaca ainda três premissas que denotam a abrangência desse conceito de sexualidade:

- A sexualidade é um aspecto fundamental da vida humana: possui dimensões físicas, psicológicas, espirituais, sociais, econômicas, políticas e culturais;
- A sexualidade não pode ser compreendida sem referência ao gênero;
- A diversidade é uma característica fundamental da sexualidade. (idem, p. 2).

A partir dessa concepção são definidos os objetivos, métodos e conteúdos para o trabalho de educação sexual na escola, apresentados a seguir.

⁵ Sendo 29 estudos de países em desenvolvimento, 47 dos Estados Unidos e 11 de outros países desenvolvidos (UNESCO, 2010, v. 1, p. 3).

⁶ SIDA: Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, mais comumente chamada no Brasil de AIDS, sigla originária da língua inglesa.

⁷ OMS. *Defining Sexual Health: Report of a technical consultation on sexual health*, 2002.

4.2.1 Objetivos

O subtítulo do documento da UNESCO, ainda não mencionado, é “*Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde*”. Penso que ele já indica imediatamente o foco de intervenção vinculado fundamentalmente à área da saúde. Mas, além disso, ele indica que os objetivos da proposta podem ser encontrados nas evidências apresentadas como justificativa para a educação sexual na escola. Essas evidências relacionam-se aos efeitos dos programas de educação analisados, sobre o início da atividade sexual, a frequência da atividade sexual, o número de parceiros sexuais, o uso de preservativos, o uso de métodos contraceptivos e as condutas de risco sexual (UNESCO, 2010). Assim, é esperado que a educação sexual tenha como efeito o retardamento do início da atividade sexual, a diminuição da frequência e do número de parceiros sexuais, o aumento do uso de preservativos e métodos contraceptivos e a diminuição das condutas de risco sexual (idem).

O objetivo geral da educação sexual na escola, segundo a UNESCO (2010), é “equipar crianças e jovens com os conhecimentos, habilidades e valores para fazer escolhas responsáveis sobre seus relacionamentos sexuais e sociais” (v. 1, p. 3), ou mais especificamente, “aumentar conhecimentos e compreensão; explicar e esclarecer sentimentos, valores e atitudes; desenvolver ou fortalecer habilidades; e promover e sustentar comportamentos de redução de risco” (idem, ibidem). Além disso, são formulados objetivos específicos para quatro níveis de desenvolvimento correspondentes a faixas etárias distintas: *nível I*, para crianças de 5 a 8 anos; *nível II*, para crianças de 9 a 12 anos; *nível III*, para jovens de 12 a 15 anos; e *nível IV*, para jovens de 15 a 18 anos. As diferenças entre os níveis consistem basicamente em fornecer aos mais jovens “informações básicas, tarefas cognitivas menos avançadas, e atividades menos complexas” (UNESCO, 2010, v. 1, p. 4). Esses níveis são os mesmos existentes no guia brasileiro do GTPOS, ABIA e ECOS, que por sua vez corresponde à adaptação de um guia dos Estados Unidos.

No segundo volume da *Orientação* cada conteúdo proposto insere-se numa estrutura de “tópicos e objetivos de aprendizado” (UNESCO, 2010, v. 2, p. 3), os quais visam atender a “necessidades de crianças e jovens por informações e direito à educação” (idem, p. 4). Segundo a UNESCO, esses tópicos e objetivos abrangem quatro componentes do processo de aprendizado e organizam-se em seis conceitos chave. Os componentes do processo de aprendizado são: (1) informações; (2) valores, atitudes e normas sociais; (3) habilidades interpessoais e relacionamentos; e (4) responsabilidade. Os conceitos chave, por sua vez, são:

(1) relacionamentos; (2) valores, atitudes e habilidades; (3) cultura, sociedade e direitos; (4) desenvolvimento humano; (5) comportamento sexual; e (6) saúde sexual e reprodutiva (UNESCO, 2010, v. 2). Os tópicos são, ao todo, 23, originalmente apresentados em uma tabela, reproduzida no Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Conceitos e tópicos chave na proposta de educação sexual da UNESCO

Relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Famílias • Amizade, amor e relacionamentos românticos • Tolerância e respeito • Compromissos em longo prazo, casamento e criação de filhos
Valores, atitudes e habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Valores, atitudes e fontes de aprendizado sexual • Normas e influências dos pares sobre o comportamento sexual • Tomada de decisões • Habilidades de comunicação, recusa e negociação • Encontrar ajuda e apoio
Cultura, sociedade e direitos	<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidade, cultura e direitos humanos • Sexualidade e a mídia • A construção social do gênero • Violência de gênero, inclusive abuso sexual, exploração e práticas nocivas
Desenvolvimento humano	<ul style="list-style-type: none"> • Anatomia e fisiologia sexual e reprodutiva • Reprodução • Puberdade • Imagem corporal • Privacidade e integridade corporal
Comportamento sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo, sexualidade e ciclo de vida sexual • Comportamento sexual e resposta sexual
Saúde sexual e reprodutiva	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenção da gravidez • Compreender, reconhecer e reduzir o risco de DSTs, inclusive VIH • Estigma, assistência, tratamento e apoio em VIH e SIDA

Extraído de: UNESCO, 2010, v. 2, p. 7.

Os objetivos que se pretende alcançar com os conteúdos propostos foram agrupados por mim em quatro quadros referentes aos níveis de aprendizado I (Quadro 6), II (Quadro 7), III (Quadro 8) e IV (Quadro 9), apresentados a seguir:

Quadro 6 – Objetivos de aprendizado para o nível I (5-8 anos)

Relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Definir o conceito de “família” com exemplos de diferentes tipos de estruturas familiares • Definir “amigo” • Definir “respeito” • Explicar os conceitos de “família” e “casamento”
Valores, atitudes e habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Definir valores e identificar valores pessoais importantes, como igualdade, respeito, aceitação e tolerância • Definir influência de pares • Identificar exemplos de decisões boas e más e suas consequências • Demonstrar compreensão de diferentes tipos de comunicação • Identificar formas específicas como as pessoas podem se ajudar
Cultura, sociedade e direitos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar fontes de informação sobre sexo e gênero • Identificar diferentes formas de meios de comunicação • Distinguir entre exemplos da realidade e ficção (como televisão, internet)

	<ul style="list-style-type: none"> • Definir gênero • Descrever exemplos de práticas positivas e nocivas • Definir abuso sexual
Desenvolvimento humano	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a distinção entre corpos masculinos e femininos • Descrever de onde vêm os bebês • Descrever como o corpo se modifica à medida que as pessoas crescem • Descrever as características chave da puberdade • Reconhecer que todos os corpos são diferentes • Descrever o significado de “direitos corporais”
Comportamento sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o conceito de partes íntimas do corpo • Explicar que a atividade sexual é uma maneira madura de demonstrar carinho e afeição
Saúde sexual e reprodutiva	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que nem todos os casais têm filhos • Descrever os conceitos de “saúde” e “doença” • Identificar as necessidades básicas de pessoas vivendo com o VIH

Fonte: UNESCO, 2010, v. 2, p. 8-33.

Quadro 7 – Objetivos de aprendizado para o nível II (9-12 anos)

Relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever os papéis, direitos e responsabilidades de diferentes membros da família • Identificar habilidades necessárias para gerenciar relacionamentos • Definir os conceitos de viés, preconceito, estigma, intolerância, assédio, rejeição e bullying • Explicar as características chave de compromissos em longo prazo, casamento e criação de filhos
Valores, atitudes e habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar fontes de valores, atitudes e aprendizado sexual • Descrever normas sociais e sua influência sobre o comportamento • Aplicar o processo de tomada de decisão na abordagem de problemas • Demonstrar exemplos de comunicação efetiva e não efetiva • Identificar problemas específicos e fontes relevantes de ajuda
Cultura, sociedade e direitos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar normas e mensagens culturais, religiosas, de direitos humanos e de apoio legal sobre sexualidade • Demonstrar vontade de ouvir as opiniões de terceiros sobre sexualidade • Identificar exemplos de como homens e mulheres são retratados nos meios de comunicação • Descrever o impacto da mídia nos valores pessoais, atitudes e comportamentos relativos ao gênero e à sexualidade • Explorar modos como a desigualdade de gênero é movida por meninos e meninas, mulheres e homens • Explicar como estereótipos de papéis de gênero contribuem para a atividade sexual forçada e o abuso sexual • Definir e descrever violência de gênero, inclusive o estupro, e sua prevenção • Demonstrar habilidades relevantes de comunicação (como assertividade, dizer não) ao resistir ao abuso sexual
Desenvolvimento humano	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever a estrutura e função dos órgãos sexuais e reprodutivos • Descrever como ocorre a gravidez e como ela pode ser prevenida • Identificar métodos contraceptivos básicos • Descrever o processo de puberdade e a maturação do sistema sexual e reprodutivo • Diferenciar entre ideais culturais e a realidade em relação à aparência física • Definir atenção sexual indesejada • Demonstrar maneiras de resistir à atenção sexual indesejada
Comportamento sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever a sexualidade em relação ao ciclo de vida humana • Descrever a resposta masculina e feminina à estimulação sexual
Saúde sexual e reprodutiva	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever características chave da gravidez e da contracepção • Explicar modos de transmissão, tratamento e prevenção de DSTs/VIH

	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar habilidades de comunicação em relação ao sexo seguro • Descrever os desafios emocionais, econômicos, físicos e sociais de viver com o VIH
--	---

Fonte: UNESCO, 2010, v. 2, p. 8-33.

Quadro 8 – Objetivos de aprendizado para o nível III (12-15 anos)

Relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever como as responsabilidades de membros da família se modificam à medida que amadurecem • Diferenciar entre diferentes tipos de relacionamento • Explicar por que estigma, discriminação e bullying são nocivos • Identificar as responsabilidades chave do casamento e de compromissos em longo prazo
Valores, atitudes e habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever seus próprios valores em relação a uma gama de temas de sexualidade e saúde reprodutiva • Dar exemplos claros de como valores pessoais afetam suas decisões e comportamentos próprios • Explicar como a influência de pares e normas sociais têm efeito sobre decisões e comportamento sexual • Avaliar vantagens, desvantagens e consequências de diferentes decisões • Aplicar o processo de tomada de decisão na abordagem de questões de saúde sexual e/ou reprodutiva • Demonstrar confiança no uso de habilidades de negociação e de dizer não (recusa) • Identificar fontes apropriadas de auxílio
Cultura, sociedade e direitos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar importantes normas culturais e fontes de mensagens relacionadas à sexualidade • Identificar leis nacionais e regulamentos locais que afetem o usufruto dos direitos humanos relacionados à saúde sexual e reprodutiva • Identificar imagens irrealistas nos meios de comunicação de massa referentes à sexualidade e relacionamentos sexuais • Descrever o impacto dessas imagens sobre estereótipos de gênero • Explicar o significado e dar exemplos de viés de gênero e discriminação de gênero • Identificar estratégias específicas para reduzir a violência de gênero, inclusive estupro e abuso sexual
Desenvolvimento humano	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir entre os aspectos biológicos e sociais de sexo e de gênero • Descrever os sinais de gravidez, e os estágios do desenvolvimento fetal e do parto • Descrever as similaridades e diferenças entre meninas e meninos em relação às modificações físicas, emocionais, e sociais associadas à puberdade • Descrever como os sentimentos das pessoas sobre seus corpos podem afetar sua saúde, autoimagem e comportamento • Identificar elementos chave de se manter seguro de dano sexual
Comportamento sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar modos de expressão da sexualidade ao longo do ciclo de vida • Descrever comportamentos sexuais comuns • Descrever os elementos chave do ciclo de resposta sexual
Saúde sexual e reprodutiva	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever métodos efetivos de prevenir a gravidez indesejada e sua eficácia • Explicar o conceito de vulnerabilidade pessoal à gravidez indesejada • Identificar modos específicos de reduzir o risco de adquirir ou transmitir o VIH e outras DSTs, inclusive o uso correto de preservativos • Explicar como a cultura e o gênero afetam a tomada pessoal de decisões sobre relacionamentos sexuais • Demonstrar habilidades para negociar sexo seguro e recusar práticas sexuais não seguras • Explicar a importância e elementos chave de uma vida positiva com o VIH

Fonte: UNESCO, 2010, v. 2, p. 8-33.

Quadro 9 – Objetivos de aprendizado para o nível IV (15-18 anos)

Relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir como questões de sexo e relacionamentos podem ter um impacto sobre a família – por exemplo, a revelação de sorologia positiva para o VIH, gravidez indesejada, um relacionamento com alguém do mesmo sexo • Identificar leis relevantes sobre relacionamentos abusivos • Explicar por que é importante questionar a discriminação contra pessoas vistas como sendo “diferentes” • Identificar as necessidades-chaves – físicas, emocionais, econômicas, e educacionais – dos filhos e as responsabilidades associadas dos pais
Valores, atitudes e habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar como se comportar de formas consistentes com os próprios valores • Demonstrar habilidades para resistir à pressão de pares • Determinar criticamente as consequências legais, sociais, sanitárias e de direitos humanos da tomada de decisões sexuais • Demonstrar a comunicação efetiva de necessidades pessoais e limites sexuais • Demonstrar um comportamento apropriado de busca de ajuda
Cultura, sociedade e direitos	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar os conceitos de direitos humanos relacionados à saúde sexual e reprodutiva • Determinar criticamente a influência potencial de mensagens da mídia sobre a sexualidade e os relacionamentos sexuais • Identificar formas como a mídia poderia dar uma contribuição positiva para a promoção de um comportamento sexual mais seguro e da igualdade de gênero • Identificar exemplos pessoais dos modos como o gênero afeta as vidas das pessoas • Demonstrar capacidade de argumentação em favor da eliminação de estereótipos e desigualdade de gênero, de práticas nocivas e da violência com um viés de gênero
Desenvolvimento humano	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever a capacidade sexual e reprodutiva de homens e mulheres ao longo do ciclo de vida • Diferenciar entre função e desejos reprodutivos e sexuais • Descrever as modificações emocionais e físicas-chave na puberdade que ocorrem em resultado de mudanças hormonais • Identificar estereótipos particulares de cultura e de papéis de gênero e como podem afetar as pessoas e seus relacionamentos • Descrever alguns modos como a sociedade, a cultura, a lei e os papéis de gênero podem afetar interações sociais e o comportamento sexual
Comportamento sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Definir sexualidade em relação a seus componentes biológicos, sociais, psicológicos, espirituais, éticos e culturais • Definir elementos-chave do prazer e da responsabilidade sexual
Saúde sexual e reprodutiva	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever benefícios pessoais e possíveis riscos dos métodos disponíveis de contracepção • Demonstrar confiança em discutir e usar diferentes métodos contraceptivos • Avaliar uma gama de estratégias de redução de risco em termos de efetividade e preferência pessoal • Demonstrar habilidades de comunicação e tomada de decisão em relação ao sexo seguro • Descrever o conceito e causas do estigma e da discriminação em relação a pessoas vivendo com o VIH

Fonte: UNESCO, 2010, v. 2, p. 8-33.

Assim, esses são os objetivos mais específicos apresentados na proposta. Na *Orientação*, a concepção que se tem das escolas é a de que elas são “centros de apoio social, instituições de confiança que podem estabelecer um elo entre crianças, pais, famílias e comunidades e outros serviços (como serviços de saúde)” (UNESCO, 2010, v. 1, p. 7) e os professores são parte dessa infraestrutura que pode e deve ser aproveitada para os mais variados fins (UNESCO, 2010, v. 1).

4.2.2 Métodos

A *Orientação* recomenda o uso de métodos didáticos “ativos e participativos” (UNESCO, 2010, v. 1). Além disso, sugere que os jovens participem do planejamento das atividades e definição dos conteúdos a serem abordados, tendo em vista que “programas de educação em sexualidade podem ser mais atraentes para jovens e mais efetivos se os jovens participarem do desenvolvimento do currículo” (idem, p. 10).

Segundo a UNESCO (2010), os professores são provável “fonte capacitada e confiável de informações” (v. 1, p. 8) e devem saber como “chegar a um bom equilíbrio entre a necessidade de saber e aquilo que é apropriado e relevante” (idem, ibidem), devendo ser aproveitados, e para isso necessitam de “formação em habilidades específicas necessárias para abordar a sexualidade de maneira clara, bem como no uso de métodos didáticos ativos e participativos” (idem, p. 12). Ainda de acordo com a UNESCO, não apenas os professores, mas todos os envolvidos no trabalho de educação sexual na escola devem receber treinamento “com vistas a superar constrangimentos na abordagem da sexualidade” (idem, ibidem).

Uma tabela da *Orientação*, reproduzida no Quadro 10 abaixo, apresenta um resumo com 18 características de programas de educação sexual considerados bem sucedidos, as quais se dividem em “características do processo de elaboração do currículo” (UNESCO, 2010, v. 1, p. 19) e “características do currículo em si” (idem, p. 20), e se assemelha a um roteiro para o trabalho de educação sexual:

Quadro 10 – Resumo das características de programas de educação sexual efetivos, segundo a UNESCO

Características do processo de elaboração do currículo:

- Envolvem especialistas em pesquisas sobre sexualidade humana, mudanças comportamentais e teorias pedagógicas correlatas no desenvolvimento de currículos.
- Determinam as necessidades de saúde reprodutiva e comportamentos de jovens, a fim de subsidiar o desenvolvimento do modelo lógico.
- Usam uma abordagem de modelo lógico que especifica as metas de saúde, os tipos de comportamento que afetam essas metas, os fatores de proteção e de risco que afetam esses tipos de comportamento, e atividades para modificar esses fatores de proteção e de risco.
- Concebem atividades sensíveis a valores comunitários e consistentes com os recursos disponíveis (como tempo e habilidades da equipe, espaço das instalações, e insumos).
- Fazem um teste piloto do programa e obtêm *feedback* contínuo dos alunos sobre como o programa está respondendo às suas necessidades.

Características do currículo em si:

- Enfocam objetivos claros ao determinar o conteúdo, a abordagem e as atividades curriculares. Esses objetivos devem incluir a prevenção do VIH, outras DSTs e/ou da gravidez indesejada.
- Têm um enfoque restrito em comportamentos protetores e de risco sexual específicos que conduzem diretamente a esses objetivos de saúde.
- Abordam situações específicas que podem levar a relações sexuais indesejadas ou sem proteção e como evitar e sair dessas situações.

- Transmitem mensagens claras sobre comportamentos para reduzir o risco de DSTs ou gravidez.
- Enfocam fatores protetores e de risco específicos que afetam certos comportamentos sexuais e que são passíveis de modificação pelo programa baseado em currículo (como conhecimentos, valores, normas sociais, atitudes e habilidades).
- Utilizam métodos participativos de ensino que envolvem ativamente os estudantes e os ajudam a internalizar e a integrar a informação.
- Implementam múltiplas atividades educacionalmente sólidas concebidas para modificar cada um dos fatores protetores e de risco alvo do programa.
- Fornecem informações cientificamente corretas sobre os riscos do sexo sem proteção e a efetividade de diferentes métodos de proteção.
- Abordam percepções de risco (especialmente suscetibilidade).
- Abordam valores pessoais e percepções da família e normas de pares sobre o envolvimento em atividades sexuais e/ou múltiplos parceiros.
- Abordam atitudes individuais e normas de pares em relação a preservativos e contracepção.
- Abordam tanto as habilidades quanto a auto eficácia em usar tais habilidades.
- Abordam os tópicos numa sequência lógica.

Extraído de: UNESCO, 2010, v. 1, p. 24.

Encerrando o primeiro volume da *Orientação*, são apresentadas cinco recomendações “baseadas em boas práticas identificadas em instituições educacionais” (UNESCO, 2010, v. 1, p. 25). São elas: (1) implementar programas com no mínimo doze sessões; (2) incluir sessões sequenciais ao longo de vários anos; (3) selecionar educadores capazes e motivados para implementar o currículo; (4) fornecer formação de qualidade aos educadores; (5) fornecer gestão, supervisão e fiscalização contínuas (*idem*).

4.2.3 Conteúdos

O primeiro volume da *Orientação* não prescreve conteúdos para a educação em sexualidade, mas faz algumas considerações importantes a esse respeito. Uma delas é a de que a educação em sexualidade “pode transmitir aos jovens informações adequadas para a idade, culturalmente relevantes e cientificamente corretas” (UNESCO, 2010, v. 1, p. 2), que muitas vezes se opõem a valores culturais e crenças religiosas de forte impacto na vida dos indivíduos (*idem*). Nesses casos, afirma-se a prioridade que “evidências científicas rigorosas” (*idem*, p. 8) devem ter ao se discutir aspectos controvertidos ou difíceis da realidade da vida sexual dos jovens (*idem*).

Os conteúdos sugeridos não se apresentem como uma relação de conceitos científicos que o professor já deve conhecer para ensinar, mas como mensagens que devem ser assimiladas como resultado do tratamento de um determinado tema. Os temas são os chamados conceitos chave, subdivididos em tópicos chave, já apresentados, e os conteúdos ou mensagens relacionados a cada conceito/tópico são chamados ideias chave (UNESCO, 2010, v. 2). Constam no documento 332 ideias chave, e em razão dessa grande quantidade de

informações, optei por inseri-las neste trabalho como anexo (Anexo A). Apenas para exemplificar, transcrevo no Quadro 11 as ideias chave do primeiro conceito chave apresentado, “*Relacionamentos*”, tópico “*Famílias*”, nível de aprendizado IV (15-18 anos):

Quadro 11 – Objetivos e ideias chave do conceito “Relacionamentos”, tópico “Famílias”, nível IV

Objetivos de aprendizado para o nível IV (15-18):

- Discutir como questões de sexo e relacionamentos podem ter um impacto sobre a família – por exemplo, a revelação de sorologia positiva para o VIH, gravidez indesejada, um relacionamento com alguém do mesmo sexo

Ideias chave:

- Os papéis de membros da família podem mudar quando um membro mais jovem revela que é VIH-positivo, engravida, recusa um casamento arranjado, ou revela sua orientação sexual
- Existem sistemas de apoio a que famílias podem recorrer em momentos de crise
- Quando se apoiam com respeito mútuo, as famílias podem sobreviver a crises

Extraído de: UNESCO, 2010, v. 2, p. 8

Para facilitar a análise, destaco no Quadro 12 os conceitos que o aluno deve aprender nos diferentes níveis de aprendizado. Esses conceitos foram indicados no documento pelos objetivos *definir*, *descrever* ou *explicar (o conceito de)*, e podem ser lidos na forma: *o que é [família, amigo, respeito, etc.]?*

Quadro 12 – Conceitos que devem ser abordados nos diferentes níveis de aprendizado

Nível	Conceito	Nível	Conceito
I	Família (p. 8)	I	Amigo (p. 9)
I	Respeito (p. 10)	II	Viés (p. 10)
II	Preconceito (p. 10)	II	Estigma (p. 10)
II	Intolerância (p. 10)	II	Assédio (p. 10)
II	Rejeição (p. 10)	II	<i>Bullying</i> (p. 10)
I	Casamento (p. 11)	I	Valores (p. 11)
I	Influência de pares (p. 13)	IV	Direitos humanos relacionados à saúde sexual e reprodutiva (p. 17)
I	Gênero (p. 19)	II	Violência de gênero (p. 20)
II	Atenção sexual indesejada (p. 25)	I	Partes íntimas do corpo (p. 26)
IV	Sexualidade (componentes biológicos, sociais, psicológicos, espirituais, éticos e culturais) (p. 26)	I	Saúde e doença (p. 31)

Fonte: UNESCO, 2010, v. 2, p. 8-33

Em seguida, os objetivos, métodos e conteúdos apresentados aqui serão analisados no contexto da educação escolar contemporânea, segundo os pressupostos teóricos apresentados nos capítulos precedentes.

CAPÍTULO 5

Análise das propostas de educação sexual

Toda esta atenção loquaz com que nos alvoroçamos em torno da sexualidade, há dois ou três séculos, não estaria ordenada em função de uma preocupação elementar: assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho, reproduzir a forma das relações sociais; em suma, proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora?

(FOUCAULT, 2009, p. 43-4).

O objetivo deste trabalho é analisar as propostas de educação sexual do MEC e da UNESCO na perspectiva da *totalidade*, de acordo com o materialismo histórico-dialético. Isso significa que não se pode perder de vista as inter-relações e intervinculações que existem entre essas propostas e o todo que as engendra. Nesse caso, a totalidade engloba o papel desempenhado pela educação escolar na sociedade contemporânea, as teorias pedagógicas hegemônicas, as tendências da política educacional brasileira, bem como os conhecimentos produzidos na área da sexualidade e da educação sexual. Destarte, foram apresentadas nos três primeiros capítulos algumas ideias que nos permitem pensar essas inter-relações e intervinculações. Além disso, foram apresentadas no capítulo anterior as propostas que serão analisadas. Penso que neste ponto já é possível antever as muitas relações possíveis entre os conteúdos dos capítulos. Em seguida, darei início à análise das propostas a partir do conceito de sexualidade e da concepção de desenvolvimento que elas apresentam.

5.1 Sexualidade e desenvolvimento humano

Embora as definições de sexualidade apresentadas pelos PCN (BRASIL, 1997a; 1997b) e pela *Orientação Internacional* (UNESCO, 2010) sejam um tanto vagas e/ou imprecisas, é possível afirmar que ambas as propostas fornecem elementos que corroboram a concepção de desenvolvimento psicosssexual psicanalítica.

Nos PCN apresenta-se a seguinte definição de sexualidade: a sexualidade é “algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte” (BRASIL, 1997b, p. 287). Imagino que, justamente porque se discute a abrangência do termo (MAIA, 2010), com algumas divergências, houve uma tentativa de se apresentar uma definição ampla e incontroversa, o que produziu algo mais próximo de uma *indefinição*, pois, como afirma Saviani (2008c, p. 63), “uma noção que abarca tudo já não significa mais nada”.

Já a *Orientação Internacional* (UNESCO, 2010, v. 1, p. 5) adota a definição de sexualidade da OMS: a sexualidade é “um aspecto da vida humana” que abarca a diversidade e não pode ser compreendido “sem referência ao gênero”; além disso, é um aspecto ligado “inextricavelmente” à formação da identidade dos indivíduos. A abrangência dessa definição é garantida pelo conjunto de variáveis que influenciariam esse “aspecto da vida”: para a *Orientação*, a sexualidade possui “dimensões físicas, psicológicas, espirituais, sociais, econômicas, políticas e culturais” (UNESCO, 2010, v. 1, p. 5). Uma variante dessa definição é apresentada como conteúdo a ser aprendido no nível IV (adolescentes de 15 a 18 anos), reproduzida abaixo:

[Objetivo de aprendizado] Definir sexualidade em relação a seus componentes biológicos, sociais, psicológicos, espirituais, éticos e culturais.

Ideias chave:

- A sexualidade é complexa e multifacetada e inclui componentes biológicos, sociais, psicológicos, espirituais, éticos e culturais
- Quando expressa com respeito, a sexualidade pode potencializar o bem estar da pessoa (UNESCO, 2010, v. 2, p. 26).

Embora a definição da *Orientação* possa parecer mais bem elaborada do que a dos PCN, ela também me parece vaga: a sexualidade é um aspecto ou um processo que sofre todo tipo de influência imaginável, diferenciado por gênero, “diversificado”... O que ela é, afinal? A única pista é dada pela ligação da sexualidade com a formação da identidade do indivíduo, que remete à psicanálise. Antes, porém, de expor os elementos que relacionam essas definições a essa teoria, retomarei a distinção entre sexo e sexualidade.

No capítulo três, manifestei e justifiquei brevemente minha discordância em relação aos conceitos de sexo e sexualidade apresentados por Guimarães (1995). Naquele momento, não contrapus outra definição de sexo ou sexualidade à definição citada pelo fato de que não pude encontrar na psicologia histórico-cultural, a qual adoto como referência, uma teoria bem desenvolvida sobre esse tema. Mesmo no trabalho de educação sexual citado anteriormente, que parte da psicologia histórico-cultural (MAIA et al., 2012), os conceitos de sexo e sexualidade são tomados de uma autora que fundamenta seus estudos nos preceitos *queer* ou *pós-estruturalistas*. Desse modo, por não ter encontrado outras referências, arriscar-me-ei a distinguir eu mesmo os dois conceitos, segundo a compreensão que tenho da psicologia histórico-cultural.

Por convenção, a biologia distingue o modo de reprodução dos seres vivos na natureza em reprodução *assexuada* ou *sexuada*, ou seja, que ocorre, respectivamente, sem contato sexual ou por meio do sexo. A reprodução sexuada se distingue da assexuada por alguns tipos de contato que possibilitam a combinação de material genético dos indivíduos machos e fêmeas de uma mesma espécie. Assim, para que algumas espécies de animais se reproduzam, a natureza dotou-as com comportamentos instintivos que põem em contato machos e fêmeas, o que se chama sexo. No entanto, mesmo na natureza, esses comportamentos são reforçados por sensações de prazer que desvinculam o ato sexual de sua finalidade reprodutiva. Aliás, apenas porque o homem é um ser social é que ele adquire consciência da finalidade reprodutiva do sexo. Não é possível imaginar que os animais tenham consciência da relação

existente entre sexo e reprodução, o que permite dizer que eles fazem sexo apenas pelo prazer. Com homens e mulheres na natureza não poderia ser diferente.

Ocorre, porém, que homens e mulheres são seres sociais e a relação entre eles é mediada pela cultura humana, produzida historicamente. Nesse contexto, o sexo praticado por homens e mulheres não é um comportamento regulado apenas pela natureza, determinado biologicamente: o sexo adquire significado social, torna-se um conceito. Na natureza, se um determinado tipo de estímulo, numa determinada região do corpo, produz uma determinada sensação de prazer, pode ser indiferente, por exemplo, quem ou quantos se relacionem para produzir essa sensação. No entanto, historicamente, formularam-se conceitos diversos que intervêm nas relações interpessoais: apenas para exemplificar, podemos pensar nos conceitos de *saudável*, *responsável*, *normal/patológico*, *pecado*, aplicados no âmbito da sexualidade. O sexo entre seres humanos vivendo em sociedade, portanto, não se configura em hipótese alguma como uma relação biológica, mas como uma prática cultural, ainda que considerado apenas o contato genital heterossexual.

Diante dessa primeira formulação, que já contempla a mediação dos conceitos no comportamento sexual, quero deixar claro meu entendimento de que um processo educativo que possibilite o desenvolvimento do pensamento conceitual, tal como preconiza a pedagogia histórico-crítica, colabora mais para a educação sexual do que algumas propostas que preterem os conteúdos científicos e supervalorizam as experiências subjetivas dos alunos. Nesse sentido, penso que os indivíduos devem se apropriar do conhecimento científico para entender o que de fato põe em risco a saúde, sua e de outrem; quais responsabilidades eles podem e/ou devem assumir, e quais escapam da esfera da individualidade; quem define o que é normal ou patológico e com qual interesse; bem como para que possam por em xeque a concepção religiosa de mundo, que interfere significativamente na vida sexual das pessoas.

Retomando agora o conceito de sexualidade dos PCN, entendo que o “algo inerente à vida e à saúde” corresponderia ao impulso sexual biológico que a psicanálise chama de libido. Ele é inerente à vida porque está ligado à reprodução e ao prazer que, segundo a psicanálise, todos inconsciente e incessantemente buscam. Ele também é inerente à saúde porque tanto a retenção quanto a satisfação descontrolada (irresponsável) desse impulso podem causar o adoecimento ou a desadaptação do indivíduo. Embora essa definição, assim analisada, já remeta à psicanálise, penso que o complemento dos RCNEI (BRASIL, 1998, p. 17) não deixa dúvidas: segundo esse documento a sexualidade se manifesta desde o nascimento “de formas distintas segundo as fases da vida” e, além disso, a cultura marcaria o desenvolvimento da sexualidade desde cedo pelo modo “como os adultos reagem aos primeiros movimentos

exploratórios que as crianças fazem em seu corpo”. Esse complemento remeteria às fases do desenvolvimento psicosexual descritas pela psicanálise e no próprio RCNEI.

A psicanálise é celebrada como a teoria que ampliou a compreensão da sexualidade para além dos limites da relação sexual genital. O que ela fez, no entanto, foi dar origem a esse conceito por meio da sexualização indiscriminada da conduta humana. A partir dela, todo e qualquer sentimento de satisfação ou prazer dos seres humanos adquiriu uma conotação sexual. A meu ver, o fato de que a estimulação da região oral, por exemplo, desencadeie sensações de prazer independentes da alimentação não é indicativo de uma vinculação natural desse tipo de prazer com o prazer sexual. O conceito de sexualidade, assim, não constata a existência de outras fontes de prazer sexual, mas converte prazeres não necessariamente sexuais em prazer sexual não genital. Essa afirmação talvez faça mais sentido em outro exemplo: como visto no capítulo três, para a psicanálise o trabalho é uma atividade substitutiva do ato sexual, porque consome a energia sexual represada acionando o mecanismo de sublimação e proporciona prazer “sexual”, se não na própria atividade, pelo menos indiretamente, porque insere o indivíduo na esfera do consumo. Desse modo, a sexualidade toma o lugar do trabalho como categoria ontológica do humano.

A caracterização do trabalho como um processo secundário na constituição do ser humano, subordinado à sexualidade, resulta numa das formas do que Duarte (2004) chamou de fetichismo da individualidade. Segundo ele, essa forma de fetichismo corresponde a uma inversão na compreensão do desenvolvimento individual, pois, ao invés de o indivíduo ser considerado o resultado de processos formativos, entende-se que a sua formação ocorreria de acordo com as suas características individuais previamente determinadas. Duarte (2004) afirma que, numa perspectiva fetichista, “as características básicas da individualidade de uma pessoa são definidas nos primeiros anos da infância, [...] No resto da vida de uma pessoa o que ela poderá fazer é não mais que conhecer e ‘aprender a lidar’ com essa individualidade” (p. 12). Nesse sentido, a psicanálise, aqui em pauta, é uma concepção de desenvolvimento fetichista, pois considera que o desenvolvimento psicosexual na infância interfere decisivamente no modo de ser dos adultos. A fetichização da sexualidade é ilustrada por Saramago (1991) no romance *O Evangelho segundo Jesus Cristo*. Ao descrever o ato sexual pelo qual Jesus foi concebido, Saramago diz que

Deus, que está em toda parte, estava ali, mas, sendo aquilo que é, um puro espírito, não podia ver como a pele de um tocava a pele do outro, como a carne dele penetrou a carne dela, criada uma e outra para isso mesmo, e, provavelmente, já nem lá se encontraria quando a semente sagrada de José se

derramou no interior sagrado de Maria, sagrados ambos por serem a fonte e a taça da vida, *em verdade há coisas que o próprio Deus não entende, embora as tivesse criado* (SARAMAGO, 1991, p. 27).

Nessa passagem do livro, Saramago mostra que Deus sai de cena por ser incapaz de compreender o ato sexual, criado por ele. Dessa forma ele descreve o que ocorre com o homem hoje, que é dominado pelas diversas formas de expressão da sexualidade inventadas por ele, as quais tenta compreender transformando a sexualidade em objeto de estudo de várias ciências e em conteúdo escolar.

Já a compreensão da sexualidade como traço identitário do indivíduo (heterossexual, homossexual, etc.) pode ser explicada a partir da relação entre objetivação e apropriação na formação humana. Os modos de relacionamento interpessoal são continuamente produzidos e transformados ao longo da história, compondo uma esfera de objetivação do gênero humano (DUARTE, 1999). A sexualidade constitui um conjunto específico dessas objetivações. Os conceitos de *masculino, feminino, heterossexual, homossexual, promíscuo*, por exemplo, são formulações históricas que condensam modos de ser reconhecido e aceito ou excluído pela sociedade.

Na vida social, o processo educativo acaba produzindo na maioria dos indivíduos a sua identificação com alguns desses conceitos. Como esses conceitos sintetizam *modos de ser*, ao se apropriar deles os indivíduos internalizam um conjunto de regras sociais que passam a orientar o seu comportamento, a determinar o que eles podem ou não podem fazer ou sentir. Como afirma a lei genética geral do desenvolvimento psíquico, aspectos culturais das relações interpessoais, convertidos em conceitos, tornam-se funções intrapsíquicas. Nesse sentido, concordo com os pós-estruturalistas quando eles afirmam que esses rótulos fixam identidades, mas penso que isso ocorre simplesmente porque tais rótulos não são apreendidos enquanto conceitos históricos, mas como traços naturais da constituição humana. Um exemplo claro disso, a meu ver, está na constituição da *identidade de gênero*: socialmente, o fato de uma pessoa nascer com uma genitália masculina ou feminina impõe que essa pessoa goste de determinadas coisas, rejeite outras, e se comporte de acordo com o papel que lhe é atribuído em função do seu gênero, masculino ou feminino. No entanto, a vinculação cultural rígida entre os órgãos genitais e os papéis de gênero, ao ser internalizada, desencadeia emoções e sentimentos que validam ou invalidam a conduta do indivíduo em função das expectativas de gênero, o que por sua vez implica em aceitação ou rejeição do próprio corpo, temporária ou permanentemente. O sofrimento psíquico causado pelo conflito permanente entre a imagem

idealizada a partir do conceito de gênero e a imagem objetiva do próprio corpo configura o que na psiquiatria é chamado *transtorno de identidade de gênero*¹.

Embora reconheçam a influência de uma série de variáveis sobre o desenvolvimento individual, as duas propostas analisadas acabam naturalizando esse processo e adotando teorias distintas que o explicam a partir de alguns aspectos isolados, tais como a sexualidade ou a inteligência. A proposta brasileira, por exemplo, afirma logo na sua introdução que “Com a ativação hormonal trazida pela puberdade, a sexualidade assume o primeiro plano na vida e no comportamento dos adolescentes. Toma o caráter de urgência, é centro de todas as atenções, está em todos os lugares, na escola ou fora dela” (BRASIL, 1997a, p. 292). Em seguida, esse documento apresenta a naturalização do desenvolvimento intelectual em paralelo com a naturalização do desenvolvimento psicosssexual, afirmando que “Assim como a inteligência, a sexualidade será construída a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura” (idem, p. 296). Ou seja, para os PCN, tanto a inteligência quanto a sexualidade são resultado da interação entre fatores biológicos e culturais: o desenvolvimento da primeira é explicado pelo construtivismo (DUARTE, 2006), enquanto o desenvolvimento da segunda é explicado pela psicanálise, teorias supostamente complementares na compreensão do desenvolvimento integral do ser humano.

Na *Orientação Internacional*, por sua vez, existe o conceito chave “Desenvolvimento humano”, subdividido nos tópicos “Anatomia e fisiologia sexual e reprodutiva”, “Reprodução”, “Puberdade”, “Imagem corporal”, e “Privacidade e integridade corporal”. Essa divisão já apresenta indícios de uma concepção naturalizante do desenvolvimento, confirmada pelas ideias chave que esses conceitos congregam (ver Anexo A – ideias chave 168 a 231). Algumas ideias chave informam que as mudanças corporais e a puberdade decorrem da passagem do tempo e do amadurecimento do indivíduo (170, 177, 196); apontam a puberdade como a causa de “modificações sociais, emocionais e físicas” (196 a 207); e naturalizam, inclusive, a necessidade de acesso a espaços privados em decorrência do desenvolvimento (222). O conceito chave “Comportamento sexual” também contém ideias chave que

¹ Segundo o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-IV-TRTM no original, em inglês), para fazer o diagnóstico do transtorno da identidade de gênero, “Deve haver evidências de uma forte e persistente identificação com o gênero oposto, que consiste no desejo de ser, ou a insistência do indivíduo de que ele é do sexo oposto (Critério A). Esta identificação com o gênero oposto não deve refletir um mero desejo de quaisquer vantagens culturais percebidas por ser do outro sexo. Também deve haver evidências de um desconforto persistente com o próprio sexo atribuído ou uma sensação de inadequação no papel de gênero deste sexo (Critério B). O diagnóstico não é feito se o indivíduo tem uma condição intersexual física concomitante (p. ex., síndrome de insensibilidade aos andrógenos ou hiperplasia adrenal congênita) (Critério C). Para que este diagnóstico seja feito, deve haver evidências de sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social ou ocupacional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo (Critério D)” (APA, 2002, p. 547-8).

apresentam a mesma concepção de desenvolvimento, as quais naturalizam a manifestação do desejo sexual em todas as fases da vida (238), a puberdade e a maturação do indivíduo como causa natural de mudanças comportamentais (248, 251).

Assim, para a pedagogia histórico-crítica as definições de sexualidade e as concepções de desenvolvimento apresentadas nas propostas do MEC e da UNESCO, na medida em que se filiam à psicanálise ou que justapõem uma série de fatores explicativos do fenômeno, trazem consigo um problema fundamental para a educação escolar, relativo à objetividade do conhecimento. A compreensão do desenvolvimento individual segundo a psicanálise ou como uma somatória de fatores biológicos e culturais não é compatível com o papel central do trabalho no salto que diferencia o psiquismo humano do psiquismo animal e com a definição do homem como um ser histórico e social. Logo, a compreensão da sexualidade humana tal como apresentada nas propostas analisadas não corresponde ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido pela escola, o conhecimento científico objetivo.

Tuleski (2004), analisando a gênese da psicologia científica, afirma que quase todas as vertentes teóricas dessa ciência situam a causa dos problemas sociais no indivíduo, o que corrobora os princípios da ideologia burguesa. Dentre essas vertentes encontra-se a psicanálise, teoria que naturaliza a oposição existente na sociedade capitalista entre os interesses individuais e coletivos. De acordo com Tuleski (2004, p. 138),

Freud descreve um conflito que para ele se apresenta praticamente como insuperável: a contradição entre os interesses individuais e coletivos. Ele transforma a alienação produzida pelo capitalismo em um fenômeno praticamente eterno, parte indissolúvel da condição humana, inerente à tensão entre natureza humana e vida social. A felicidade plena do homem egoísta, nesta ótica, dificilmente seria alcançada sem o sacrifício da organização social ou vice-versa.

Nesse texto, Tuleski confirma o entendimento da psicanálise apresentado no capítulo três, onde já foi afirmado que Freud elabora a sua teoria naturalizando a alienação inerente à sociedade capitalista, afirmando a existência de uma “natural aversão humana ao trabalho” (FREUD, 1997, p. 29, nota). Diante disso, ela aponta a necessidade de superação da visão que opõe indivíduo e sociedade, “que entende o psiquismo humano como uma entidade abstrata e universal, defendendo uma compreensão de que as características humanas são históricas e determinadas pela forma de organização da sociedade em cada período” (TULESKI, 2004, p. 141). Destarte, assim como Saviani (2004; 2005), Tuleski (2004) se contrapõe às teorias que tomam o indivíduo empírico como seu objeto, no lugar do indivíduo concreto.

Dando prosseguimento a essa análise, na seção seguinte focarei os objetivos da educação sexual na escola apresentados pelo MEC e pela UNESCO.

5.2 Objetivos

O objetivo geral da educação sexual proposta nos PCN é contribuir para o exercício da sexualidade com prazer e responsabilidade (BRASIL, 1997a; 1997b). Rabelo et al. (2010), porém, afirmam que “não se vê nos PCN uma demonstração da importância do prazer e sim das precauções com relação ao sexo” (p. 377), o que revelaria sua finalidade de controle social. Segundo Carvalho e Martins (2011), na sociedade capitalista, a responsabilidade pessoal é um atributo necessário para que o indivíduo, convertido em mercadoria, tenha condições de disputar uma vaga no mercado de trabalho. Não é por acaso que o “aprender a ser” do *Relatório Jacques Delors* destaca a responsabilidade pessoal nas ações individuais. Baseado nos dados já apresentados, é possível supor que, no caso da educação sexual, essa responsabilidade esteja vinculada primordialmente à prevenção da gravidez e das DST, em razão de interesses econômicos.

A *Orientação Internacional* não oculta seu objetivo predominantemente econômico ao ressaltar que a educação sexual se justifica pela redução dos gastos públicos na área da saúde, na medida em que ajuda a prevenir as DST e a gravidez indesejada. Assim, tanto a proposta brasileira quanto a internacional atendem às reivindicações em pauta no cenário global, inerentes às políticas neoliberais, que em geral recomendam cortes de despesas governamentais em todos os setores. Maia (2004), analisando a relação entre educação sexual e saúde na proposta do MEC, afirma que

[...] historicamente no Brasil, o conceito de *saúde* foi inserido nas escolas com o objetivo de capacitar os estudantes a tomarem as ‘decisões certas’, isto é, capacitá-los a responderem a um controle social. Ou seja, a discussão sobre saúde ocupa hoje o lugar que era da “Educação Moral e Cívica”. Sua função é de controle social (p. 154, grifo da autora).

Portanto, ao analisar os PCN de *Orientação Sexual*, Maia (2004) apresenta uma conclusão semelhante à apresentada por Jacomeli (2007) em sua análise da política curricular brasileira: a proposta dos temas transversais é equivalente à proposta da disciplina de educação moral e cívica inserida no currículo escolar durante a ditadura militar, ambas com função de controle social. Essa função também está evidente na proposta da UNESCO. Aliás,

esse tem sido o objetivo da educação sexual na escola desde a proposta feita por Rousseau, no século XVIII, como pode ser visto no capítulo três.

Os objetivos específicos da proposta do MEC (ver lista na p. 122) consistem em modificações comportamentais relacionadas ao corpo e à saúde (objetivos 3, 9, 10, 11), às diferenças de gênero (objetivo 5), à diversidade sexual (objetivo 1), aos preconceitos e à discriminação (objetivos 4, 5, 9), bem como aos direitos sexuais (objetivos 2, 6, 7, 8, 12). Nessa lista, chamou-me a atenção um valor implícito no item “reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer *numa relação a dois*” (BRASIL, 1997b, p. 311, grifo meu): nesse caso, ou ignora-se o fato de que as pessoas podem se envolver em relacionamentos sexuais com três ou mais pessoas ou, pior, essas relações são condenadas antecipadamente, talvez porque elas não correspondam ao modelo familiar vigente. Na *Orientação Internacional* esse valor aparece de forma muito semelhante como conteúdo do conceito “Desenvolvimento humano”, tópico “Reprodução” (ver Anexo A – ideia chave 192).

A divisão dos objetivos por blocos de conteúdo reitera a necessidade de os indivíduos conhecerem o próprio corpo, bem como as formas de evitar a gravidez e a contaminação pelas DST. Além disso, afirma-se a necessidade de se compreender a construção social dos gêneros masculino e feminino para que a discriminação e a violência de gênero sejam superadas.

A *Orientação Internacional*, por sua vez, elenca um número bem maior de objetivos (Quadros 6 a 9), os quais consistem em modificações comportamentais mensuráveis. Como visto anteriormente, programas de educação sexual bem sucedidos, segundo a UNESCO, devem promover o retardamento do início da atividade sexual, a diminuição da frequência e do número de parceiros sexuais, o aumento do uso de preservativos e métodos contraceptivos e a diminuição das condutas de risco sexual. A diferença entre os objetivos das propostas do MEC e da UNESCO que mais chama a atenção é o fato de que, enquanto a proposta do MEC busca associar prazer e responsabilidade já no seu objetivo geral, a proposta da UNESCO menciona a palavra *prazer* uma única vez no documento inteiro, num dos objetivos de aprendizado para o nível IV (adolescentes de 15 a 18 anos), assim enunciado: “Definir elementos chave do prazer e da responsabilidade sexual” (UNESCO, 2010, v. 2, p. 28). Desse modo, o prazer aparece associado à responsabilidade, como na proposta do MEC, e sob um viés aparentemente normativo (quais são os *elementos chave* do prazer?). Além disso, à submissão do prazer à responsabilidade e o foco na saúde pública ficam mais evidentes na proposta da UNESCO do que na do MEC.

A preocupação central da UNESCO no campo da sexualidade e da saúde é com a disseminação do HIV, como atestam a apresentação da *Orientação Internacional* assinada

pelo diretor executivo do ONUSIDA, e o prefácio do guia brasileiro assinado pela coordenadora do Programa de Educação Preventiva para o HIV/AIDS da UNESCO/Brasil. Para evitar uma epidemia/pandemia de HIV/AIDS a UNESCO não admite qualquer relativismo: a educação sexual deve ser *cientificamente fundamentada* e baseada nos valores *universais* de respeito e direitos humanos – quem dera isso fosse recomendado para todos os conteúdos escolares! Na *Orientação Internacional*, os objetivos que não se referem diretamente à saúde relacionam-se ao combate às várias formas de preconceito, discriminação e violência, inclusive de gênero, tal como na proposta brasileira, e à identificação dos papéis e responsabilidades de cada indivíduo na família e na sociedade. Um exemplo dessa atribuição de papéis e responsabilidades é o objetivo “Descrever os papéis, direitos e responsabilidades de diferentes membros da família” (UNESCO, 2010, v. 2, p. 8).

A responsabilização do indivíduo pelos problemas sociais é um ponto que se destaca nos objetivos da *Orientação Internacional*: de maneira geral, parece que todos os problemas sociais são decorrentes da falta de habilidades ou assertividade nas relações interpessoais. Para mim, dois objetivos do conceito chave “Cultura, sociedade e direitos” deixam isso bem evidente, quais sejam: “Definir e descrever violência de gênero, *inclusive o estupro*, e sua prevenção” (UNESCO, 2010, v. 2, p. 20, grifo meu); e “Demonstrar habilidades relevantes de comunicação (como assertividade, dizer não) *ao resistir ao abuso sexual*” (UNESCO, 2010, v. 2, p. 20, grifo meu). Esses exemplos demonstram não apenas a responsabilização do indivíduo pelos problemas sociais como ainda colocam a vítima de um crime previsto em lei como a culpada pelo próprio sofrimento, afinal, como é que se previne o abuso sexual sem culpar a vítima? Podemos pensar que o abuso sexual decorre do fato de que a vítima não sabe ser assertiva, não sabe dizer “não” para o abusador?

As duas propostas evidenciam em alguns de seus objetivos, tais como nos que se referem ao combate ao preconceito e à discriminação, a crença na possibilidade de transformação social por meio da conscientização dos indivíduos, o que é indicativo de uma concepção idealista de educação, assinalada em vários momentos neste trabalho.

Na proposta do MEC, outro aspecto que merece atenção é o fato de que a consecução de seus objetivos não pode entrar em conflito com os valores familiares, exceto em casos de violação dos direitos da criança. Ora, mas uma das justificativas para a inserção da educação sexual no currículo escolar não é a necessidade de corrigir as distorções oriundas da educação sexual informal, recebida no cotidiano? Sabe-se que a educação familiar recebida pela grande maioria das pessoas é carregada de preconceitos, por exemplo, religiosos. Se a religião for utilizada para justificar a submissão da mulher ao homem, por exemplo, essa informação não

pode ser contestada cientificamente? Segundo as propostas multiculturalistas, essa resposta dependeria do valor adaptativo do preconceito: no interior do grupo religioso talvez ele possa se manifestar, mas provavelmente não seria adequado manifestá-lo no ambiente de trabalho. Conforme apontado anteriormente, a proposta dos PCN responde a isso afirmando que seu objetivo é ampliar “o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha o seu caminho” (BRASIL, 1997a, p. 85).

Já a *Orientação Internacional*, ao mencionar as objeções ao trabalho de educação sexual motivadas por diferenças culturais e religiosas (Quadro 4), incita os planejadores do processo educativo a buscar apoio local e a fazer adaptações no trabalho, desde que elas não interfiram no objetivo de modificar as práticas que desrespeitem os direitos humanos e/ou ofereçam risco à saúde. Nesse ponto essa proposta me parece mais coerente do que a proposta do MEC: ambas reconhecem a importância da discussão de valores na educação sexual com o objetivo de combater as várias formas de preconceito e discriminação, porém, a proposta do MEC oscila entre esse reconhecimento e o discurso que visa conciliar valores familiares e conteúdo escolar. A proposta da UNESCO, no entanto, defende o tempo todo a mudança de valores baseada no respeito aos direitos humanos.

É possível afirmar, no entanto, que tanto na proposta brasileira quanto na internacional os objetivos que se referem ao respeito às diferenças de gênero e/ou à diversidade sexual apoiam-se no relativismo cultural, o que pode ter finalidade econômica e/ou ideológica, pois, segundo Marsiglia (2012, p. 119),

Uma educação pautada na fragmentação de “culturas” impede os indivíduos de ascenderem aos conhecimentos universais como “cultura” fundamental ao processo de humanização.

O relativismo cultural, cada dia mais em voga, imprime uma atitude de fragmentação do indivíduo, atendendo, assim, aos interesses capitalistas, que necessitam do esfacelamento do reconhecimento dos humanos como membros do gênero humano para naturalizar as relações de exploração e dominação.

Sobre o combate à discriminação de gênero especificamente, Marsiglia (2012) destaca um trecho do *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2012*, produzido pelo Banco Mundial², que revela o real interesse por trás da intenção de acabar com esse tipo de discriminação. Segundo o Banco Mundial,

²² BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2012: igualdade de gênero e desenvolvimento*. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2012/Resources/7778105-1299699968583/7786210-1315936231894/Overview-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

A igualdade de gênero pode ter grandes impactos sobre a produtividade. As mulheres agora representam mais de 40% da mão de obra global, 43% da força de trabalho e mais da metade dos estudantes universitários do mundo. Para uma economia funcionar com todo o seu potencial, as mulheres com suas aptidões e talentos devem participar das atividades que façam melhor uso dessas capacidades. [...] Quando o trabalho das mulheres é subutilizado ou indevidamente alocado – porque elas enfrentam discriminação nos mercados ou instituições societárias que as impedem de concluir sua educação, ocupar determinados cargos e ganhar os mesmos salários dos homens – o resultado são perdas econômicas. Quando as agricultoras não têm a segurança da posse de terra, como ocorre em muitos países, especialmente na África, o resultado é menos acesso a crédito e insumos e uso ineficiente da terra, o que reduz as produções. A discriminação em mercados de crédito e outras desigualdades de gênero em acesso a insumos produtivos também tornam mais difícil para as firmas chefiadas por mulheres serem produtivas e lucrativas como as chefiadas por homens (apud MARSIGLIA, 2012, p. 120-1).

Assim, é preciso verificar se as propostas de educação sexual pretendem acabar com a discriminação de gênero e outros tipos de discriminação formando pessoas conscientes da igualdade entre homens e mulheres, ou seja, formando pessoas que apreendam de fato o desenvolvimento humano e as diferenças de gênero como construção histórica, ou se formando pessoas meramente adaptadas à ordem instituída. Convém lembrar que para a pedagogia histórico-crítica, se a sociedade capitalista não for superada, a formação de pessoas conscientes não é capaz de por fim às várias formas de discriminação e exclusão social existentes nessa sociedade, pois, como afirma Carvalho e Martins (2011, p. 17), “a natureza da sociedade capitalista não comporta, a rigor, um modelo de inclusão social”. Ainda segundo esses autores:

[...] essa sociedade tem demonstrado historicamente sua incapacidade para efetivar a igualdade, já que obriga os homens a entrar em conflito constante e sem tréguas pela sobrevivência. A supremacia de uma classe sobre a outra pressupõe que haja a desigualdade como combustível para o desenvolvimento do tecido social.

Para o capitalismo, liberdade e igualdade se expressam pela capacidade que os indivíduos têm de participar do mercado (CARVALHO; MARTINS, 2011, p. 20).

Assim fica fácil entender porque o pensamento pós-moderno é tão sedutor: na sociedade capitalista, se de fato ocorresse a superação das formas de discriminação existentes até um dado momento, outras formas de exclusão seriam necessárias, ou seja, novos discursos para legitimar a dominação de uns sobre outros seriam necessários, e não seriam nada mais do

que discursos mesmo, porque a ciência objetiva jamais conseguirá justificar a desumanização de qualquer indivíduo a partir de bases naturais, como mostra a psicologia histórico-cultural. A própria psicologia muitas vezes assume o papel de ciência legitimadora das relações de poder, ao indicar *pessoas certas* para *lugares certos*, por meio de suas “práticas discursivas”. A pedagogia das competências, nesse sentido, também é uma prática discursiva pela qual se definem os competentes e os incompetentes para determinados “papéis sociais”. Na lógica da sociedade capitalista, isso é inevitável: os seres humanos sempre serão homens e mulheres que precisam se apresentar como superiores uns aos outros para merecer suas vagas no mercado de trabalho, configurando e reconfigurando relações de poder, para desse modo garantir a própria sobrevivência. No entanto, isso que é próprio da sociedade capitalista é descrito pelas teorias pós-estruturalistas como se fosse inerente à condição humana.

Foi dito anteriormente que a *Orientação Internacional* busca adequar seus objetivos ao nível de desenvolvimento cognitivo alcançado em quatro momentos distintos da formação individual. No entanto, não se apresenta qualquer fundamentação para a periodização adotada. Lembrando que esses momentos correspondem às faixas etárias dos 5 aos 8 (nível I), dos 9 aos 12 (nível II), dos 12 aos 15 (nível III) e dos 15 aos 18 anos de idade (nível IV), é possível constatar que essa divisão não se fundamenta na epistemologia genética nem na psicanálise, apresentadas nos capítulos precedentes.

No nível I (de 5 a 8 anos), os objetivos devem ser mais simples. A criança deve, por exemplo, aprender alguns conceitos. Um deles é o conceito de *família*. O conceito de família, porém, não é um conceito simples, a não ser que se limite à reprodução do senso comum, do conceito cotidiano de família: nesse caso, o conceito de família vai agrupar outros conceitos segundo a lógica da complementariedade funcional entre eles – pai, mãe, filhos, irmãos, avós, tios, primos, etc. Isso provavelmente vai contribuir pouco para o desenvolvimento cognitivo da criança, porque ela já deve dominar essas relações no cotidiano, mas é suficiente para que ela aprenda posteriormente como deve se comportar ao representar cada um desses papéis. Mais uma vez, destaca-se aqui o “aprender a ser” (DELORS, 1998).

Outro conceito que a criança de 5 a 8 anos deve aprender e que vale a pena mencionar é o conceito de *gênero*. Esse é um conceito que poderia ser abordado de forma interessante, se a criança pudesse aprender que homens e mulheres são ao mesmo tempo iguais e diferentes, no caminho do desenvolvimento do pensamento dialético. Não parece ser essa a proposta. Segundo a *Orientação*, a criança deve aprender a distinguir meninos e meninas, homens e mulheres, para depois aprender quais são os comportamentos mais adequados diante de um ou de outro. Chego a essa conclusão partindo do princípio de que, no cotidiano, as diferenças de

gênero expressam-se de maneira estereotipada, e é baseada nessas diferenças e nas semelhanças visíveis que a criança vai formar o conceito de gênero. Nesse momento a criança ainda não desenvolveu plenamente o pensamento abstrato e não é capaz de se apropriar do conceito científico de gênero que é, inclusive, uma construção histórica recente e complexa – gênero não é o mesmo que sexo e há quem defenda que não existem apenas dois gêneros (FURLANI, 2011; LOURO, 2000). Assim, no documento da UNESCO o conceito de gênero não cumpre a função para a qual foi formulado: “remover” a conotação de determinismo genital contida no conceito de sexo (GUIMARÃES, 1995), pois preserva a lógica dualista no treinamento discriminativo que busca efetivar.

Quero aproveitar esse tema para responder a uma “provocação”: Furlani (2011) apresenta críticas à expressão “concepção de homem” utilizada pelos marxistas, por considerá-la machista. Ousando falar em nome dos marxistas, penso que ao utilizar essa expressão temos claro que ela se refere a homens e mulheres, porque ao estudar qualquer objeto ou fenômeno, buscamos captá-lo e representá-lo em sua essência, superando a sua aparência. Apenas na aparência homens e mulheres são diferentes, pois, em essência são igualmente seres humanos. Bom seria se as crianças pudessem entender isso logo cedo.

Furlani (2011), porém, aponta como solução falarmos em concepção de *ser humano*. Penso que para os marxistas isso nem sempre é possível, pois a concepção de homem do marxismo se refere a um ser que se humaniza, ou seja, que não é humano por natureza: em algumas ocasiões, essa mudança implicaria em falarmos do ser humano como um ser que se humaniza, o que seria redundante. Outra possibilidade seria falar em concepção de homem/mulher, mas penso que isso dá mais visibilidade à diferença do que à igualdade. Assim, no meu entender, o que precisa mudar é o aspecto semântico da palavra, o seu conteúdo interno: se a palavra *homem* exclui a mulher *no pensamento*, é o pensamento que precisa mudar, a palavra precisa ser apropriada como conceito científico que abrange homem e mulher, elevando-se o nível do senso comum.

No nível II, as crianças de 9 a 12 anos devem começar a descrever conceitos um pouco mais abstratos (Quadro 12), alguns papéis sociais e fatores que influenciam o comportamento. Os conceitos chave “Desenvolvimento humano”, “Comportamento sexual” e “Saúde sexual e reprodutiva” para essa faixa etária já contemplam alguns conhecimentos científicos sobre o corpo e a saúde, com ênfase na anatomia e fisiologia do corpo humano, nos métodos contraceptivos e na prevenção das DST. O treinamento de habilidades de comunicação e tomada de decisão também começa nessa etapa. Já no nível III (de 12 a 15 anos), o que se nota é a inclusão de novas habilidades e o estabelecimento de relações entre os aspectos

biológicos e sociais do desenvolvimento, justapondo-se alguns aspectos culturais da formação individual aos conhecimentos já adquiridos de anatomia e fisiologia.

Por fim, no nível IV (de 15 a 18 anos), o adolescente deve demonstrar a capacidade de tomar decisões responsáveis bem desenvolvida. Considerando que nesse momento o adolescente já iniciou ou, de preferência, está perto de iniciar sua vida sexual, treina-se a capacidade de argumentação em defesa do uso de métodos contraceptivos. Outros objetivos referem-se às responsabilidades dos pais, às necessidades dos filhos, às dificuldades dos relacionamentos, e treinam-se as habilidades necessárias para que o indivíduo possa lidar com tudo isso. Além desses, outros objetivos mencionam o combate ao preconceito, à discriminação, aos estereótipos, etc. Nesse ponto da formação, quando o adolescente deveria ter alcançado o nível máximo de desenvolvimento do pensamento abstrato, a proposta da UNESCO não sugere que se retomem os conceitos mais complexos de um ponto de vista filosófico, histórico, sociológico, enfim... Trata-se, sem sombra de dúvidas, de um processo que visa formar pessoas bem ajustadas à sociedade capitalista, que por meio do discurso do respeito às diferenças busca transformar a aparência da sociedade e ocultar suas contradições, para com isso evitar qualquer tentativa de mudança mais significativa.

Pedagogicamente, os objetivos comportamentais definidos pelo MEC e pela UNESCO corroboram os princípios da pedagogia das competências. Pela proposta da UNESCO, nos anos finais da educação infantil e iniciais do ensino fundamental as crianças devem aprender alguns conceitos (Quadro 12) que, nos anos seguintes, servirão para orientar a formação de competências em cada uma delas. Para mim, objetivos pautados em alguns dualismos revelam a intenção de adestrar os alunos, tal como preconiza a pedagogia das competências, ao invés de a escola ensiná-los a pensar de forma sistematizada, o que só pode ocorrer por meio da apropriação de conhecimentos científicos, elaborados de forma sistematizada. Dois exemplos desses objetivos são: “Identificar exemplos de decisões boas e más e suas consequências” (UNESCO, 2010, v. 2, p. 14) e “Descrever exemplos de práticas positivas e nocivas” (idem, p. 20). Esses exemplos demonstram que a realidade deve ser analisada e avaliada em termos simplistas, segundo uma lógica dualista, consistente com um treinamento discriminativo para a tomada de decisões. A chamada *lógica de treinamento* defendida por Perrenoud está muito clara em todo o conjunto de objetivos, com destaque para os objetivos do conceito chave “Valores, atitudes e habilidades”, no qual se recomenda o treinamento em tomada de decisões, habilidades de comunicação, recusa e negociação, etc.

Considerados os tipos de educação sexual existentes, segundo Furlani (2011), bem como os objetivos das duas propostas, verifica-se que ambas agregam aspectos das

abordagens *biológico-higienista*, *dos direitos humanos* e, com menos destaque, *dos direitos sexuais*. A proposta da UNESCO, no entanto, é mais contundente na defesa dos direitos humanos do que a proposta do MEC, que faz concessões ao direito de cada um eleger seus próprios valores dentre aqueles aprendidos na família e na escola.

Para finalizar esta seção, quero ressaltar que, para a pedagogia histórico-crítica, a socialização dos conhecimentos sobre o corpo humano, o aparelho sexual/reprodutivo, os métodos contraceptivos, as formas de contração das doenças, incluindo as DST, os modos de evitá-las, a concepção histórico-social do ser humano, englobando a construção social dos gêneros, etc., não pode depender da existência de um projeto de educação sexual na escola, pois eles são parte indispensável do conhecimento sobre o ser humano. Assim, todos os objetivos de formação das propostas de educação sexual do MEC e da UNESCO seriam contemplados pela proposta de socialização dos conhecimentos clássicos feita pela pedagogia histórico-crítica. Para essa corrente pedagógica, um possível tratamento biologizante do corpo humano pelos professores de ciências, por exemplo, algo que é criticado pelos especialistas em sexualidade e educação sexual, é algo que deveria ser combatido no campo da formação de professores, superando-se a fragmentação do conhecimento científico, pois, conhecer objetivamente o corpo humano, por exemplo, implica reconhecê-lo como um corpo que se desenvolve historicamente. Geraldo (2009, p. 14), no livro *Didática de Ciências Naturais na perspectiva histórico-crítica* afirma que

Uma parte importante do que o indivíduo será na fase adulta está contida na cultura da sociedade onde vive e será determinada por ela, em outras palavras: nossa subjetividade, nossa humanidade (a linguagem, a racionalidade, as formas de relações sociais, as formas de produção da subsistência) está fixada e determinada fora do organismo biológico com o qual nascemos e que nos define como espécie biológica; não está fixada e determinada no nosso código genético, localiza-se, fixa-se, transforma-se e determina-se nas estruturas culturais nas quais iremos nos desenvolver.

Faço essa citação para mostrar que o tratamento da sexualidade no âmbito das ciências naturais não precisa ser biologizante. Portanto, os objetivos apresentados pelas propostas de educação sexual demandam conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos que, no ensino fundamental, deveriam ser oferecidos nas aulas de língua portuguesa (literatura), ciências, história, educação artística (representação do corpo) e educação física. Essa afirmação, no entanto, não corrobora a inserção desses conteúdos na forma de tema transversal, o que será discutido na próxima seção.

5.3 Métodos

É possível afirmar de antemão que tanto a *Orientação Sexual* do MEC quanto a *Orientação Internacional* da UNESCO filiam-se às pedagogias do “aprender a aprender”. Isso porque a proposta do MEC subordina-se às orientações gerais dos PCN, já analisadas por diversos autores, dentre os quais destaco Duarte (2006) e Jacomeli (2007). O mesmo vale em relação à proposta da UNESCO, subordinada aos princípios do *Relatório Jacques Delors*, encomendado pela UNESCO no início da década de 1990 (DELORS, 1998). Essa relação das propostas de educação sexual com as pedagogias do “aprender a aprender” por si só já é um indicativo do tipo de tratamento metodológico conferido ao tema.

Para verificar se a proposta de educação sexual brasileira contém elementos que corroboram a afirmação acima, começarei analisando o conceito de transversalidade, apresentado no capítulo um. Nos PCN, distinguem-se os conceitos de *transversalidade* e *interdisciplinaridade*: o primeiro referindo-se a um tratamento didático-metodológico diferenciado do objeto de conhecimento, enquanto o segundo indicando uma concepção epistemológica distinta que demandaria a superação da organização curricular por disciplinas (BRASIL, 2000). No entanto, os PCN afirmam que a transversalidade vincula-se indissociavelmente à interdisciplinaridade, pois, “o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos do conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida” (BRASIL, 2000, p. 40).

A proposta dos temas transversais, porém, apenas expõe a fragmentação do conhecimento científico na sociedade atual, conforme afirma Dalarosa (2009). Segundo as concepções de conhecimento científico e saber escolar da pedagogia histórico-crítica, apresentadas no capítulo dois, todos os conteúdos escolares deveriam se inter-relacionar e ter significado social. Nesse sentido, o professor deve ser capaz de apreender as inter-relações e as intervinculações existentes entre os objetos e fenômenos que constituem a totalidade da prática social. No entanto, na prática pedagógica, não é possível que os alunos passem da compreensão sincrética da realidade para a compreensão sintética sem antes passar por um momento analítico. Isso significa que, embora o professor deva ser capaz de relacionar os conteúdos das diferentes disciplinas para auxiliar seus alunos, ele deve ter claro que a sua aula corresponde ao momento de análise da realidade, que visa a elaboração futura de uma síntese pelos alunos. Em outras palavras, o professor deve distinguir o conhecimento clássico e o acessório também em razão da disciplina que ministra e do momento específico da formação

do aluno: o que é clássico para uma disciplina é acessório para outra; o que é essencial num dado momento torna-se secundário em outro, e vice-versa.

Dalarosa (2009), assim como Saviani (2008a), aponta para relação dos PCN com o deslocamento de eixo do processo educativo, promovido pela pedagogia nova, dos conteúdos para os métodos de ensino. A concepção de ciência dos PCN, segundo Dalarosa (2009) “é a concepção que não vê a ciência como uma necessidade e um produto social, portanto, engajada, que não necessitaria dos temas transversais para alertá-la de que precisa ‘olhar’ para a realidade social” (p. 210). Destarte, se os PCN concebem a ciência como algo desvinculado das necessidades sociais é porque na sociedade capitalista essa desvinculação de fato ocorre.

Nesta sociedade, a ciência, como produto do trabalho alienado, é também alienada, o que significa dizer que a produção de conhecimento subordina-se aos interesses do capital: ela não atende diretamente aos interesses do cientista porque se converte em meio de existência desse trabalhador, e não satisfaz imediatamente as necessidades sociais porque em primeiro lugar deve gerar lucro para o capitalista. Os PCN, no entanto, naturalizam essa desvinculação e a sua reprodução nos conteúdos disciplinares oferecidos pelas escolas, recomendando os temas transversais como solução para esse problema. Esses temas, no entanto, acabam circunscrevendo o conhecimento escolar aos limites da vida cotidiana dos indivíduos.

A negação da universalidade do conhecimento científico, isto é, a relativização do conhecimento, é uma premissa do pensamento pós-moderno (DELLA FONTE, 2010; DUARTE, 2006; SAVIANI, 2008b). Partindo dessa premissa, os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser avaliados em função de seu valor adaptativo no interior de cada grupo social. Desse modo, não surpreende que os PCN limitem os conteúdos escolares àqueles que tenham utilidade imediata no cotidiano dos indivíduos. Segundo os PCN, os temas transversais envolvem “uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)” (BRASIL, 2000, p. 40). Penso que essa definição de transversalidade expressa a concepção utilitarista do conhecimento no modo como o vincula às questões da “vida real”, o que é próprio das pedagogias do “aprender a aprender”.

No capítulo três, foram citados autores que afirmam que a educação sexual deve centrar-se nas necessidades particulares de cada grupo de indivíduos atendidos pela escola. Werebe (1998), por exemplo, afirma que “uma autêntica educação sexual deve estar centrada na criança, no jovem[,] e tem *como ponto de partida e como ponto de chegada* suas necessidades, suas indagações, suas aspirações e desejos” (p. 178, grifo meu). Essa citação não deixa dúvidas quanto ao fato de que o conhecimento deve estar a serviço da solução de

problemas imediatos da vida cotidiana. Já de acordo com Furlani (2011), os conhecimentos sistematizados historicamente não são representativos da diversidade cultural existente na sociedade atual, portanto a escola deveria incorporar “os saberes populares, advindos de movimentos sociais, os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos” (p. 52) na sua *agenda pedagógica*. A utilização da expressão agenda pedagógica no lugar de currículo não é casual e confirma o que foi dito no capítulo um: se a aceitação do ideário pós-moderno não culminar no fim da escola, certamente culminará no fim do currículo escolar, porque a prescrição de conteúdos para o processo pedagógico não será mais recomendável. De certa forma, já não o é: os PCN de *Orientação Sexual* recomendam intervenções não planejadas e referem-se à inexistência de programas prontos (de currículo, portanto) de educação sexual, justamente porque esse trabalho deve se basear nas necessidades particulares de cada grupo.

A proposta de educação sexual dos PCN revela a falta de comprometimento com a socialização de um conhecimento universal em vários pontos. Num deles, autoriza-se a dispensa dos alunos do processo de educação sexual nos casos em que seu responsável não possa ser convencido a aceitar o tratamento do tema pela escola. Considere-se, no entanto, que a escola estivesse cumprindo o seu papel e os alunos estivessem estudando o corpo humano na aula de ciências, sob um viés não biologizante, abrangendo questões sobre a sexualidade humana. Nesse caso, os alunos poderiam ser dispensados da aula em razão da natureza desse conteúdo? A meu ver, dizer que o aluno pode ser dispensado do processo de educação sexual atesta a irrelevância desse processo para a formação científica do indivíduo, pois, de outro modo a escola estaria admitindo que alguns alunos pudessem ser prejudicados em sua formação intelectual apenas em razão da intransigência dos seus responsáveis.

O que se verifica, porém, é que esse conhecimento não é tratado como conhecimento científico indispensável. Os PCN reiteram repetidamente que a educação sexual, na medida em que envolve valores familiares e pessoais, é um processo de troca de opiniões, o que significa dizer que, oficialmente, o conhecimento do senso comum (doxa) deve assumir o lugar do saber sistematizado (episteme) na escola. O próprio conhecimento sobre a sexualidade humana é relativizado, quando os PCN atestam a “impossibilidade, mesmo para adultos, de verdades absolutas e imutáveis, pois, enquanto componente da subjetividade, a sexualidade se constrói e se modifica ao longo de toda a vida” (BRASIL, 1997b, p. 335). Destarte, corrobora-se a afirmação de Figueiró (2009), para quem “o assunto sexualidade [...] está relacionado, muito mais, com trabalhos de expressão de sentimentos e atitudes e formação de valores morais, do que com conteúdo acadêmico e científico a ser dominado intelectualmente pelos alunos” (p. 142).

Para a pedagogia histórico-crítica, o saber advindo das experiências dos alunos também é importante para o processo educativo. De fato, relacionar os conteúdos escolares às experiências cotidianas dos alunos é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o pensamento se desenvolve no duplo movimento que vai do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto, dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos (MARTINS, 2012; VIGOTSKI, 2001). Nesse sentido, a relação entre aluno e professor, que se constitui na base de uma vinculação afetivo-cognitiva, deve instalar uma contradição capaz de promover o desenvolvimento do aluno, qual seja: a contradição entre o “não domínio” da realidade pelo aluno e o domínio da realidade pelo professor, o pensamento concreto do aluno e o pensamento abstrato do professor. Isso significa que no início do processo educativo o professor deve confrontar a experiência cotidiana do aluno com a compreensão teórica que ele, professor, tem da realidade: o aluno parte de uma visão caótica, *sincrética*, enquanto o professor parte de uma visão *sintética* do todo (SAVIANI, 2008a). Se ambos se igualem no início do processo, se ambos se limitam a discorrer sobre suas experiências cotidianas na base de conexões aparentes que não se sustentam teoricamente, não há contradição e, portanto, não ocorre desenvolvimento (MARTINS, 2012).

O problema, portanto, da abordagem transversal para a pedagogia histórico-crítica é o fato de ela ter colocado a vida cotidiana no ponto de partida e no ponto de chegada da educação escolar. Embora os temas transversais apontem problemas sociais, tais como a degradação ambiental, a discriminação e a violência de gênero, dentre outros, a solução apresentada para esses problemas é idealista, baseada na ideia de que eles são decorrentes apenas da falta de consciência e cooperação entre os indivíduos (DUARTE, 2010a), o que poderia ser resolvido por meio de mudanças comportamentais individuais propiciadas pela educação escolar. Segundo Jacomeli (2007), os PCN operam uma inversão na organização curricular, pois a seleção dos conteúdos e a realização das atividades escolares ficam subordinadas à resolução dos problemas identificados pelos temas transversais, caracterizando-se assim uma visão utilitarista do conhecimento científico própria do discurso construtivista (ROSSLER, 2006).

Uma alternativa metodológica para o tratamento da sexualidade na escola, coerente com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e que à primeira vista pode parecer uma proposta de transversalização do tema, é a seguinte: no ensino de língua portuguesa, por exemplo, a leitura dos clássicos permite que seja abordada uma série de questões relacionadas à sexualidade – os clássicos da literatura geralmente apresentam relações afetivas, sexuais, de gênero, etc., sob a perspectiva do momento histórico em que foram escritos, o que coloca em

evidência o caráter histórico e social da sexualidade humana. Todavia, diferentemente da proposta do MEC, as leituras não devem ser selecionadas em função de um único tema, mas de acordo com os critérios de referência e/ou permanência que definem os clássicos (SAVIANI; DUARTE, 2012), apresentados anteriormente. Nesse caso, o aluno não estaria aprendendo modelos de comportamento sexual, mas estaria se apropriando da cultura clássica e, a partir dela, vivenciando as mudanças no cotidiano das gerações passadas ocasionadas pelo desenvolvimento histórico do gênero humano. Abrantes (2006), defendendo que o pensamento dialético pode começar a ser desenvolvido na educação infantil, por meio da literatura, mais especificamente por meio da linguagem poética, afirma que

O processo de compreensão da linguagem poética envolve uma espécie de investigação que pressupõe flexibilidade no pensamento, sendo que o “leitor” nela encontra espaço para completar a obra a partir das *sugestões* contidas. [...]

A relação da criança com a literatura infantil tem possibilidades de constituir-se num jogo no qual a lógica da vida cotidiana é interrompida. Num verdadeiro encontro com a literatura a criança exercita sua relação com temas complexos, pois uma obra literária é portadora de conteúdos sobre o *ser social*, aborda problemas universais e pode expressar as contradições da sociedade, visto que sua essência é a ambiguidade.

Por intermédio desta atividade lúdica a criança tem a perspectiva de entrar em contato com a realidade de modo incomum e conhecer tarefas sociais que merecem resolução (ABRANTES, 2006, p. 10, grifos do autor).

Note-se na citação que o aspecto lúdico da educação infantil é valorizado, porém, não sem uma finalidade desenvolvimentista. Nesse caso, o critério recomendado para a seleção de uma obra literária não é o tratamento de uma questão social, mas a unidade de forma e conteúdo na obra: a linguagem poética é escolhida porque para expressar ideias e sentimentos sobre quaisquer temas os poetas recorrem intencionalmente a palavras que podem “possuir uma pluralidade de sentidos dentro de um mesmo contexto” (ABRANTES, 2006, p. 10), o que demanda a superação do imediatismo na relação das crianças com as palavras.

Basicamente, a transversalização dos temas focada no cotidiano aparece nos PCN das disciplinas clássicas como estratégia motivacional, como elemento de contextualização e/ou significação dos conteúdos escolares. Alguns trechos desses documentos que comprovam essa afirmação podem ser encontrados no Quadro 2. Porém, a motivação do aluno para aprender, segundo a psicologia histórico-cultural, deveria coincidir com a função social da aprendizagem, o que só é possível quando o aluno já tem desenvolvido o pensamento conceitual, o que deve ocorrer no ponto de chegada do processo educativo, conforme visto no capítulo dois (MESQUITA, 2012). A análise da motivação escolar é mais um argumento que

se contrapõe às teorias pedagógicas hegemônicas, que valorizam a liberdade e a autonomia do aluno, em especial da criança, como aspecto central dos seus métodos, bem como o respeito aos interesses do aluno e o hedonismo no trabalho pedagógico (ROSSLER, 2006).

Além do fator motivacional, a reprodução do cotidiano na escola remete ao princípio metodológico segundo o qual o aluno deve simular situações reais nesse ambiente, como condição para a participação ativa na sociedade, como se houvesse apenas uma diferença de escala entre a participação ativa na escola e o exercício da cidadania. A participação na escola como requisito para a participação na sociedade encontra respaldo na pedagogia dos projetos, apresentada no capítulo um, e atende ainda aos princípios do “aprender a fazer [fazendo]”, do “aprender a conviver” e do “aprender a ser” (DELORS, 1998). Destarte, corrobora vários pontos da análise do discurso construtivista feita por Rossler (2006), dentre os quais destaco a valorização do diálogo como meio de desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos indivíduos.

A pedagogia dos projetos é incorporada de tal forma pelos PCN que, embora a sexualidade seja inserida como um tema que deveria ser abordado pelas disciplinas clássicas, abre-se uma brecha para que todos os temas transversais sejam tratados de forma independente, como projetos isolados. Para efeito de comparação, Lopes e Macedo (2011) afirmam que em outros países que instituíram temas transversais os objetivos propostos só foram atingidos quando esses temas se destacaram das disciplinas oficiais.

Já na *Orientação Internacional*, um indicativo da sua relação com as pedagogias do “aprender a aprender” é a recomendação do uso de métodos didáticos ativos e participativos. Conforme visto no capítulo anterior, a *Orientação* chega a recomendar, por exemplo, que os alunos sejam envolvidos no planejamento das atividades educativas e na definição dos conteúdos a serem abordados. Na proposta da UNESCO, o conteúdo sugerido não é associado a qualquer disciplina oferecida pelas escolas. Isso poderia se justificar pelo fato de que essa proposta se destina a vários países e esbarraria, portanto, no problema das diferenças existentes entre os currículos nacionais. No entanto, considerando-se a universalidade do conhecimento e a influência da UNESCO nas políticas educacionais em âmbito internacional, essa organização poderia prescrever, se assim o desejasse, componentes curriculares mínimos (disciplinas e conteúdos) para garantir uma educação de qualidade no mundo todo. Contudo, isso significaria avançar no sentido oposto ao da relativização do conhecimento, contrariando, portanto, os interesses hegemônicos.

A proposta da UNESCO, então, assume também a metodologia dos projetos. Baseando-se em experiências internacionais, o documento recomenda que o trabalho de

educação sexual seja realizado com, no mínimo, 12 sessões. Além disso, recomenda-se que sejam inseridas sessões sequenciais ao longo dos vários anos de escolarização. Levando-se em conta que a proposta contempla objetivos e conteúdos distintos para crianças e adolescentes dos 5 aos 18 anos de idade, penso que o número de sessões recomendadas seja referente a um mínimo anual, embora isso não seja dito no documento. Supondo que cada sessão tenha duração de 1 hora/aula, no Brasil, no ensino fundamental, seriam oferecidas 108 horas/aula de educação sexual, no mínimo. A meu ver, esse é um aspecto que deve ser levado em conta ao se analisar os efeitos da inserção de um projeto de educação sexual no currículo escolar.

Dentre as recomendações metodológicas da *Orientação Internacional* apresentadas no Quadro 10, a maioria se refere à definição de metas, de objetivos comportamentais que permitem avaliar a efetividade dos programas de educação sexual na escola. O documento sugere a utilização de métodos participativos, o envolvimento de especialistas em sexualidade humana no desenvolvimento dos currículos, o enfoque nos comportamentos protetores e de risco que impactam nos objetivos de saúde, a transmissão de mensagens claras e cientificamente corretas, o tratamento de variáveis subjetivas que podem interferir no processo, bem como a sequenciação lógica do conteúdo. Desse modo, a referência comportamental cognitivista da proposta e o foco no tratamento das questões relacionadas à saúde ficam bem evidentes, mais uma vez.

Para finalizar a análise dos métodos de tratamento da sexualidade na escola falta destacar apenas o papel atribuído ao professor no processo. Para início de conversa, vale lembrar que os PCN afirmam que o educador sexual nem precisa ser professor, desde que seja “um interlocutor confiável e significativo para acolher as expectativas, opiniões e dúvidas, além de ser capaz de conduzir debates sem impor suas opiniões” (BRASIL, 1997b, p. 331-2). Desse modo, o educador sexual, sendo ou não professor, deve se igualar aos alunos num processo de troca de opiniões. Nesse contexto, a “opinião” do educador sexual não pode se impor sobre as demais porque não se distingue delas. Isso denuncia mais uma vez a secundarização e a relativização do conhecimento no processo educativo, bem como o esvaziamento do papel do professor. Não é por acaso que, passados 15 anos da publicação dos PCN, os temas transversais não foram incorporados à formação docente. Assim, a formação de profissionais aptos para abordar a sexualidade na escola tem dependido de iniciativas locais de grupos de pesquisadores e da formação em cursos de pós-graduação, o que só contribui para a formação dos especialistas que serão designados para tratar o tema pontualmente, em projetos isolados.

Sob o título “O educador como cidadão”, os PCN apresentam uma síntese do papel do “educador”: aprender a aprender junto com os alunos, ou, aprender fazendo. Segundo os PCN,

As escolas de formação inicial não incluem matérias voltadas para a formação política nem para o tratamento de questões sociais. [...] Porém, o desafio aqui proposto é o de não esperar por professores que só depois de “prontos” ou “formados” poderão trabalhar com os alunos. Sem desconhecer a necessidade de investir na formação inicial e de criar programas de formação continuada, é possível afirmar-se que o debate sobre as questões sociais e a eleição conjunta e refletida dos princípios e valores, assim como a formulação e implementação do projeto educativo já iniciam um processo de formação e mudança (BRASIL, 2000, p. 52).

De maneira muito sutil, esse trecho dos PCN indica uma relação do papel atribuído ao professor com a pedagogia do professor reflexivo, na medida em que a atuação desse profissional dispensaria a formação prévia, pelo menos no que se refere ao tratamento das questões sociais. Nos documentos específicos de *Orientação Sexual*, o que se espera na atuação do educador sexual é que ele seja capaz de superar seus próprios limites em relação à sexualidade, que deixe de lado os seus preconceitos, que não se sinta constrangido ao falar sobre o assunto, e nem imponha os seus valores (BRASIL, 1997a, 1997b). Nesses documentos a referência à pedagogia do professor reflexivo é mais clara: no item “Postura dos educadores” afirma-se que “Os professores necessitam [...] ter acesso a um espaço grupal de *produção de conhecimento a partir dessa prática* [de intervenção referente à sexualidade]” (BRASIL, 1997a, p. 303, grifo meu) e, além disso, que “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” (idem, ibidem, grifo meu).

Além dos documentos específicos, nos PCN de educação física (BRASIL, 1997n; 1997o), geografia (BRASIL, 1997k) e matemática (BRASIL, 1997f) é ressaltado o papel do professor como modelo de conduta não discriminatória em relação ao gênero. Isso tudo, como foi dito anteriormente, é mais importante do que o domínio de conhecimentos científicos sobre a sexualidade. Outro ponto que denota a desqualificação da profissão docente é o fato de que os PCN, ao invés de listar conteúdos que os professores deveriam dominar, explicam alguns conteúdos, pressupondo o seu não domínio. Isso não ocorre apenas nos PCN de *Orientação Sexual*, mas também nos das disciplinas convencionais.

Já a *Orientação Internacional* considera que os professores são um recurso disponível que deve ser aproveitado, pois se supõe que eles sejam uma “fonte capacitada e confiável de informações” (UNESCO, 2010, v. 1, p. 8). Dessa forma, o professor e a própria escola

perdem sua função específica e se tornam recursos necessários para atender demandas sociais diversas, conforme destacado no capítulo anterior, já que em algum momento da vida quase todos os indivíduos passam pela escola. Isso confirma o que dizem Lopes e Macedo (2011), para quem a escola tornou-se local de aplicação de projetos formulados em instâncias não educacionais. Destarte, todas as pedagogias do “aprender a aprender” apresentadas no capítulo um se fazem presentes nas propostas de educação sexual analisadas, com destaque, no que se refere ao tratamento metodológico da sexualidade, à pedagogia dos projetos e à pedagogia das competências.

A seguir, passarei à análise dos conteúdos que mais se destacam nas propostas de educação sexual do MEC e da UNESCO.

5.4 Conteúdos

Coerentemente com as proposições escolanovistas e construtivistas, as propostas de educação sexual brasileira e internacional não apresentam muitos conteúdos, embora a *Orientação Internacional* contenha uma lista de 332 ideias chave a serem assimiladas, distribuídas por seis conceitos chave. Em comum, as propostas do MEC e da UNESCO contemplam os temas corpo humano, saúde sexual e reprodutiva (gravidez e DST), gênero e diversidade sexual (BRASIL, 1997a; 1997b; UNESCO, 2010). A esses temas, a proposta da UNESCO acrescenta ainda alguns papéis sociais, com destaque para o papel da família.

O primeiro bloco de conteúdos dos PCN agrega conhecimentos e valores referentes ao corpo humano. Esses conteúdos também são recomendados pela *Orientação Internacional* e grande parte deles compõe os conceitos chave “Desenvolvimento humano” (ver Anexo A – ideias chave 168 a 231), “Comportamento sexual” (232 a 265) e “Saúde sexual e reprodutiva” (266 a 332) (UNESCO, 2010). Esses conteúdos, no entanto, são aqueles que supostamente já estariam garantidos pelas aulas de ciências, sob um viés biologizante. Dessa forma, como já disse anteriormente, entendo que esses conteúdos não justificam a inserção da educação sexual no currículo escolar e defendo que a formação dos professores de ciências deve habilitar esses profissionais para tratar do corpo humano em sua máxima objetividade, o que implica considerá-lo uma unidade de natureza e cultura. Nos PCN de ciências, essa unidade se dissolve na ideia de que corpo e sexualidade possuem “componentes biológicos e culturais” (BRASIL, 1997g, p. 66) que se somam ou se influenciam mutuamente. Nesse tema, um efeito do método centrado no cotidiano sobre o conteúdo se expressa nas inserções de conhecimento sobre o corpo particular, não sobre os aspectos gerais do corpo humano.

O segundo bloco de conteúdos dos PCN aborda as relações sociais entre os gêneros masculino e feminino. Na *Orientação Internacional* esse bloco corresponde aos tópicos chave “A construção social do gênero” (ideias chave 146 a 155) e “Violência de gênero, abuso sexual e práticas nocivas” (156 a 167). Também considero que esse conteúdo não se vincula necessariamente a uma proposta de educação sexual, pois, se o objetivo da educação escolar é fazer com que os alunos se apropriem da realidade objetiva, é indispensável que eles se apropriem do conhecimento sobre o desenvolvimento histórico da sociedade capitalista e de todas as contradições que ela engendra, dentre as quais é possível destacar as diferenças de gênero. Obviamente, na escola, o desenvolvimento histórico da humanidade deve ser objeto de estudo, basicamente, da história. Porém, as etapas do desenvolvimento histórico da humanidade sintetizam-se nos clássicos da literatura e nas obras de arte, ou seja, as questões sobre os gêneros podem ser abordadas também nas aulas de língua portuguesa e estrangeira, educação artística, etc., sempre tendo como referência o conhecimento mais desenvolvido sobre a realidade concreta.

Embora a construção social dos gêneros seja um fenômeno histórico, ou seja, conteúdo da disciplina de história, basicamente, os PCN dessa disciplina para os dois últimos ciclos do ensino fundamental não inclui esse tema dentre os conteúdos a serem abordados. As diferenças de gênero são mencionadas apenas nos PCN de história para os dois primeiros ciclos, conforme trecho transcrito no Quadro 3. Os PCN de geografia também mencionam o tema, mas referindo-se ao papel do professor como modelo de conduta não discriminatória em relação a meninos e meninas, o que já foi mencionado na seção anterior. Parece, assim, que esse conteúdo não é inserido como um conteúdo de natureza científica, mas como um conteúdo normatizador, do tipo atitudinal, descrito por Jacomeli (2007). Para Vianna (2010), a temática de gênero subordina-se “ao trinômio corpo/saúde/doença na Orientação Sexual, também entendida como atividade informativa e reguladora” (p. 358).

Na *Orientação Internacional*, o ponto de partida da abordagem do gênero é o próprio conceito de gênero, o que já foi mencionado na análise dos objetivos propostos. Os conteúdos associados ao conceito de gênero inicialmente referem-se à identificação das fontes de informações e estereótipos de gênero, que incluem família, escola, amigos, meios de comunicação, sociedade e religião. Depois disso, os conteúdos relacionados ao tema vinculam-se ao aprendizado do conceito de viés e aos comportamentos discriminatórios que precisam ser modificados. Portanto, na *Orientação Internacional* o tema gênero também é abordado segundo princípios normativos. Isso fica evidente no Quadro 12, que apresenta o conjunto dos conceitos que devem ser aprendidos na educação sexual, segundo a UNESCO:

grande parte deles nem pode ser considerada conceitos científicos, mas conceitos linguísticos, vocabulário que os alunos precisam dominar para o treinamento de competências.

O terceiro bloco de conteúdos dos PCN trata das DST/AIDS, tema que mais se destaca na *Orientação Internacional*. No documento da UNESCO, esse tema abrange os tópicos chave “Entender, reconhecer e reduzir o risco de DSTs, inclusive o VIH” (ideias chave 287 a 313) e “Estigma, tratamento, assistência e apoio em VIH e SIDA” (314 a 332) (UNESCO, 2010). Nenhum dos conteúdos listados nos PCN para esse bloco é incompatível com o currículo de ciências. Na verdade, nenhum conteúdo desse bloco aparece nos PCN de outras disciplinas. No que deveria ser a lista de conteúdos do bloco, misturam-se objetivos e métodos, tais como “recolher, analisar e processar informações sobre a AIDS por meio de folhetos ilustrados, textos e artigos de jornais e revistas” (BRASIL, 1997a, p. 101) e “o repúdio às discriminações em relação aos portadores de HIV e doentes de AIDS” (idem, ibidem).

Na *Orientação Internacional*, uma das ideias chave sobre a prevenção das DST diz que “Não ter relações sexuais é a mais efetiva proteção contra o VIH e outras DSTs (sic)” (UNESCO, 2010, v. 1, p. 32). Embora isso possa ser considerado um fato incontestável, penso que essa informação é parcial e claramente interessada. Parcial porque existem outras formas de contaminação pelo HIV que a abstinência sexual não evita; interessada porque ainda que a relação sexual fosse a única forma de contaminação pelo HIV, penso que um programa de educação sexual deve partir do princípio de que as pessoas fazem ou querem fazer sexo – em se tratando de DST, não seria necessário dizer que a abstinência sexual previne o contágio, se não para fazer com que as pessoas sintam-se inseguras nos relacionamentos sexuais.

Ora, sabe-se que todo conhecimento é interessado, então isso não seria um problema. Além disso, esse conteúdo é coerente com os objetivos da proposta da UNESCO, que pretende retardar o início da atividade sexual. De fato, aceitando-se os objetivos da proposta e os métodos recomendados, esse conteúdo é também admissível. Os valores normativos da proposta, no entanto, ficam ainda mais claros, a meu ver, na ideia chave seguinte:

Se uma pessoa é sexualmente ativa, existem outras formas de reduzir o risco de adquirir ou transmitir o VIH e outras DSTs (sic), inclusive evitar o sexo com penetração, praticar a ‘monogamia mútua’, reduzir o número de parceiros sexuais, usar preservativos de modo consistente e correto, evitar ter múltiplos parceiros simultâneos, e fazer exames e tratar outras DSTs (sic) (UNESCO, 2010, v. 2, p. 32).

Assim, segundo a *Orientação* o ideal é que não se faça sexo mas, se o sexo não puder ser evitado, que se evite a penetração mas, caso não seja possível, que se tenha apenas um parceiro, e assim por diante. Penso que um processo educativo não normativo para prevenir as DST deveria ensinar apenas quais são as DST, seus sintomas, como elas são transmitidas e como podem ser evitadas (independentemente do número de parceiros sexuais) e isso, é claro, segundo o currículo atual do ensino fundamental, deveria ser objeto de ensino das ciências.

Os três blocos de conteúdos existentes nos PCN de *Orientação Sexual* foram contemplados na *Orientação Internacional* da UNESCO. No entanto, a proposta internacional tem conteúdos que não foram destacados pela proposta brasileira. Em linhas gerais, as propostas apresentam conteúdos bastante semelhantes, porém, a *Orientação Internacional* é mais bem estruturada do que a proposta do MEC, o que pode ser considerado bom e ruim, dependendo do ponto de vista. O fato de que a proposta do MEC não seja muito precisa ao especificar seus objetivos, métodos e conteúdos, permite uma variabilidade maior dos trabalhos de educação sexual, do que pode resultar trabalhos mais ou menos críticos. Por outro lado, pode se considerar que esse documento, que deveria orientar a elaboração dos projetos de educação sexual, não cumpre muito bem a sua função.

Um conteúdo recomendado pela *Orientação Internacional* que eu considero importante analisar, em razão de seu papel na ideologia dominante, é o conceito de família. Esse conceito deve ser aprendido, segundo a *Orientação*, pelas crianças de 5 a 8 anos. Já me referi ao fato de que as crianças, nessa faixa etária, não são capazes de formar o conceito científico de família, que demandaria o desenvolvimento do pensamento conceitual (abstrato). No máximo, as crianças de 5 a 8 anos podem formar um pseudoconceito, partindo das relações funcionais estabelecidas entre os membros da família. Assim, a primeira ideia chave apresentada na *Orientação*, relacionada ao conceito de família, afirma que “Existem muitos tipos diferentes de famílias em todo o mundo” (UNESCO, 2010, v. 2, p. 8). De fato é assim, mas, o que esses tipos têm em comum que permite reuni-los sob o conceito de família? Necessidades, papéis e responsabilidades, de acordo com as ideias chave do conceito. Embora se admitam mudanças na estrutura familiar, sua função na sociedade é naturalizada, isto é, o conceito de família, na *Orientação Internacional*, não tem história.

Segundo o documento da UNESCO, os membros mais velhos da família são os responsáveis por suprir as necessidades dos membros mais novos, por oferecer modelos de comportamento, transmitir valores, etc. A família é, portanto, a célula de reprodução da sociedade, e esse papel é inquestionável. Apesar de admitir a existência de famílias biparentais, monoparentais, chefiadas por crianças, chefiadas por tutores, alargadas, nucleares

e *não tradicionais*, o documento não faz nenhuma referência à constituição histórica da família e ao seu papel na reprodução da sociedade burguesa. Baseado na concepção de conhecimento adotada pela pedagogia histórico-crítica é possível afirmar que o conceito de família apresentado não tem objetividade científica, é um conceito cotidiano profundamente ligado aos interesses dominantes. Barroco (2004) analisa a fetichização da família na sociedade contemporânea e afirma que

Sabe-se que pode haver espaços mais acolhedores e mais seguros, como também se sabe quão difícil está sendo para os pais suprirem as necessidades básicas dos familiares. Não se pode pensar que *naturalmente* os sujeitos irão cuidar dos outros porque possuem o mesmo sangue, se a capacidade de pensar a conduta social não for desenvolvida (BARROCO, 2004, p. 185, grifo da autora).

Assim, transfere-se a responsabilidade social pelo desenvolvimento dos indivíduos para a família: ela deve prover boas condições para o desenvolvimento dos seus membros, e ao mesmo tempo formar indivíduos bem adaptados para o convívio social, com o apoio da escola. Concebe-se assim uma relação idealista entre família e sociedade, tal como a relação entre escola e sociedade na visão das teorias pedagógicas hegemônicas, apresentadas no capítulo um: a família deve promover valores e desenvolver competências que serão posteriormente transpostas para o convívio social fora do âmbito familiar. Por isso, em outras ideias chave sobre a família a *Orientação* afirma que ela deve promover a igualdade de gênero, seus membros devem se comunicar bem entre si, bem como devem se prevenir contra doenças e o crescimento não planejado, o que afetaria negativamente a estrutura familiar e, conseqüentemente, toda a sociedade. Conforme afirma Barroco (2004), na família se aprende “O fetichismo dos papéis sociais” (p. 185), sendo que “A família feliz, saudável e protetora, nunca existiu na forma como se apregoa; trata-se de uma construção ideológica da burguesia em sua época reacionária” (p. 186).

Considerando a relevância do conceito científico de família para a educação escolar, penso que se trata de um conhecimento essencial, tendo em vista que a família monogâmica burguesa, que hoje admite algumas mudanças em sua aparência, é uma unidade da exploração do homem pelo homem (ENGELS, 2010), a qual precisa ser bem compreendida dentro do projeto de superação da sociedade capitalista. Nesse sentido, entendo que a família deve ser objeto de estudos na escola, porém, sob uma perspectiva crítica e como conteúdo das disciplinas clássicas: história, no ensino fundamental, e/ou sociologia, no ensino médio.

Tanto nos PCN quanto na *Orientação Internacional*, os conteúdos que não se referem diretamente aos objetivos de saúde ou gênero relacionam-se à questão do respeito à diversidade. No guia brasileiro de educação sexual (GTPOS; ABIA; ECOS, 2009) a diversidade é um dos tópicos do conceito fundamental “Sociedade e cultura”. Nesse tópico, o conceito de diversidade se refere às diferenças individuais do comportamento sexual, que se manifestam nas “formas de pensar, de agir, de experimentar o prazer, de olhar para a vida e viver” (idem, p. 141). Além disso, refere-se às “pessoas que divergem dos padrões predominantes na sociedade” (idem, p. 142), geralmente discriminadas. A discriminação, nesse caso, pode ocorrer em função de “sexo, aparência, atração sexual, arranjos familiares e de estilo de vida” (idem, ibidem). Assim, o conceito de diversidade não se refere, como se pode pensar, a grupos minoritários existentes na sociedade, mas as diferenças que tornam cada indivíduo único. Para que esse conceito cumpra o seu papel ideológico, destacado na análise dos objetivos das propostas, é conveniente que assim seja, e também coerente com as pedagogias da existência. Ao tratar das reivindicações dos judeus na Alemanha, Marx (2010b) afirma:

Vós, judeus, sois egoístas, quando exigis uma emancipação especial só para vós como judeus. Como alemães, teríeis de trabalhar pela emancipação política da Alemanha, como homens, pela emancipação humana, percebendo o tipo especial de pressão que sofreis e o vexame por que passais não como exceção à regra, mas como confirmação da regra (MARX, 2010b, p. 33).

Assim, não procedem as críticas feitas ao marxismo pelas quais se afirmam que Marx não considerava a diversidade ou as diferenças individuais, tais como a crítica apresentada por Furlani (2011, p. 50):

Marx (e, por conseguinte, as teorizações críticas) não se utilizou da palavra “diversidade” e/ou “diferença” e tampouco reconheceu que outras dimensões humanas pudessem ser tão importantes para as pessoas como a classe social. Marx não considerou que as pessoas também podiam ser marcadas socialmente por aspectos como seu sexo (ser menino, menina, homem, mulher), seu gênero (masculino, feminino, travesti), sua raça (ser branca, negra, parda), sua origem étnica (ocidental, oriental), seu estado físico (cego, surdo, cadeirante), sua sexualidade (heterossexual, homossexual, bissexual), sua geração (criança, adolescente, adulto, idoso/a), sua religião ou crença (cristão, muçulmano, espírita, umbandista), etc. O entendimento de diversidade humana e social, no contexto marxista, não tinha cabimento como o entendemos hoje.

Ao contrário do que afirma Furlani no trecho citado, Marx não apenas reconhecia as diferenças individuais como foi capaz de apreender o efeito desagregador que a constituição do que hoje chamamos de grupos minoritários tinha sobre a percepção das classes sociais. Della Fonte (2010), reconhecendo que as teorizações pós-modernas contribuíram para dar visibilidade às diferenças, destaca que “Esses méritos, no entanto, não apagam a gravidade de alguns de seus problemas. Ao abrir mão de qualquer princípio universal, aniquila-se a base para a defesa da diversidade e da pluralidade” (p. 45), pois “impede a constituição de laços de solidariedade para além das resistências locais e, assim, mina ações coletivas amplas. A dispersão das pessoas em comunidades e grupos de interesses arrefece o poder de pressão e deixa o Estado capitalista numa posição confortável” (idem, *ibidem*).

Diante do exposto, conclui-se que os conteúdos, assim como os objetivos e métodos selecionados pela *Orientação Sexual* do MEC e pela *Orientação Internacional* da UNESCO confirmam a finalidade histórica da educação sexual na escola: o controle social.

5.5 Conclusão

As teorias pedagógicas hegemônicas têm buscado reduzir os conteúdos científicos no processo educativo ao mínimo necessário para a adaptação do indivíduo ao seu cotidiano (SAVIANI, 2008a). Isso supostamente seria uma forma de respeito ao ritmo de desenvolvimento de cada criança, seus interesses e sua cultura, mas atende, na verdade, às necessidades de formação para as vagas disponíveis no mercado de trabalho e para a submissão incondicional dos indivíduos aos valores burgueses. É isso o que promovem o construtivismo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e o multiculturalismo, ao contrário do propalado desenvolvimento de pessoas autônomas e criativas (DUARTE, 2006; MARTINS, 2004). Afinal, a autonomia e a criatividade são conquistas do desenvolvimento promovido pela apropriação das objetivações mais ricas que compõem o patrimônio humano genérico, as quais libertam o indivíduo da sensorialidade pura e do imediatismo na relação com o mundo (MARTINS, 2012). Concordo com Abrantes e Martins (2007, p. 324) quando afirmam que “Defrontar qualquer aluno com um problema que não tem condições de conhecer em sua profundidade, bem como as vias de sua solução, é crueldade, ainda que travestida com roupagens de liberdade discente no processo de construção autônoma do seu próprio conhecimento”.

Porém, no âmbito da educação sexual, a crítica escolanovista à escola tradicional tem atraído os educadores. A dificuldade que as pessoas têm para falar sobre sexo e sexualidade

vem contribuindo, a meu ver, para desviar a atenção dos conteúdos para os métodos de ensino. A centralidade dos métodos está evidente nas propostas do MEC e da UNESCO, mas não apenas nelas: dentre os autores citados, Figueiró (2009) é quem deixa isso mais claro. Na proposta pós-estruturalista de Furlani (2011), por sua vez, os conteúdos científicos, considerados discursos, cedem espaço para que os saberes construídos nas experiências cotidianas dos alunos possam ser compartilhados, a partir do que surgiriam as oportunidades para a desconstrução sistemática dos estereótipos, preconceitos, etc. No entanto, cabe perguntar se a desconstrução dos discursos não demanda dos alunos a apropriação de conhecimentos científicos sistematizados, universais. Segundo a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, a superação dos estereótipos e preconceitos demanda construção³, não desconstrução: construção da consciência filosófica, ascensão dos conceitos cotidianos em direção aos conceitos científicos (MARTINS, 2012; SAVIANI, 2005).

Embora a proposição dos temas transversais aparentemente enriqueça o tratamento de alguns conteúdos, ela favorece, ao contrário, o empobrecimento do processo educativo. Isso porque ao determinar que os temas transversais orientem a seleção de conteúdos escolares (JACOMELI, 2007), os PCN colocam o conhecimento acessório no centro do processo, no lugar do conhecimento clássico. Pior do que isso: como existe a possibilidade de tratamento dos temas na forma de projetos e a formação de professores não os prepara para essa tarefa, esse conhecimento acessório é abordado na escola por outros profissionais, em intervenções pontuais. No caso da educação sexual, sugere-se recorrer ao auxílio de profissionais da área da saúde (enfermeiros, médicos, psicólogos, etc.) (BRASIL, 1997a; 1997b), o que favorece a realização de trabalhos com um viés higienista ou difusores das concepções de desenvolvimento humano que corroboram a ideologia dominante. Todavia, há que se considerar a contradição no processo educativo: é possível que um trabalho de educação sexual contribua para a humanização dos indivíduos, promovendo a apropriação de conhecimentos científicos relativos à sexualidade, mas isso demanda uma apropriação prévia de conteúdos e métodos das ciências, da filosofia, da história, etc.

As teorias pedagógicas hegemônicas têm valorizado o espontaneísmo e a não diretividade na educação, isto é, a reprodução do cotidiano na escola (DUARTE, 2006; MARTINS, 2012; ROSSLER, 2006; SAVIANI, 2005), e muitos educadores sexuais têm aderido a essas teorias. Por outro lado, a pedagogia histórico-crítica define o trabalho educativo como aquele que, por meio da socialização dos elementos mais desenvolvidos da

³ O emprego da palavra *construção* não representa uma adesão ao construtivismo, tratando-se apenas de uma contraposição ao conceito de *desconstrução* utilizado pelos pós-estruturalistas.

cultura humana, busca reproduzir a humanidade genérica em cada indivíduo singular, direta e intencionalmente (SAVIANI, 2005). Para essa corrente pedagógica, a transmissão do conhecimento sistematizado promove não apenas o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas transforma a personalidade dos indivíduos. Segundo Martins (2012),

[...] apenas o ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conhecimentos científicos, tal como proposto pela pedagogia histórico-crítica, alia-se à formação dos comportamentos complexos culturalmente formados, isto é, à formação das funções psíquicas superiores, na medida em que coloca a aprendizagem a serviço do desenvolvimento – tal como preconizado pela psicologia histórico-cultural (p. 246).

Assim, se para as pedagogias do “aprender a aprender” o desenvolvimento intelectual e moral são processos naturais e espontâneos, decorrentes do amadurecimento de estruturas cognitivas, parece-me contraditório fundamentar uma proposta de educação sexual nessas teorias, já que se pretende que a educação sexual na escola seja um processo sistematizado.

Aproveito para lembrar a tendência para que abordagem dos temas transversais, dentre os quais se inclui a sexualidade, seja feita em projetos isolados, conforme apontam Lopes e Macedo (2011). A meu ver, existe o interesse para que isso aconteça. Afinal, só a necessidade de um tratamento especial do tema justifica a discussão acerca da designação do processo, por exemplo: se as questões sobre sexualidade fossem incorporadas ao currículo de todas as disciplinas, como supostamente é esperado, não haveria um processo de educação/orientação sexual ou em sexualidade, haveria apenas a escola cumprindo o seu papel de educar os indivíduos para compreender a realidade em sua máxima objetividade.

Portanto, o que as propostas de educação sexual aqui analisadas possibilitam, nas melhores situações, é a colocação do interesse dos alunos empíricos acima do que de fato lhes interessaria como alunos concretos. Em outras situações, nem isso elas propiciam: a necessidade de impor alguns conteúdos normatizadores, mais claros na proposta da UNESCO do que na do MEC, pode até colocar obstáculos para a manifestação dos interesses desses indivíduos concebidos abstratamente, sem que se perceba. Para a formação do aluno empírico basta oferecer o conhecimento científico pautado na lógica formal, quando muito, o qual, embora possa alcançar patamares complexos de desenvolvimento, como demonstrado pela ciência hegemônica, não permite apreender a realidade para além de sua aparência, como síntese de múltiplas determinações.

No caso da sexualidade, a necessidade de construção de uma teoria que explique esse aspecto do desenvolvimento humano objetivamente permanece em aberto. A sexualidade não

pode ser compreendida como traço distintivo do humano que antecede a produção da cultura sem incorrer em uma contradição lógica, qual seja: a de que o homem teria se tornado um ser histórico e social porque a repressão sexual, um fenômeno também histórico e social, teria e tem desviado a energia sexual para a constituição e a manutenção dos vínculos sociais e para a transformação ativa da realidade, por meio do trabalho. A sexualidade também não pode ser entendida como somatória de fatores que influenciariam seu desenvolvimento: o homem não é um ser *biopsicossocial*, tal como concebido pela lógica formal; o homem é um ser *social*, isto é, sua própria constituição biológica transforma-se na sua relação com a realidade social, torna-se uma unidade de natureza e cultura, o que só pode ser apreendido segundo os princípios da lógica dialética.

A meu ver, a educação sexual deveria ser parte integrante da educação escolar, porém indistinguível nela. Propostas de educação sexual não seriam necessárias se a educação escolar estivesse cumprindo o seu papel de humanizar os indivíduos por meio da socialização do patrimônio cultural humano genérico. A rigor, educação sexual deveria ser, simplesmente, educação!

Considerações finais

A necessidade de inserção da educação sexual na escola atesta que essa instituição não tem cumprido o seu papel de socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, o qual abrange o conhecimento sobre a constituição histórica da própria humanidade, do indivíduo, da sexualidade, bem como dos gêneros masculino, feminino ou outros que existam ou venham a existir. Nesse sentido, compactuar com o tratamento da sexualidade como um tema transversal implica aceitar o esvaziamento da educação escolar em favor de uma formação adaptativa, que atende apenas às demandas sociais imediatas. Para que fique bem claro, entendo que para a pedagogia histórico-crítica a escola deve inserir os temas relacionados à sexualidade humana no tratamento de questões artísticas, científicas e filosóficas mais amplas, visando promover o desenvolvimento do pensamento teórico na relação dos alunos com a realidade.

Com o objetivo de mais uma vez evidenciar a importância do pensamento teórico na educação sexual retomo aqui a concepção de desenvolvimento humano da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural: logo ao nascer, a criança já é um ser social, na medida em que a sua sobrevivência depende do estabelecimento de relações com outras pessoas que lhe ofereçam cuidados. Essas relações são sempre mediadas por algum tipo de comunicação – o choro do bebê, por exemplo, ainda que seja uma resposta instintiva a uma necessidade qualquer, desprovida de significado para o próprio bebê, é interpretado pelas pessoas que o cercam e desencadeia ações que visam à cessação do choro. Assim a criança descobre o aspecto pragmático da comunicação humana. Posteriormente, com o desenvolvimento da linguagem, as palavras assumem o papel de mediadora das relações sociais, inicialmente como propriedade dos objetos que designam e em seguida como signos (MARTINS, 2012; VIGOTSKI, 2001).

No cotidiano, as palavras são empregadas visando à produção de um efeito imediato. Ninguém “filosofa” para descrever uma dor que esteja sentindo e demandando cuidados urgentes, muito pelo contrário: quanto mais direta e objetiva for a comunicação, melhor! Para isso são empregados conceitos que sintetizam a experiência histórica humana. Muitos desses conceitos são transmitidos no contexto da educação informal, por força das necessidades imediatas produzidas em cada situação da vida cotidiana. Esse tipo de transmissão de conceitos, no entanto, não demanda a superação da função pragmática da linguagem, o que significa que ele não subsidia a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico. Nessa perspectiva, tomando-se como exemplo conceitos do âmbito da

educação sexual, como pode alguém entender, tendo como referência apenas as vivências cotidianas, o que significa *amor*, ou qual é a diferença entre *amor* e *paixão*? Como formulações históricas, esses conceitos passaram e passam por transformações que estão objetivadas na arte, na filosofia, na literatura, etc. Assim, a melhor forma de entender o que é e o que pode ser o amor é apropriar-se da cultura clássica universal e da história do gênero humano.

Isso não seria imposição de um padrão cultural dominante sobre outras culturas? Obviamente que não, porque a história (da humanidade, da arte, da filosofia, da literatura) deve revelar justamente quais são os interesses vigentes em cada época e como esses interesses moldaram a consciência das pessoas, além de evidenciar, como já foi dito, as transformações pelas quais passaram cada conceito (DUARTE, 2008), o que não é impedimento para a existência e a expressão de formas culturais distintas. O conhecimento histórico, no entanto, não pode ser transmitido no cotidiano, sem a mediação de alguém que já o domine. Para isso existe a escola, para transmitir o conhecimento sistematizado (episteme), que não está presente na vida cotidiana das pessoas (SAVIANI, 2005). Esse conhecimento deve ser apropriado pelo professor em unidade com o domínio das formas de transmiti-lo e do conhecimento sobre o processo de desenvolvimento do aluno (MARTINS, 2012).

Como exemplo da importância da formação de conceitos científicos para a educação sexual, permito-me especular sobre a diferença entre os conceitos mencionados, amor e paixão, segundo a psicologia histórico-cultural: *paixão* – vivência afetiva nucleada por emoções; *amor* – vivência afetiva nucleada por sentimentos. A meu ver, a paixão pode ser entendida como a experiência na qual emoções são desencadeadas por aspectos isolados do objeto de atração sexual. Esses aspectos do objeto sexual que atraem a atenção imediatamente não são determinados naturalmente, mas são efeito da inserção do indivíduo em uma cultura que valoriza certos aspectos da aparência em detrimento de outros. Porque parte da apreensão de aspectos isolados do seu objeto, a paixão é intensa e fugaz. O amor, por sua vez, pode ser entendido como um sentimento prolongado que se manifesta na relação do indivíduo com um objeto em sua totalidade. Também o amor se fundamenta em conceitos que descrevem o objeto amado e definem culturalmente o que é aceitável ou passível de ser amado. Reitero, portanto, que a mudança de sentimentos almejada por algumas propostas de educação sexual vincula-se estreitamente ao processo de formação de conceitos científicos (MARTINS, 2012).

A psicologia histórico-cultural não apresenta, no entanto, uma teoria sobre o desenvolvimento psicosssexual, conforme já foi dito. Desenvolvê-la é uma tarefa que se impõe para os pesquisadores dessa vertente teórica. Assim, penso que os primeiros passos no

cumprimento dessa tarefa poderiam ser dados no sentido de analisar criticamente a produção de outras vertentes teóricas, interpretando-as a partir da concepção materialista do psiquismo humano, de acordo com o método elaborado por Vigotski. Independentemente disso, o tratamento da sexualidade na escola deveria ser feito por professores com formação teórica abrangente, tendo em vista não apenas a superação de eventuais “constrangimentos” relacionados ao tema, mas principalmente a possibilidade de reconhecimento da sexualidade como aspecto histórico e cultural do ser humano.

Com o objetivo de responder *para que* ou *para quem* serve a educação sexual na escola, este trabalho tenta explicitar as relações existentes entre esse processo educativo específico, tal como proposto pelo MEC e pela UNESCO, a educação escolar e a sociedade contemporânea. Porém, conforme advertência feita na introdução, não é possível identificar, em uma única pesquisa, todas as relações existentes entre uma proposta qualquer de educação sexual na escola e a totalidade histórico-social na qual ela se insere. Mesmo entre os dados e as referências aqui apresentadas muitas outras relações poderiam ser explicitadas, mas não o foram por motivos que não caberia listar. No entanto, penso que já é possível reconhecer que a educação sexual na escola não é um processo inerentemente humanizador, mesmo se tomadas como exemplo as propostas aparentemente mais críticas, ou *pós-críticas*. No caso das propostas do MEC e da UNESCO, a educação sexual pode ser considerada um processo tendencialmente alienante (a contradição está sempre presente), posto que essas propostas se vinculam ao interesse explicitado no *Relatório Jacques Delors* do oferecimento de cursos constantemente “adaptados às necessidades da economia” nos vários níveis de ensino!

Assim, é do interesse de todos aqueles que se comprometem com a transformação social lutar para que a formação de alunos, professores e pesquisadores supere a fragmentação do campo científico e incorpore cada vez mais conhecimentos objetivos no processo educativo, na contramão do que vem ocorrendo desde que a burguesia tomou o poder e a disseminação da verdade tornou-se um inconveniente para essa classe. Lutar pela socialização das formas mais desenvolvidas do patrimônio humano genérico é, sem sombra de dúvida, lutar em defesa dos interesses da classe trabalhadora, lutar pela abolição da apropriação privada daquilo que é produzido coletivamente, ou seja, lutar pela superação da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. O desenvolvimento do pensamento teórico: mediações educacionais. In: Reunião Anual da ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-1758--Int.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2012.
- _____; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 11, n. 22, mai./ago. 2007, 2007. p. 313-325.
- ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- AMADO, J. **Tieta do Agreste**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV-TR™ - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução de Cláudia Dornelles. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AQUINO, J. G. Introdução. In: _____. (org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BALMANT, O. Unesp cria 1º mestrado em Educação Sexual do Brasil. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 7 mai. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,unesp-cria-1-mestrado-em-educacao-sexual-do-brasil-,869621,0.htm>>. Acesso em: 22 out. 2012.
- BARROCO, S. M. S. A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a psicologia da educação. In: Duarte, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.169-194.
- BECKER, F. **O que é construtivismo?** Série Ideias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93.
- BOARINI, M. L. O “ensino” da sexualidade e a (des)informação do adolescente contemporâneo. In: Ribeiro, P. R. M. **Sexualidade e educação: aproximações necessárias** (org.). São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 181-199.
- BONFIM, C. **Desnudando a educação sexual**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação)
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. Brasília: SEF/MEC, 1997a. 39 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** orientação sexual. Brasília: SEF/MEC, 1997b. 52 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: SEF/MEC, 1997c. 79 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1997d. 87 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1997e. 107 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Brasília: SEF/MEC, 1997f. 152 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais. Brasília: SEF/MEC, 1997g. 90 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais. Brasília: SEF/MEC, 1997h. 139 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História. Brasília: SEF/MEC, 1997i. 65 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História. Brasília: SEF/MEC, 1997j. 109 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/historia.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia. Brasília: SEF/MEC, 1997k. 156 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: SEF/MEC, 1997l. 87 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: SEF/MEC, 1997m. 117 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Brasília: SEF/MEC, 1997n. 62 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Brasília: SEF/MEC, 1997o. 115 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Estrangeira. Brasília: SEF/MEC, 1997p. 121 páginas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Meio Ambiente. Brasília: SEF/MEC, 1997q. 53 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Saúde. Brasília: SEF/MEC, 1997r. 31 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro092.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Pluralidade Cultural. Brasília: SEF/MEC, 1997s. 65 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais: ética. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** formação pessoal e social. Brasília: SEF/MEC, 1998. 85 páginas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2012.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2000.

CARTA de Araraquara sobre necessidades e propostas no campo da educação sexual. **Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual, 2**. Araraquara, SP: 2012. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/debate-academico/carta-de-araraquara-sobre-necessidades-e-propostas-no-campo-da-educacao-sexual/>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

CARVALHO, S. R. **Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

_____; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M.; Tuleski, S. C. (org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: Eduem, 2011.

CBE – CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 1., 2008. Araraquara. **Anais...** Araraquara, SP: 2008. 1 CD-ROM.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____; et. al. **Educação sexual**: instrumento de democratização ou de mais repressão? *Cadernos de Pesquisa*, n. 36, fev. 1981, 1981. p. 99-110.

CISES – CONGRESSO INTERNACIONAL SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL, 1., 2010. Aveiro. In: Teixeira, F. et al. **Sexualidade e Educação Sexual**: Políticas Educativas, Investigação e Práticas. Braga, Portugal: Edições CIEed, 2010. p. 413-416.

COLL, C. Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. In: _____. Marchesi, A.; Palacios, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de F. Murad; Consultoria, supervisão e revisão técnica de M. G. S. Horn. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004a. p. 19-42. (vol. 2: Psicologia da educação escolar)

_____. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: _____. Marchesi, A.; Palacios, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de F. Murad; Consultoria, supervisão e revisão técnica de M. G. S. Horn. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004b. p. 107-127. (vol. 2: Psicologia da educação escolar)

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

DELLA FONTE, S. S. Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”. In: Duarte, N.; _____. (org.). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 39-58. (Coleção educação contemporânea)

DALAROSA, A. A. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: Lombardi, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 197-217. (Coleção educação contemporânea)

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea)

_____. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: _____. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 1-19.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 86)

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: Martins, L. M.; _____. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a. p. 33-49.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: _____.; Della Fonte, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010b. p. 7-37. (Coleção educação contemporânea)

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: _____. (org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina, PR: UEL, 2009. p. 141-171.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: Freud, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **O mal-estar na civilização**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. **Totem e tabu**. Tradução de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GARTON, S. **História da sexualidade**: da antiguidade à revolução sexual. Tradução de M. J. Félix. Lisboa: Editorial Estampa, 2009.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

GERALDO, A. C. H. **Didática de Ciências Naturais na perspectiva histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores)

GTPOS; ABIA; ECOS. **Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia**. Tradução e adaptação do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (ABIA), Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana (ECOS). 10. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

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

HOBBSAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. Revisão técnica de Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. Tradução de Lino Vallandro e Vidal Serrano. 2. ed. São Paulo: Globo, 2003.

JACOMELI, M. R. M. **PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma sociedade em transformação**. Tradução de R. G. Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Textos Fundantes de Educação)

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, G. L. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas)

_____. Uma política pós-identitária para a educação. In: _____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: Ribeiro, P. R. M. (org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 153-79.

_____. **Conceito amplo de sexualidade no processo de educação sexual**. Psicopedagogia On Line, 2010. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1303>. Acesso em: 01 jul. 2012.

_____; et al. A educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 151-6, jan./mar. 2012.

MARSIGLIA, A. C. G. **Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil?** Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia). UNESP, Bauru, 2005.

_____. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: _____; Batista, E. L. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados. p. 109-46.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: Duarte, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores)

_____. Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica. In: _____ (org.). **Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 33-60.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 249 f. Tese (livre-docência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I, v. 1**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010a. (Coleção Marx-Engels)

_____. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Daniel Bensaïd e Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010b. (Coleção Marx-Engels)

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. (Coleção Marx-Engels)

MELLO, G. N. **Projetos como alternativa de ensino e aprendizagem**. s/d. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/ensinoporproj.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 12.

MESQUITA, A. M. A motivação para a aprendizagem escolar segundo a Escola de Vigotski. In: Marsiglia, A. C. G.; Batista, E. L. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados. p. 147-179.

NUNES, C. **Desvendando a sexualidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. Filosofia, dialética e educação: elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. In: Lombardi, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 155-195. (Coleção educação contemporânea)

_____; SILVA, E. **A educação sexual da criança**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (coleção polêmicas do nosso tempo, v. 72)

OLIVEIRA, V. L. B. Sexualidade no contexto contemporâneo: um desafio aos educadores. In: Figueiró, M. N. D. (org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina, PR: UEL, 2009. p. 173-189.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento**: Plataforma de Cairo, 1994. Disponível em: <<http://www.sepm.gov.br/Articulacao/articulacao-internacional/relatorio-cairo.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

PACHECO, R. A. Ensinar aprendendo: a práxis pedagógica do ensino por projetos no ensino fundamental. In: **PerCursos**, Florianópolis, UDESC, v. 8, n. 2, p. 19-40, jul./dez. 2007. Disponível em: <www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/.../1305>. Acesso em: 29 dez. 2012.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1995. (coleção ciências da educação)

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução de A. Cabral. Revisão da tradução de W. R. Vaccari. 2. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2002. (Psicologia e pedagogia)

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de M. A. M. Amorim e P. S. L. Silva. 25. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

RABELO, A. et al. Educação sexual como tema transversal. In: Teixeira, F. et al. **Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas**. Braga, Portugal: Edições CIED, 2010. p. 375-378.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Ribeiro, P. R. M. (org.). **Sexualidade e Educação Sexual**: apontamentos para uma reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.

_____. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In: Ribeiro, P. R. M. (org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 27-71.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual para além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

_____. Os momentos históricos da Educação Sexual no Brasil. In: Ribeiro, P. R. M. (org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 15-25.

_____. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: Figueiró, M. N. D. (org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina, PR: UEL, 2009. p. 129-40.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea)

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de L. S. Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores)

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: Lombardi, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 3-12. (Coleção educação contemporânea)

SANTOS, C. S. **Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SARAMAGO, J. **O evangelho segundo Jesus Cristo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção polêmicas do nosso tempo, vol. 5)

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção memória da educação)

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea)

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: Marsiglia, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 197-225. (Coleção memória da educação)

_____; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: _____ (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: Aquino, J. G. (org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997, p. 107-117.

SCALCON, S. G. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. M.; ROSA, J. R.; MEIRA, M. E. M. Orientação sexual com adolescentes na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 9., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2009. 1 CD-ROM.

SOUZA, M. C. C. C. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: Aquino, J. G. (org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1997.

STEARNS, P. N. **História da sexualidade**. Tradução de R. Marques. São Paulo: Contexto, 2010.

TULESKI, S. C. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: Duarte, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 121-143.

UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade**: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde, 2010. 129 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

VIANNA, C. Gênero e sexualidade nas políticas de educação dos governos FHC e Lula: demandas históricas e desafios futuros. In: Teixeira, F. et al. **Sexualidade e Educação Sexual**: Políticas Educativas, Investigação e Práticas. Braga, Portugal: Edições CIED, 2010. p. 357-362.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia)

_____. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e pedagogia)

VON GLASERSFELD, E. Construtivismo: aspectos introdutórios. In: Fosnot, C. T. **Construtivismo**: teorias, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 19-23.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ANEXOS

*	Ideia chave
I	1. Existem muitos tipos diferentes de famílias em todo o mundo (por exemplo: biparental, monoparental, chefiada por uma criança, chefiada por um tutor, alargada, nuclear, e famílias não tradicionais, etc.). 2. Os membros da família têm diferentes necessidades e papéis. 3. Os membros da família podem cuidar uns dos outros de muitas formas, embora às vezes não queiram ou não possam fazê-lo. 4. A desigualdade de gênero reflete-se muitas vezes nos papéis e responsabilidades dos membros da família. 5. As famílias são importantes no ensino de valores às crianças.
II	6. As famílias podem promover a igualdade de gênero, em termos de papéis e responsabilidades. 7. A comunicação dentro das famílias, particularmente entre pais e filhos, leva a melhores relacionamentos. 8. Os pais e outros membros da família orientam e apoiam as decisões de seus filhos. 9. As famílias ajudam as crianças a adquirir valores e influenciam sua personalidade. 10. Saúde e doença podem afetar famílias em termos de sua estrutura, capacidades, papéis e responsabilidades.
III	11. Amor, cooperação, igualdade de gênero, assistência mútua e respeito mútuo são importantes para o bom funcionamento familiar e para relacionamentos saudáveis. 12. À medida que os filhos crescem, seu mundo e seus afetos se expandem além da família e amigos, e amigos e pares tornam-se particularmente importantes. 13. Crescer significa assumir responsabilidade por si e pelos outros. 14. Os conflitos e a falta de compreensão entre pais e filhos são comuns, especialmente durante a puberdade, e em geral são resolvíveis.
IV	15. Os papéis de membros da família podem mudar quando um membro mais jovem revela que é VIH-positivo, engravida, recusa um casamento arranjado, ou revela sua orientação sexual. 16. Existem sistemas de apoio a que famílias podem recorrer em momentos de crise. 17. Quando se apoiam com respeito mútuo as famílias podem sobreviver a crises.
I	18. Existem diferentes tipos de amigos (como bons amigos versus maus amigos, amigos, amigas). 19. Amizades são baseadas em confiança, compartilhamento, empatia e solidariedade. 20. Relacionamentos envolvem diferentes tipos de amor, e o amor pode ser expresso de muitas formas diferentes. 21. Deficiências ou estado de saúde não são barreiras para estabelecer amizades, relacionamentos ou dar amor.
II	22. Existem diferentes formas de expressar amizade e de amar outra pessoa. 23. Amizades e amor ajudam as pessoas a se sentirem bem em relação a si mesmas. 24. Os papéis de gênero afetam relacionamentos pessoais, e a igualdade de gênero faz parte de relacionamentos saudáveis. 25. Relacionamentos podem ser saudáveis ou não. 26. Um relacionamento abusivo é um exemplo de uma relação não saudável.
III	27. Amor, amizade, paixões e atração sexual envolvem diferentes emoções. 28. As amizades podem ter muitos benefícios. 29. Os amigos podem se influenciar de forma positiva e negativa. 30. Relacionamentos próximos podem, às vezes, tornar-se sexuais. 31. Relacionamentos românticos podem ser fortemente afetados por papéis e estereótipos de gênero. 32. O abuso e a violência em relacionamentos estão fortemente vinculados a papéis e estereótipos de gênero.
IV	33. Habilidades para identificar relações abusivas podem ser ensinadas. 34. Na maioria dos países, existem leis contra o abuso em relacionamentos. 35. As pessoas têm a responsabilidade de notificar relacionamentos abusivos. 36. Tipicamente, existem mecanismos de apoio para auxiliar pessoas em relacionamentos abusivos.
I	37. Os valores tolerância, aceitação e respeito são chave para relacionamentos saudáveis. 38. Cada ser humano é único e valioso e pode contribuir para a sociedade por ser um amigo, ter um relacionamento e dar amor. 39. Todos os seres humanos merecem respeito. 40. Rir das pessoas é uma coisa nociva.
II	41. Assediar ou <i>bully</i> alguém com base em estado de saúde, cor, origem, orientação sexual ou outras diferenças é um desrespeito, uma coisa nociva e uma violação dos direitos humanos. 42. O estigma e a discriminação com base em diferenças são uma violação dos direitos humanos. 43. Todos são responsáveis por defender pessoas que estão sendo assediadas ou sofrendo bullying.

*	Ideia chave
III	44. Estigma e discriminação são nocivos. 45. O estigma também pode ser autoinflingido e levar ao silêncio, negação, e segredo. 46. Todos têm a responsabilidade de se manifestar contra o preconceito e a intolerância. 47. Tipicamente, existem mecanismos de apoio para auxiliar pessoas sofrendo estigma e discriminação (como homofobia).
IV	48. A discriminação tem um impacto negativo sobre indivíduos, comunidades e sociedades. 49. Em muitos lugares, existem leis contra o estigma e a discriminação.
I	50. Algumas pessoas escolhem seu noivo/noiva, outros têm casamentos arranjados. 51. Algumas relações acabam em separação e divórcio, que podem afetar todos os membros da família. 52. Diferentes estruturas familiares afetam as disposições de vida, papéis e responsabilidades das crianças. 53. Os casamentos forçados e os casamentos infantis são nocivos e em geral ilegais.
II	54. As leis e práticas culturais determinam a forma como a sociedade organiza o casamento, a formação de parcerias e a geração de filhos. 55. Todas as pessoas têm o direito de decidir se querem ser pais, inclusive pessoas com deficiências e pessoas vivendo com o VIH. 56. A criação de filhos é acompanhada por responsabilidades. 57. Os adultos podem se tornar pais de várias formas: gravidez desejada e indesejada, adoção, criação, uso de tecnologias de fertilidade assistida e pais substitutos.
III	58. Os casamento e compromissos em longo prazo bem sucedidos são baseados no amor, na tolerância e no respeito. 59. Os casamentos precoces, os casamentos infantis e a maternidade na adolescência frequentemente têm consequências sociais e sanitárias negativas. 60. A cultura e os papéis de gênero têm um impacto sobre a criação de filhos.
IV	61. O casamento e compromissos em longo prazo podem ser gratificantes e instigantes. 62. O bem estar de crianças pode ser afetado por dificuldades em relacionamentos. 63. Existem muitos fatores que influenciam as razões pelas quais as pessoas decidem ou não ter filhos.
I	64. Valores são crenças fortes mantidas por indivíduos, famílias e comunidades a respeito de questões importantes. 65. Valores e crenças orientam decisões sobre vida e relacionamentos. 66. Indivíduos, pares, famílias e comunidades podem ter valores diferentes.
II	67. Na maioria das famílias, os pais ensinam e dão o exemplo de seus valores a seus filhos. 68. Os valores e as atitudes transmitidas pelas famílias e comunidades são as fontes de nosso aprendizado sexual. 69. Os valores referentes a gênero, relacionamentos, intimidade, amor, sexualidade e reprodução influenciam o comportamento e tomada de decisão pessoais. 70. Os valores culturais afetam a igualdade e as expectativas de papéis de gênero masculinos e femininos.
III	71. É importante conhecer seus próprios valores, crenças e atitudes, qual seu impacto sobre os direitos de terceiros e como mantê-los. 72. Todos precisamos ter tolerância e respeito por diferentes valores, crenças e atitudes.
IV	73. À medida que crescem, os filhos desenvolvem seus próprios valores, que podem ser diferentes dos valores de seus pais. 74. As relações entre pais e filhos são fortalecidas quando os pais e filhos conversam sobre suas diferenças e desenvolvem respeito pelos direitos de cada um a ter valores diferentes. 75. Todas as relações se beneficiam quando as pessoas respeitam os valores dos outros.
I	76. A influência dos pares existe de muitas formas diferentes. 77. A influência de pares pode ser boa ou ruim.
II	78. As normas sociais influenciam valores e comportamentos, inclusive valores e comportamentos sexuais. 79. Normas sociais negativas e pressão de pares podem ser questionadas por comportamentos assertivos e outros meios.
III	80. As normas sociais e a influência de pares, como bullying e pressão negativa, podem afetar a tomada de decisão e o comportamento sexual. 81. Ser assertivo significa aprender quando e como dizer ‘sim’ e ‘não’ em relação a relacionamentos sexuais, e manter essa decisão.
IV	82. É possível tomar decisões racionais sobre comportamento sexual. 83. As pessoas podem resistir à influência negativa de pares em sua tomada de decisões sexuais.
I	84. Os indivíduos merecem ser capazes de tomar suas próprias decisões. 85. Todas as decisões têm consequências.

*	Ideia chave
	86. A tomada de decisão é uma habilidade que pode ser aprendida. 87. Crianças e jovens podem precisar ajuda de adultos para tomar certas decisões.
II	88. A tomada de decisão pode envolver diferentes passos. 89. A tomada de decisão tem consequências, e muitas vezes elas são previsíveis; portanto, é importante fazer a escolha tendo o melhor resultado em mente. 90. Múltiplos fatores têm influência sobre decisões, inclusive amigos, cultura, estereótipos de papéis de gênero, pares e a mídia. 91. Os adultos de confiança podem ser uma fonte de ajuda para a tomada de decisão.
III	92. Podem existir barreiras à tomada racional de decisões sobre o comportamento sexual. 93. As emoções são um fator na tomada de decisão sobre o comportamento sexual. 94. O álcool e as drogas podem prejudicar a tomada racional de decisões sobre comportamentos sexuais. 95. Tomar decisões sobre comportamentos sexuais inclui considerar todas as possíveis consequências. 96. Decisões sobre o comportamento sexual podem afetar a saúde, o futuro e os planos de vida das pessoas.
IV	97. O comportamento sexual traz consequências pessoais e para terceiros, que podem incluir consequências legais, bem como gravidez indesejada ou DSTs, inclusive o VIH. 98. A legislação nacional pode afetar o que jovens podem e não podem fazer. 99. Existem convenções e acordos internacionais relativos à saúde sexual e reprodutiva que fornecem orientações úteis sobre padrões de direitos humanos (como CEDAW, CDC) que podem ser examinados em conjunto com a legislação nacional relacionada ao acesso a serviços de saúde, idade de consentimento sexual, etc.
I	100. Todas as pessoas têm o direito de se expressar. 101. A comunicação é importante em todas as relações, inclusive entre pais e filhos, adultos de confiança e amigos. 102. As pessoas têm diferentes modos de se comunicar, inclusive a comunicação verbal e não verbal. 103. A comunicação clara das ideias de ‘sim’ e ‘não’ protege a privacidade e a integridade corporal.
II	104. A comunicação efetiva utiliza diferentes modos e estilos, e pode ser aprendida. 105. Ser assertivo é um importante aspecto da comunicação. 106. Os papéis de gênero podem afetar a comunicação entre as pessoas. 107. A negociação requer respeito e cooperação mútuos e, com frequência, o compromisso de todas as partes.
III	108. A boa comunicação é essencial para relações pessoais, familiares, românticas, escolares e de trabalho. 109. Podem existir obstáculos a uma comunicação efetiva. 110. A comunicação efetiva pode ajudar crianças e jovens a recusar pressões sexuais indesejadas e abuso por adultos, em posições de autoridade ou não. 111. Os papéis e as expectativas de gênero influenciam a negociação de relações sexuais.
IV	112. O sexo consensual e seguro requer habilidades efetivas de comunicação. 113. A assertividade e as habilidades de negociação podem ajudar uma pessoa a resistir a pressões sexuais indesejadas ou reforçar a intenção de praticar sexo seguro.
I	114. Todas as pessoas têm o direito a proteção e apoio. 115. Amigos, familiares, professores, clero e membros da comunidade podem e devem ajudar uns aos outros. 116. Os adultos de confiança podem ser fontes de ajuda e apoio.
II	117. Existem diferentes fontes de ajuda e apoio em sua escola e em sua comunidade. 118. Alguns problemas podem requerer pedir ajuda além da escola ou comunidade. 119. A atenção sexual indesejada, o assédio ou o abuso devem ser notificados a uma fonte de ajuda de confiança.
III	120. Vergonha e culpa não devem ser barreiras à busca de ajuda. 121. É necessário fazer uma avaliação crítica ao usar a mídia (como a Internet) como uma fonte de auxílio. 122. Existem locais onde se pode ter acesso a apoio em saúde sexual e reprodutiva (como aconselhamento, exames e tratamento para DSTs/VIH; serviços de contracepção, abuso sexual, estupro, violência doméstica e de gênero, assistência ao aborto e pós-aborto e estigma e discriminação). 123. As boas fontes de ajuda mantêm a confidencialidade e protegem a privacidade.
IV	124. A assertividade é uma habilidade necessária para identificar uma fonte apropriada de ajuda. 125. Todos têm o direito a uma assistência acessível, concreta, e com respeito, que mantenha a confidencialidade e proteja a privacidade.
I	126. Famílias, indivíduos, pares e comunidades são fontes de informação sobre sexo e gênero. 127. Os valores e crenças de nossas famílias e comunidades orientam nosso entendimento de sexo e gênero.

*Nível de aprendizado: (I) 5-8 anos; (II) 9-12 anos; (III) 12-15 anos; (IV) 15-18 anos.

*	Ideia chave
II	<p>128. A cultura, a sociedade e os padrões de direitos humanos e legais influenciam nosso entendimento de sexualidade.</p> <p>129. Todas as culturas têm normas e tabus relacionados à sexualidade e ao gênero, que se modificaram ao longo do tempo.</p> <p>130. Cada cultura tem seus ritos específicos de passagem para a idade adulta.</p> <p>131. O respeito aos direitos humanos requer que levemos em conta as opiniões de terceiros sobre sexualidade.</p>
III	<p>132. Acordos internacionais e instrumentos de direitos humanos fornecem orientação sobre saúde sexual e reprodutiva.</p> <p>133. Fatores culturais influenciam o que é considerado um comportamento sexual aceitável e inaceitável na sociedade.</p>
IV	<p>134. Existem instrumentos legais nacionais e internacionais referentes ao casamento infantil, excisão/mutilação genital feminina (EGF/MGF), idade de consentimento, orientação sexual, estupro, abuso sexual, e acesso das pessoas a serviços de saúde sexual e reprodutiva (SSR).</p> <p>135. O respeito aos direitos humanos requer que aceitemos pessoas de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero.</p> <p>136. A cultura, os direitos humanos e as práticas sociais influenciam a igualdade de gênero e papéis de gênero.</p>
I	<p>137. A televisão, a internet, os livros e os jornais são diferentes formas de meios de comunicação (mídia).</p> <p>138. Todos os meios de comunicação apresentam histórias que podem ser reais ou imaginadas.</p>
II	<p>139. Os meios de comunicação podem fazer representações positivas e negativas, tanto de homens quanto de mulheres.</p> <p>140. Os meios de comunicação influenciam valores pessoais, atitudes e normas sociais relativas ao gênero e à sexualidade.</p>
III	<p>141. Os meios de comunicação de massa influenciam nossos ideais de beleza e estereótipos de gênero.</p> <p>142. A mídia da pornografia tende a fazer uso de estereótipos de gênero.</p> <p>143. Retratos negativos de homens e mulheres na mídia influenciam nossa autoestima.</p>
IV	<p>144. Retratos negativos e incorretos de homens e mulheres na mídia podem ser questionados.</p> <p>145. A mídia tem o poder de influenciar positivamente o comportamento e de promover relações de gênero igualitárias.</p>
I	<p>146. Famílias, escolas, amigos, meios de comunicação e a sociedade são fontes de aprendizado sobre gênero e estereótipos de gênero.</p>
II	<p>147. As normas sociais e culturais e as crenças religiosas são alguns dos fatores que influenciam papéis de gênero.</p> <p>148. Existem desigualdades de gênero em famílias, amizades, comunidade e sociedade, como preferências por homens/filhos homens.</p> <p>149. Os direitos humanos promovem a igualdade entre homens e mulheres e meninos e meninas.</p> <p>150. Todos são responsáveis por superar a desigualdade de gênero.</p>
III	<p>151. Os valores pessoais influenciam as crenças de uma pessoa sobre viés de gênero e discriminação.</p> <p>152. A igualdade de gênero promove uma tomada de decisão equitativa em relação ao comportamento sexual e ao planejamento familiar.</p> <p>153. Padrões diferentes e desiguais às vezes são aplicados a homens e mulheres.</p>
IV	<p>154. Existe um amplo entendimento que a orientação sexual e a identidade de gênero são influenciadas por muitos fatores.</p> <p>155. A desigualdade de gênero influencia o comportamento sexual e pode aumentar o risco de coação, abuso e violência sexual.</p>
I	<p>156. Existem práticas positivas e práticas nocivas que afetam a saúde e o bem estar na sociedade.</p> <p>157. Os direitos humanos protegem todas as pessoas contra o abuso sexual e a violência de gênero.</p> <p>158. O toque inapropriado, o sexo indesejado e o sexo forçado (estupro) são formas de abuso sexual.</p> <p>159. O abuso sexual é sempre errado.</p>
II	<p>160. As crenças e práticas tradicionais podem ser uma fonte de lições/aprendizado positivo.</p> <p>161. Os homicídios de honra, homicídios de noivas e crimes de paixão são exemplos de práticas nocivas e desigualdade de gênero que violam direitos humanos.</p> <p>162. Existem maneiras de procurar ajuda em caso de abuso sexual e estupro.</p> <p>163. A assertividade e as habilidades de dizer não podem ajudar a resistir ao abuso sexual e à violência de gênero, inclusive o estupro.</p>
III	<p>164. Todas as formas de abuso sexual e violência de gênero por adultos, jovens e pessoas em posições de autoridade são uma violação de direitos humanos.</p>

*	Ideia chave
	165. Todos têm a responsabilidade de notificar o abuso sexual e a violência de gênero. 166. Existem adultos de confiança que podem lhe encaminhar para serviços de apoio a vítimas de abuso sexual e violência de gênero.
IV	167. Todos têm a responsabilidade de fazer advocacy em favor da igualdade de gênero e dizer o que pensa em relação a violações de direitos humanos, como abuso sexual, práticas nocivas e violência de gênero.
I	168. Todos têm um corpo único, que merece respeito, inclusive portadores de deficiências. 169. Todas as culturas têm diferentes maneiras de ver nossos corpos. 170. Homens e mulheres e meninos e meninas têm corpos diferentes que mudam ao longo do tempo. 171. Algumas partes do corpo são consideradas íntimas, e outras não.
II	172. A anatomia e a fisiologia sexual e reprodutiva descrevem conceitos como ciclo menstrual, espermatogênese, ereção e ejaculação. 173. É comum que crianças e jovens tenham perguntas sobre o desenvolvimento sexual, tais como: por que um seio é maior do que o outro? Essas mudanças acontecem com todo mundo?
III	174. Os hormônios têm um papel importante no crescimento, desenvolvimento e regulação de órgãos reprodutivos e funções sexuais. 175. Práticas culturais, tradicionais e religiosas são uma importante influência nas ideias de uma pessoa sobre sexo, gênero, puberdade e reprodução. 176. Todas as culturas têm diferentes modos de entender sexo, gênero e o momento apropriado de se tornar sexualmente ativo.
IV	177. Os corpos de homens e de mulheres mudam ao longo do tempo, inclusive suas capacidades e funções reprodutivas e sexuais.
I	178. O bebê se forma quando um óvulo e um espermatozoide se combinam. 179. A reprodução inclui vários passos, incluindo ovulação, fertilização, concepção, gestação e parto do bebê. 180. O corpo de uma mulher sofre transformações durante a gravidez.
II	181. As relações sexuais vaginais sem proteção podem levar à gravidez e a DSTs, inclusive o VIH. 182. Existem formas de prevenir gestações não desejadas, incluindo não fazer sexo e usar contracepção. 183. O uso correto e consistente de preservativos e de contracepção pode prevenir a gestação, o VIH e outras DSTs. 184. Mudanças hormonais regulam a ovulação e o ciclo menstrual. 185. A probabilidade de concepção é maior em certos momentos do ciclo menstrual da mulher. 186. Existem riscos à saúde associados ao casamento precoce (voluntário e forçado) e à gestação e parto precoces. 187. A gravidez não põe em perigo a saúde de uma mulher VIH-positiva, e existem medidas que podem ser tomadas para reduzir o risco de transmitir o VIH ao bebê.
III	188. Existem sinais e sintomas de gravidez que podem ser confirmados por um teste. 189. O feto passa por muitos estágios de desenvolvimento. 190. Podem-se tomar medidas para promover uma gravidez saudável e um parto seguro. 191. Existem riscos ao desenvolvimento fetal associados à má nutrição, ao tabagismo e ao uso de álcool e drogas durante a gravidez.
IV	192. O consentimento mútuo é uma exigência chave antes da atividade sexual com um parceiro. 193. A tomada de decisões sexuais exige a consideração prévia de estratégias de redução de risco para prevenir a gravidez não desejada e as DSTs. 194. Homens e mulheres passam por transformações em suas funções sexuais e reprodutivas durante a vida. 195. Nem todos são férteis e existem formas de abordar esse fato.
I	196. A puberdade é um tempo de modificações físicas e emocionais que ocorre à medida que as crianças crescem e amadurecem.
II	197. A puberdade assinala mudanças na capacidade reprodutiva de uma pessoa. 198. Durante a puberdade, os jovens passam por uma gama de modificações sociais, econômicas e físicas. 199. À medida que o corpo amadurece, é importante manter uma boa higiene (por exemplo, lava a região genital, higiene menstrual, etc.). 200. Durante a puberdade, as meninas necessitam ter acesso a e conhecimentos sobre o uso adequado de absorventes sanitários e outros insumos. 201. Mudanças hormonais masculinas regulam o início da produção de esperma. 202. Os jovens podem ter emissões noturnas de esperma (polução noturna) tanto durante a puberdade quanto mais tarde.

*	Ideia chave
III	<p>203. A puberdade é um tempo de maturação sexual que causa importantes modificações físicas e emocionais e pode ser estressante.</p> <p>204. A puberdade ocorre em diferentes momentos para diferentes pessoas e tem diferentes efeitos sobre meninos e meninas.</p> <p>205. A adolescência é o tempo entre o início da maturação sexual (puberdade) e a idade adulta.</p>
IV	<p>206. Os hormônios masculinos e femininos são diferentes e têm uma grande influência sobre as modificações emocionais e físicas que ocorrem ao longo da vida de uma pessoa.</p> <p>207. Os hormônios podem afetar a forma e tamanho do corpo, os pelos corporais, bem como outras mudanças.</p>
I	<p>208. Todos os corpos (inclusive os portadores de deficiências) são especiais e únicos.</p> <p>209. Todos podem ter orgulho de seus corpos.</p>
II	<p>210. A aparência física é determinada pela hereditariedade, ambiente e hábitos de saúde.</p> <p>211. O valor de uma pessoa não é determinado por sua aparência.</p> <p>212. Ideais de atratividade física mudam ao longo do tempo e diferem entre culturas.</p>
III	<p>213. O tamanho e forma do pênis, vulva ou seios variam e não afetam a reprodução ou a capacidade de ser um bom parceiro sexual.</p> <p>214. A aparência corporal de alguém pode afetar o modo como outras pessoas se sentem e se comportam em relação a ele/ela.</p> <p>215. O uso de medicamentos para mudar sua imagem corporal (como comprimidos para emagrecer ou esteroides) a fim de se conformar a padrões de beleza irrealistas e influenciados por noções de gênero pode ser nocivo.</p> <p>216. Existem modos de procurar ajuda e tratar distúrbios alimentares nocivos, como anorexia e bulimia.</p>
IV	<p>217. Padrões irrealistas sobre aparência corporal podem ser questionados.</p> <p>218. A imagem corporal pode afetar a autoestima, tomada de decisão e comportamento.</p>
I	<p>219. Todos têm o direito de decidir quem pode tocar seu corpo, onde, e de que maneira.</p> <p>220. Todas as culturas têm diferentes formas de respeitar a privacidade e a integridade cultural.</p>
II	<p>221. Durante a puberdade, a privacidade em relação ao próprio corpo torna-se mais importante.</p> <p>222. O espaço privado, inclusive o acesso a banheiros e à água, torna-se mais importante à medida que as meninas amadurecem.</p> <p>223. A atenção e o assédio sexual indesejados durante a menstruação, bem como em qualquer outro momento, são violações da privacidade e integridade corporal das meninas.</p> <p>224. A atenção e o assédio sexual indesejados de meninos são uma violação de sua privacidade e integridade corporal.</p> <p>225. Para meninas, falar com seus pares, pais e professores sobre a menstruação não é nenhum motivo de vergonha.</p> <p>226. Ser assertivo sobre a privacidade é um modo de dizer não ao assédio e atenção sexual indesejada.</p>
III	<p>227. Todos têm o direito à privacidade e à integridade corporal.</p> <p>228. Todos têm o direito de ter controle sobre o que farão ou não farão do ponto de vista sexual.</p> <p>229. A internet, celulares e outras mídias novas podem ser uma fonte de atenção sexual indesejada.</p>
IV	<p>230. Instrumentos internacionais de direitos humanos afirmam direitos à privacidade e à integridade corporal.</p> <p>231. Os corpos de homens e mulheres são tratados de modos diferentes, e padrões duplos de comportamento sexual podem ter impacto sobre as interações sociais e sexuais.</p>
I	<p>232. A maioria das crianças te curiosidade sobre seu corpo.</p> <p>233. É natural explorar partes de seu próprio corpo, inclusive as partes íntimas.</p>
II	<p>234. Os seres humanos nascem com a capacidade de usufruir de sua sexualidade ao longo de toda a vida.</p> <p>235. Muitos meninos e meninas começam a se masturbar durante a puberdade ou, às vezes, mais cedo.</p> <p>236. A masturbação não causa dano físico ou emocional, mas deve ser feita privadamente.</p> <p>237. É importante conversar e fazer perguntas sobre sexualidade com um adulto de confiança.</p>
III	<p>238. Sentimentos, fantasias e desejos sexuais são naturais e ocorrem ao longo de toda a vida.</p> <p>239. Nem todas as pessoas escolhem por em prática seus sentimentos, fantasias e desejos sexuais.</p> <p>240. O interesse na sexualidade pode mudar com a idade e pode ser expresso ao longo de toda a vida.</p> <p>241. Todos precisam ter tolerância e respeito pelas diferentes formas como a sexualidade se expressa entre culturas e contextos.</p>
IV	<p>242. A sexualidade é complexa e multifacetada e inclui componentes biológicos, sociais, psicológicos, espirituais, éticos e culturais.</p> <p>243. Quando se expressa com respeito, a sexualidade pode potencializar o bem estar da pessoa.</p>

*	Ideia chave
I	<p>244. Os adultos demonstram amor e carinho por outras pessoas de diferentes formas, inclusive, às vezes, por comportamentos sexuais.</p> <p>245. As pessoas se beijam, abraçam, tocam e se envolvem em comportamentos sexuais uns com os outros a fim de demonstrar carinho, amor, intimidade física, ou para se sentir bem.</p> <p>246. As crianças não estão prontas para contatos sexuais com outras pessoas.</p>
II	<p>247. Homens e mulheres têm um ciclo de resposta sexual, por meio do qual a estimulação sexual (física ou mental) pode produzir uma resposta física.</p> <p>248. Durante a puberdade, meninos e meninas se tornam mais conscientes de suas respostas à atração e estimulação sexual.</p> <p>249. As pessoas podem ter pensamentos e sentimentos sexuais sem pô-los em prática e são geralmente capazes de controlá-los quando necessário.</p> <p>250. Existe uma gama de formas como os casais podem demonstrar amor, carinho e sentimentos de atração sexual, e demonstrar que o amor envolve mais do que se envolver num comportamento sexual.</p> <p>251. Relacionamentos sexuais requerem maturidade emocional e física.</p> <p>252. É preciso pensar de modo crítico ao fazer amigos e ao formar relacionamentos sexuais.</p> <p>253. Poucas (ou nenhuma) pessoas têm uma vida sexual sem nenhum problema ou decepção.</p>
III	<p>254. Cada sociedade tem seus próprios mitos sobre comportamento sexual – é importante conhecer os fatos.</p> <p>255. Abstinência significa não se envolver em comportamentos sexuais com terceiros, e é o modo mais seguro de evitar gravidez e DSTs, inclusive o VIH.</p> <p>256. Os preservativos e outros contraceptivos permitem que pessoas se envolvam em comportamentos sexuais que reduzem o risco de consequências indesejadas.</p> <p>257. Os comportamentos sexuais sem penetração não apresentam risco de gravidez indesejada, e oferecem um menor risco de DSTs, inclusive o VIH.</p> <p>258. Transação sexual é a troca de dinheiro, bens ou proteção por favores sexuais.</p> <p>259. Desenvolver a assertividade e habilidades de recusa de sexo pode ajudar crianças e jovens a evitar transações sexuais.</p> <p>260. Todos são responsáveis por notificar o assédio e a coação sexual, que são violações de direitos humanos.</p> <p>261. Existem muitos estágios, com suas modificações físicas correspondentes, no ciclo de resposta sexual humana, masculino e feminino.</p>
IV	<p>262. As consequências do envolvimento em comportamentos sexuais são reais, e estão associadas a responsabilidades.</p> <p>263. A boa comunicação pode potencializar um relacionamento sexual.</p> <p>264. Os dois parceiros sexuais são responsáveis por evitar a gravidez indesejada e as DSTs, inclusive o VIH.</p> <p>265. Muitos adultos têm períodos em suas vidas sem contato sexual com outras pessoas.</p>
I	<p>266. Todas as pessoas, independentemente de seu estado de saúde, religião, origem, raça ou estado matrimonial podem criar um filho e lhe dar o amor que merece.</p> <p>267. As crianças devem ser desejadas, cuidadas, e amadas.</p> <p>268. Algumas pessoas não são capazes de cuidar de uma criança.</p>
II	<p>269. Há muitos mitos sobre preservativos, contraceptivos e outros meios de evitar a gravidez indesejada – é importante conhecer os fatos.</p> <p>270. Não ter relações sexuais é a forma mais efetiva de contracepção.</p> <p>271. O uso correto e consistente de preservativos pode reduzir o risco de gravidez indesejada, VIH e outras DSTs.</p> <p>272. Decidir usar um preservativo ou outros contraceptivos é responsabilidade de homens e mulheres, e papéis de gênero e normas de pares podem influenciar essas decisões.</p> <p>273. Existem sinais e sintomas comuns de gravidez, e testes para confirmar se uma mulher está grávida.</p> <p>274. Uma gravidez indesejada em baixa idade pode ter consequências sanitárias e sociais negativas.</p>
III	<p>275. Diferentes formas de contracepção têm diferentes taxas de efetividade, eficácia, benefícios e efeitos colaterais.</p> <p>276. A abstenção de relações sexuais é o método mais efetivo de evitar a gravidez indesejada.</p> <p>277. O uso correto e consistente de preservativos pode reduzir o risco de gravidez indesejada em pessoas sexualmente ativas.</p> <p>278. A contracepção de emergência (pílula do dia seguinte), nos locais onde é legal e está disponível, pode evitar a gravidez indesejada, inclusive quando essa resultar de falta ou mau uso de contraceptivos, falha dos contraceptivos ou agressão sexual.</p> <p>279. Métodos naturais de contracepção só devem ser considerados quando aconselhados por um</p>

*	Ideia chave
	<p>profissional de saúde treinado.</p> <p>280. A esterilização é um método contraceptivo permanente.</p> <p>281. Tipicamente, preservativos e contraceptivos podem ser obtidos localmente – embora obstáculos possam impedir ou limitar a capacidade de jovens para obtê-los.</p> <p>282. Não se deve recusar acesso a contraceptivos ou preservativos a nenhum(a) jovem sexualmente ativo(a) com base em seu estado marital, sexo ou gênero.</p>
IV	<p>283. O uso de contraceptivos pode ajudar pessoas sexualmente ativas a planejar suas famílias, com importantes benefícios correlatos para indivíduos e para sociedades.</p> <p>284. Alguns métodos contraceptivos podem causar efeitos colaterais e/ou ser desaconselhados para uso em certas circunstâncias (também conhecidas como “contraindicações”).</p> <p>285. Todos os tipos de contracepção, inclusive os preservativos e a contracepção de emergência, devem ser usados corretamente.</p> <p>286. Entre pessoas sexualmente ativas, a decisão sobre o método ou combinação de contraceptivos mais apropriado muitas vezes é baseada na percepção de risco, custo, acessibilidade e outros fatores.</p>
I	<p>287. As pessoas podem fazer escolhas e adotar comportamentos que preservem e salvaguardem sua saúde.</p> <p>288. O sistema imunitário protege o organismo de doenças e ajuda as pessoas a permanecerem saudáveis.</p> <p>289. Algumas doenças podem ser transmitidas de uma pessoa para outra.</p> <p>290. Algumas pessoas que têm uma doença podem parecer saudáveis.</p> <p>291. Todas as pessoas – independentemente de seu estado de saúde – precisam de amor, carinho e apoio.</p>
II	<p>292. O VIH é um vírus que pode ser transmitido por meio de sexo sem proteção com uma pessoa infectada, transfusão de sangue contaminado, uso de seringas, agulhas ou outros instrumentos cortantes contaminados, ou de uma mãe infectada para seu filho durante a gravidez, parto ou amamentação.</p> <p>293. A vasta maioria das infecções por VIH são transmitidas por meio de relações sexuais com penetração e sem proteção com um parceiro infectado.</p> <p>294. O VIH não pode ser transmitido por meio de contatos casuais (com aperto de mão, abraço, usar o mesmo copo).</p> <p>295. Existem formas de reduzir o risco de adquirir ou transmitir o VIH, inclusive antes (como uso de preservativos) e depois (como profilaxia pós-exposição) da exposição ao vírus.</p> <p>296. É possível fazer exames para DSTs usuais, como clamídia, gonorreia, sífilis e VIH.</p> <p>297. Existe tratamento para muitas DSTs.</p> <p>298. Atualmente não existe uma cura para o VIH – embora a terapia antirretroviral (TARV) possa suprimir o VIH e interromper a progressão da doença comumente conhecida como SIDA.</p> <p>299. As habilidades de comunicação, negociação e de dizer ‘não’ podem ajudar os jovens a resistir a pressões sexuais indesejadas ou reforçar a intenção de praticar sexo seguro, incluindo o uso correto e consistente de preservativos e contraceptivos.</p>
III	<p>300. DSTs como clamídia, gonorreia, sífilis, VIH e HPV (papiloma vírus genital humano) podem ser evitadas.</p> <p>301. Não ter relações sexuais é a mais efetiva proteção contra o VIH e outras DSTs.</p> <p>302. Se uma pessoa é sexualmente ativa, existem outras formas de reduzir o risco de adquirir ou transmitir o VIH e outras DSTs, inclusive evitar o sexo com penetração, praticar a ‘monogamia mútua’, reduzir o número de parceiros sexuais, usar preservativos de modo consistente e correto, evitar ter múltiplos parceiros simultâneos, e fazer exames e tratar outras DSTs.</p> <p>303. Em certos contextos onde existem altos níveis de VIH e outras DSTs, relacionamentos com diferença de idade/intergeracionais podem aumentar o risco de adquirir VIH.</p> <p>304. A profilaxia pós-exposição (PPE), ou TARV de curta duração, pode reduzir a probabilidade de infecção pelo VIH depois de uma exposição em potencial.</p> <p>305. Serviços de saúde sexual, inclusive CTAs oferecendo aconselhamento pré e pós-teste, podem ajudar as pessoas a avaliar os riscos pessoais e a vulnerabilidade percebida, e a explorar suas atitudes sobre práticas sexuais mais seguras.</p> <p>306. Todos têm direito à confidencialidade sobre sua saúde, e não devem ser obrigados a revelar sua sorologia de VIH.</p> <p>307. Programas promovendo uma vida positiva podem ajudar pessoas com VIH a se sentir apoiadas para praticar sexo seguro e/ou revelar voluntariamente sua sorologia de VIH a seu(s) parceiro(s).</p> <p>308. Cultura, gênero e normas de pares podem influenciar a decisão sobre comportamento sexual.</p> <p>309. O uso de álcool e drogas pode prejudicar a tomada racional de decisões e contribuir para comportamentos de alto risco.</p>
IV	<p>310. Existe uma gama de fatores que pode dificultar a prática de sexo seguro.</p> <p>311. Algumas estratégias de redução de risco oferecem dupla proteção contra a gravidez indesejada e as</p>

*	Ideia chave
	<p>DSTs, incluindo VIH.</p> <p>312. Entre pessoas sexualmente ativas, a decisão sobre as estratégias de redução de risco mais apropriadas a serem adotadas muitas vezes é influenciada pela autoeficácia, vulnerabilidade percebida, papéis de gênero, cultura e normas de pares das pessoas.</p> <p>313. As habilidades de comunicação, negociação e de recusa (dizer ‘não’) podem ajudar jovens a resistir a pressões sexuais indesejadas ou a reforçar a intenção de praticar sexo seguro, inclusive o uso correto e consistente de preservativos e contraceptivos.</p>
I	<p>314. Todas as pessoas necessitam de amor e afeição.</p> <p>315. As pessoas vivendo com o VIH podem dar amor e afeição e podem contribuir com a sociedade.</p> <p>316. As pessoas vivendo com o VIH têm direitos e merecem amor, respeito, assistência e apoio.</p> <p>317. Existem tratamentos médicos que ajudam as pessoas a viver positivamente com o VIH.</p>
II	<p>318. O VIH e a SIDA afetam a estrutura, papéis e responsabilidades familiares.</p> <p>319. Descobrir sua sorologia para o VIH pode causar grande perturbação emocional.</p> <p>320. A revelação da sorologia para o VIH pode ter consequências negativas, inclusive rejeição, estigma, discriminação e violência.</p> <p>321. O estigma, inclusive o autoestigma, pode impedir pessoas de acessar e usar tratamento, assistência e outros serviços de apoio.</p> <p>322. As necessidades emocionais, de saúde, nutricionais e físicas de crianças órfãs ou vulneráveis devido à SIDA podem exigir atenção particular.</p> <p>323. As pessoas vivendo com o VIH sofrem alterações em suas cargas virais (o volume de VIH circulando em seu organismo), que podem ter um impacto sobre o risco de transmitir o VIH.</p> <p>324. O tratamento do VIH é um compromisso para toda a vida, e muitas vezes pode causar efeitos colaterais e outros problemas e exigir atenção cuidadosa à nutrição.</p> <p>325. As crianças e jovens também podem se beneficiar do tratamento, embora seja necessária uma atenção cuidadosa durante a puberdade, a fim de garantir doses adequadas e adesão ao tratamento.</p>
III	<p>326. Programas de educação em sexualidade para pessoas vivendo com o VIH podem apoiá-las a fazer sexo seguro e a se comunicar com seu(s) parceiro(s).</p> <p>327. Pessoas vivendo com o VIH deveriam poder expressar seu amor e sentimentos e casar ou ter compromissos duradouros e iniciar uma família, se assim o escolherem.</p> <p>328. Tipicamente, existem grupos e mecanismos de apoio para pessoas vivendo com o VIH.</p> <p>329. A discriminação contra pessoas com base em seu estado sorológico de VIH é ilegal.</p>
IV	<p>330. O estigma e a discriminação contra indivíduos e comunidades podem impedir o acesso a educação, informações e serviços, e podem aumentar sua vulnerabilidade.</p> <p>331. As pessoas vivendo com o VIH muitas vezes são poderosos advogados em favor de seus direitos, o que pode ser potencializado pelo apoio de terceiros.</p> <p>332. As pessoas vivendo com o VIH podem ser importantes educadoras e mobilizadoras de jovens, devido a suas experiências, e podem lhes dar orientação e apoio.</p>