

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS**

**RAFAEL BORBA DE CASTRO**

**EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA: ANÁLISE CRÍTICA DA BASE  
NACIONAL COMUM CURRICULAR E POSSÍVEIS ALTERNATIVAS.**

**SOROCABA**

**2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS**

**DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA**

**RAFAEL BORBA DE CASTRO**

**EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA: ANÁLISE CRÍTICA DA BASE  
NACIONAL COMUM CURRICULAR E POSSÍVEIS ALTERNATIVAS.**

Monografia apresentada ao Curso de  
Graduação em Ciências Biológicas  
Licenciatura Integral para a obtenção do  
grau de Licenciatura Plena em Ciências  
Biológicas.

Orientação: Prof. Dr. Antônio Gouvêa Fernando da Silva.

**SOROCABA**

**2021**

Castro, Rafael Borba de

Educação Sexual Emancipatória: Análise crítica da Base Nacional Comum Curricular e possíveis alternativas / Rafael Borba de Castro -- 2021. 84f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Prof. Dr. Antônio Gouvêa Fernando da Silva

Banca Examinadora: Prof. Ms. Gabriel Ribeiro

Demartini, Profa. Dra. Kelen Christina Leite

Bibliografia

1. Educação Sexual Emancipatória. 2. Currículo escolar. 3. Investigação temática. I. Castro, Rafael Borba de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

## FOLHA DE APROVAÇÃO

RAFAEL BORBA DE CASTRO

*Educação sexual emancipatória: análise crítica da Base Nacional Comum Curricular e possíveis alternativas*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de licenciado no curso de ciências Biológicas – Licenciatura Plena, da Universidade Federal de São Carlos Campus de Sorocaba.

Sorocaba, 25 de junho de 2021.

Orientador: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva

Examinador: \_\_\_\_\_

Me. Gabriel Ribeiro Demartini

Examinadora: \_\_\_\_\_

Prof.ª Dr.ª Kelen Christina Leite

*Faço desse trabalho um momento de reflexão e de resistência,  
para que as injustiças, desigualdades deixem um dia de existir.  
Dedico a qualquer pessoa que tenha se sentido sozinha por  
ser diferente.*

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, Emilia Lopes Borba, que dedicou sua vida a me criar, fez o melhor que pode e contribuiu muito para ser o que sou hoje.

Ao meu irmão, Gabriel Borba com o qual compartilho laços de afetividade fortes e amo incondicionalmente.

Às minhas avós, Maria de Lourdes e Ivanilde, que ajudaram a me criar e dispenderam boa parte das suas vidas as suas famílias, sinto apreço e carinho enorme por elas.

Em especial a minha tia Inês Borba (*in memoriam*) por ter ajudado a me criar e por ter demonstrado, mesmo com suas dificuldades pessoais, todo amor que tinha.

Às minhas amigas, Marcella, Helena, Larissa e Letícia com as quais construí amizades lindas e me dão a sorte de tê-las como companheiras.

À Juliana, Mariana e Flávia pela companhia e cumplicidade durante minha vida.

À Jhennifer, Bianca, Izabel e Laura pelos momentos bons vividos na UFSCar, de muito aprendizado e diálogo.

À Maria Carolina e Marta, que me ensinam e aprendem comigo a viver a vida em sua melhor forma, intensamente e com os sentimentos à flor da pele.

Ao Vinicius, pelo carinho que tem comigo e pela relação que construímos.

A Kelen e Gabriel por aceitarem fazer parte da banca do meu TCC e pelas contribuições, sou muito grato.

E ao meu orientador Gouvêa, pela paciência e confiança nos trabalhos que desenvolvemos durante a minha graduação, é uma honra tê-lo como colega.

*“A ‘luta pela existência’ é uma luta pelo prazer  
– hoje essa luta foi organizada para dominação”.*  
**- H. Marcuse, Eros e Civilização.**

*“Escrevo isso em desespero com meu corpo  
e com meu futuro nesse corpo”*  
**- Franz Kafka, Diários.**

## RESUMO

Em face do avanço de políticas neoliberalistas retomadas após acirramento ocasionado pelo Golpe político-midiático, a educação brasileira vê-se atacada por inúmeras tentativas de precarização e de controle pelo mercado capitalista, assim, esse trabalho irá discutir o documento que mais representa o cenário na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular, a qual é imposta pelo governo como um currículo democrático, que irá diminuir as desigualdades nos níveis de ensino básico. Dessa forma, esse trabalho preocupa-se em analisar como o ensino tradicional e tecnicista, presente no documento, se mostra perante o ensino de Ciências e Biologia, e, em denunciar a ausência, apagamento e ocultação das temáticas relacionadas a gênero e sexualidade dos conteúdos escolares, os quais a BNCC visa prescrever. Para tanto, além da análise documental qualitativa, parte essencial desse trabalho se resume em propor um projeto de planos de aula sobre Educação Sexual Emancipatória, a qual se diferencia do método tradicional de se falar sobre a temática de sexualidade, pois a abrange a partir de perspectivas de humanização dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas, não deixando de lado o fato dessa dimensão ser construída historicamente.

**Palavras chave:** Educação Sexual Emancipatória. Base Nacional Comum Curricular. Currículo escolar. Investigação Temática. Paulo Freire.



## ABSTRACT

In view of the advance of neoliberalist policies resumed after the intensification caused by the political-media coup, Brazilian education is under attack by numerous attempts at precariousness and control by the capitalist market, so, this work will discuss the document that most represents the scenario currently, the National Curriculum Common Core, which is imposed by the government as a democratic curriculum, which will reduce inequalities in basic education levels. Then, this work is concerned with analyzing how traditional and technical teaching, present in the document, shows itself in the teaching of Science and Biology, and also, in denouncing the absence, delete and concealment of themes related to gender and sexuality in school content, which the BNCC aims to prescribe. Therefore, in addition to qualitative document analysis, an essential part of this work is summarized in proposing a project of lesson plans on Emancipatory Sexual Education, which differs from the traditional method of talking about the theme of sexuality, since it covers it from perspectives of humanization of the subjects involved in educational practices, not forgetting the fact that this dimension is historically constructed.

**Keywords:** Emancipatory Sex Education. National Curriculum Common Base Core. School curriculum. Thematic Research. Paulo Freire.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional da Educação

DST – Doença Sexualmente Transmissível

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ESE – Educação Sexual Emancipatória

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IST – Infecção Sexualmente Transmissível

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Planos Nacionais da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pirâmide sexual brasileira .....	24
Figura 2 – Imagem Intersexo.....	68

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese sobre formas de expressão da sexualidade com foco em sexo biológico .....	21
Quadro 2 – Síntese sobre formas de expressão da sexualidade com foco em orientação sexual .....	21
Quadro 3– Síntese sobre formas de expressão da sexualidade com foco em identidade de gênero .....	21

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questões iniciais .....	63
Tabela 2 – Decodificação .....	64

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Por uma agenda positiva nos direitos sexuais da adolescência .....	80
Apêndice B – Transfobia recreativa .....	82
Apêndice C – <i>Body positive</i> : estudo de caso nas mídias digitais .....	84

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
2.1 A escola a serviço das desigualdades .....	25
<b>3. EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA</b>	<b>33</b>
3.1 Sexualidade como mercadoria .....	33
3.2 Educação e sexualidade emancipatória .....	34
3.3 Individualidade e sexualidade .....	39
<b>4. METODOLOGIA .....</b>	<b>42</b>
<b>5. RESULTADOS .....</b>	<b>44</b>
5.1 Análise crítica da BNCC .....	45
5.2 Temática sexualidade e gênero na BNCC .....	50
5.3 O currículo burocrático da BNCC .....	51
5.4 Proposições como forma de superação da BNCC .....	55
5.5 O currículo crítico como alternativa .....	61
5.5.1 Investigação temática em Freire .....	62
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>71</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>73</b>
<b>8. APÊNDICES .....</b>	<b>80</b>

## 1. INTRODUÇÃO

É verdade que comecei a me tornar mais íntimo das questões educacionais, em uma perspectiva crítica, quando ingressei na UFSCar, antes disso tinha a certeza dentro de mim que iria me tornar um professor. Tinha pela profissão uma visão romantizada, não entendia as dificuldades do processo e da luta social e política que é ser um educador comprometido com os educandos.

Essa visão romantizada foi fruto do meu percurso escolar, durante o ensino básico meus professores e professoras de Ciências e de Biologia sempre foram muito solícitos e isso me fazia admirá-los, no Ensino Fundamental meu professor, um homem que veio do Nordeste, me fez enxergar a disciplina de Ciências sobre uma outra ótica, comecei a construir aí minha vontade em ser professor, já tinha traçado um destino em minha cabeça.

Paralelamente, foi durante a mesma época que começaram a me gritar como uma pessoa homossexual, digo *me gritar* porque não me descobri gay, para mim sempre foi normal o jeito que me comportava, como andava, falava e me expressava, não houve um momento em que me percebi, e sim um momento em que me perceberam. Apesar de ser latente a questão da sexualidade na minha vida e de outros, a escola não dava conta de discutir e debater o assunto, não me recordo de ter uma aula sequer sobre isso.

Já no Ensino Médio, entrei em uma escola técnica e passei a me envolver em projetos de extensão, era o bolsista que dava conta dos roteiros experimentais de Biologia, por ser mais próximo dessa disciplina, enxergava nesse projeto uma oportunidade de afirmação do meu sonho: ser professor de Biologia, durante dois anos o fiz com muita vontade, a ponto de querer ser mais Biólogo do que professor. Em 2016, ingressei em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Paraná, não me enxergava no curso, achava que havia tomado a decisão errada, resolvi abandonar minha vaga e fazer um curso pré-vestibular em minha cidade natal.

Estudar um ano em um cursinho me fez mergulhar numa concepção de educação totalmente competitiva, meu único objetivo era ingressar em uma Universidade Estadual, acreditava que esse seria o ápice da minha vida, estudei muito para isso, não consegui. Acabei ingressando em 2017 na UFSCar, durante o

primeiro ano fiz grandes amizades, o ambiente universitário me permitiu ser quem eu realmente queria, não havia olhares de canto, foi lá que me descobri.

Comecei nesse mesmo ano a me deparar com uma série de ideias, discursos e teorias com as quais nunca havia tido contato, as aulas de licenciatura eram as quais eu mais gostava, a vontade de ser professor reacendeu com muito ímpeto dentro de mim. Foi durante as aulas de Metodologia de Ensino que tive contato com o texto de Paulo Freire, a partir desse momento tentei buscar me aprofundar em quem era esse sujeito e como se dava a construção de sua pedagogia.

Lembro ainda que, tinha fortes preocupações com as questões de sexualidade, enxergava na graduação em Ciências Biológicas uma oportunidade de entender melhor essa dimensão humana, fazendo-me valer do discurso científico, mas passei a perceber que a questão ética das Ciências Naturais não se fazia valer tanto para os seres humanos, digo no sentido de haver questionamentos e proposições importantes para se discutir em aulas de uma graduação em Ciências Biológicas que pudessem me fazer entender mais humano para além de ficar decorando nomes de estruturas e moléculas, não que isso não fosse importante. Foi em uma aula da Licenciatura, com o debate de um texto sobre HIV e AIDS, relacionando o coquetel de drogas à piora em pacientes acometidos pela doença, quando comecei a perceber o potencial transformador do processo educativo.

Acabei estudando no ano de 2018 em uma Universidade Estadual, tentei trabalhar com lepidópteros, com botânica e não muito contente com a carreira científica que me tomava mais tempo do que eu gostaria, decidi voltar para a UFSCar. Busquei assim, começar a me envolver com a questão educacional com mais afinco, os debates e conversas com meus colegas foram essenciais, para entender que um diploma de licenciado não seria o suficiente para me tornar professor, que é um processo constante, de muita seriedade e comprometimento.

Comecei a participar de Grupos de Estudos de Paulo Freire, a ler intensamente a vasta obra por ele deixada e a mergulhar nos debates sobre a teoria do Materialismo Histórico-Dialético, apesar de saber que tenho muito a aprender, não me enxergo sendo outro tipo de educador, se não aquele comprometido a fazer que através da educação as pessoas se enxerguem como sujeitos, dignos de todos

os direitos e exigências para se tornarem cada vez mais humanos, passo assim, a assumir um compromisso sério com a educação humanizadora.

Nessa perspectiva de enxergar e analisar as questões que me rodeiam, passo a tentar olhar para a vida com outras referências e questões, buscando sempre unir isso à minha existência, por isso, o interesse em estudar e falar sobre sexualidade.

Para entender, essas e outras questões históricas e sociais, relacionadas à sexualidade e gênero, baseei meus estudos na teoria que Rogério Diniz Junqueira (2013) nos apresenta sobre a Pedagogia do Armário, dos estudos sobre transexualidade e questões de gênero de Jaqueline Gomes de Jesus (2012), apoiando-me pedagogicamente nos textos e ideais de Paulo Freire, pois, estes tratam com muita consistência, como as reproduções das desigualdades imperam sobre os seres humanos através da sociedade e da escola.

Sabendo que política, cultura e educação estão interligadas, passo a me preocupar em como as políticas públicas negligenciam e velam a questão da sexualidade no currículo escolar, e como o discurso moralista se sobrepõe às questões éticas, para tanto, enxergo, como mote de investigação a problemática: como a Base Nacional Comum Curricular (2017) trata a temática de sexualidade e gênero? Baseia-se em uma perspectiva crítica de educação? Buscando analisar essas questões adotou-se uma ótica emancipatória de Freire.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar quais as contribuições que Freire e outros pensadores marxistas, trazem para uma perspectiva Emancipatória sobre Educação Sexual. Além disso, acho importante que a crítica seja feita, mas que haja proposições reais para superação dessa problemática, dessa forma, coloco como objetivos específicos: fazer o aprofundamento teórico sobre as questões de sexualidade; realizar uma análise de como a sexualidade é tratada no contexto escolar e compreender e anunciar quais perspectivas podem contribuir para a superação da violência sexual nesse contexto.

Começo este trabalho denunciando as formas de violências sexuais reproduzidas pela escola, a qual ao fazer uso do currículo e metodologias tradicionais de ensino reitera as desigualdades pautadas nas questões de

sexualidade e gênero, impondo a hetero-cissexualidade como padrão a ser seguido de forma compulsória.

Anunciando em seguida qual a concepção de sexualidade e gênero a ser abordada, tentando compreender todas as maneiras de expressão dessa dimensão humana, mas sem a preocupação de ser totalmente contemplativo, entendendo que a concretude da sexualidade não está posta, está sendo, para tanto não existem limites. Com isso, trago para debate uma perspectiva de Educação Sexual Emancipatória, baseando-me na perspectiva libertadora de educação e na ontologia marxista.

A partir de uma análise documental qualitativa, volto ao processo de denunciar práticas educativas reiteradas pelo currículo escolar da BNCC e como este documento serve para cercear o trabalho docente e a vivência dos educandos, fazendo um apanhado histórico do seu surgimento e a especificidade do que aparece e do que deixa de aparecer no que tange a temática de sexualidade.

Por último, permito-me propor uma prática educativa baseada na perspectiva libertadora, apresentando os momentos pedagógicos e propondo um debate de atividades a serem desenvolvidas através de um planejamento de aula comprometido com a humanização dos educandos.



## 2. GÊNERO E SEXUALIDADE

Objetiva-se nessa primeira etapa apresentar como se dá a classificação de gênero e sexualidade, reiterando que são construções sociais, que variam de acordo com o processo histórico, e assim, reforçam desigualdades, a realidade brasileira é apontada adiante, para dar início ao processo de reflexão sobre o tema e, em seguida, no âmbito escolar, para se pensar como pedagogias escolares estão postas de forma a favorecer violências simbólicas e verbais pautadas na sexualidade.

Interessa começar essa discussão, conceituando as peças-chave do tema, pois apesar de haver muitas definições e debates acerca do que se entende por sexualidade, as definições de assuntos que envolvem corpos e pessoas se faz interessante até certo ponto, por isso, o objetivo deste trabalho não é criar novos rótulos e estigmas, já que a grande quantidade de discussões existentes não consegue compreender todos os corpos, modos de ser, saberes e pensamentos acerca desse assunto, não será aqui que isso acontecerá.

No entanto, para haver uma orientação sobre o que será entendido por gênero e sexo, cabe olhar para os trabalhos de Foucault (1978) *apud* Bordo (1997), o qual sugere uma relação entre corpos e cultura, que ao ser controlada pelo Estado, utiliza os corpos como mecanismo de controle social, fazendo com que incorporem representações do mundo, resultando em processos de normatização. A imposição dessas regras almeja encaixar a todos no padrão homogeneamente difundido, ou seja, o padrão que detêm a dominação cultural, validado pelo Estado e pelos grupos sociais que se mantêm no poder.

Então, pode-se apontar a cultura como arbitrária, já que se preocupa apenas com a classe dominante, deixando a realidade natural de lado, reduzindo questões complexas como sexualidade a um campo único (FOUCAULT, 1978 *apud* BORDO,1997). Dado esse cenário é cabível pensar e questionar: **quem tem o poder de representar os padrões de sexualidade? Quem são os representados por esses padrões sexuais?**

Sexualidade humana não se restringe a um corpo que garante obrigatoriamente reprodução, esse conceito na verdade envolve o processo de socialização, contínuo e complexo, articulado pelo processo histórico, o qual sempre relacionou a dimensão da sexualidade a características biológicas, fisiológicas, psicológicas, sociais, culturais e históricas, todo esse contingente de palavras que

na vida natural se faz de forma abstrata, podem ser expressas e vivenciadas a partir de maneiras diversas.

Para tanto, sexualidade será apresentada, como um termo que envolve, além de processos físicos, biológicos e, sociais, assuntos como o amadurecimento sexual, questões de gênero, desejo ou não de estabelecer relações sexuais, capacidade de refletir sobre convenções sexuais, proteção contra reprodutividade e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) como aponta Campos (2015). Entender-se-á essa dimensão humana, como sendo composta pelas dimensões do sexo biológico e gênero, dependente de cenários distintos, construída social e historicamente (HEILBORN, 2012).

Sabendo que as nomeações são importantes para que haja uma melhor compressão sistemática do assunto, cabe se atentar a alguns pontos: sexo se refere a uma dimensão sobre as capacidades reprodutivas, sob uma ótica que aponta diferenças fisiológicas entre macho e fêmea, o que tem a ver com questões evolutivas e de cunho biológico, enquanto, gênero tenta designar *modos de ser* masculino e feminino, construído pela cultura e pelo processo de socialização, portanto, não se nasce homem ou mulher, torna-se. Já com relação a aspectos de orientação sexual e expressão de gênero, importa-nos olhar para os sentimentos, atração, desejo, fantasias, apegos interpessoais e emocionais (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 118).

**Por que o sexo é biológico e o gênero é social?** A imposição moral de como o indivíduo deve se comportar, ou, como a sociedade espera que se comporte surge em seu nascimento, desde o exame de ultrassonografia, momentos nos quais se constata o sexo biológico do indivíduo. Esse fenômeno de diagnóstico precoce, que impõe e se cria uma imagem virtual sobre como o indivíduo será, acontece porque, por muito tempo, foi difundida de maneira efetiva a ideia de que os fatores biológicos (físicos, fisiológicos, anatômicos, mas principalmente os genitais) são os responsáveis pela construção comportamental do que se entende por feminino e masculino, quando na verdade, os fatores sociais apesar de não visíveis, e por isso a dificuldade de reconhecê-los, como a cultura, cunha esses termos, atribui a eles sentidos morais e os impõe sobre os indivíduos que ao não cumprirem as expectativas são marginalizados e desumanizados, o processo de socialização com base no sexo biológico é, então, o que determina o comportamento social de homens e mulheres (JESUS, 2012).

Quando comparamos culturas de países diferentes, podemos comprovar essa hipótese de que a socialização é responsável pela criação dos gêneros, por exemplo, o fato de uma mulher de algum país nórdico possuir características e comportamentos ditos masculinos na sociedade brasileira, não quer dizer que em sua cultura de origem ela seja lida como homem, bem como, homens do Japão possuem características ditas femininas na cultura brasileira, mas para os japoneses o gênero masculino é construído de outra maneira.

Portanto, o sexo é biológico, ou seja, o fato de um indivíduo possuir espermatozoides ou óvulos é explicado pelas Ciências Biológicas, enquanto o gênero é social, uma vez que uma pessoa com características próprias que foi socializada como mulher no Brasil, pode muito bem ser lida como pertencente a outro gênero, numa região do mundo que não possua cultura similar (JESUS, 2012).

Outra dimensão relacionada à sexualidade é a orientação sexual, que apesar dos indivíduos confundirem com o gênero, são dimensões independentes, ou seja, uma mulher pode se relacionar afetivamente com outra mulher, bem como homens o fazem, independente do que a sociedade espera durante seu nascimento e durante seu processo de socialização.

Para além disso, existe o termo pansexual, utilizado para se referir a pessoas que se relacionam com indivíduo independente da identidade de gênero, ou do sexo biológico, pode ser considerada assim, uma dimensão plena da sexualidade por abranger todos os grupos.

Não existe uma forçosa, inescapável e linear correspondência entre esses conceitos. Comportamentos não correspondem necessariamente a assunções identitárias. Bastaria notar que podemos ser ou parecer masculinos ou femininos, masculinos e femininos, ora masculinos ora femininos, ora mais um, ora mais outro, ou não ser nenhuma coisa ou outra, sem que nada disso diga necessariamente respeito à nossa sexualidade (JUNQUEIRA, 2013).

Os indivíduos que ao se relacionarem de forma afetiva com outros (as) do mesmo gênero ao qual pertencem, constituem o grupo político de homossexuais (JESUS, 2012).

O termo heterossexual só existe em detrimento do termo homossexual, em seus reais significados, como se saberia o que é um comportamento hétero sem

saber o que é diferente disso? Para tanto, é interessante deixarmos claro que a palavra “homossexual” tem origem com uma carta-protesto de um jornalista austro-húngaro Karl Maria Kertbeny, o qual tinha como objetivo criminalizar práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo no Norte Alemão. Esse discurso ganhou força nas áreas médicas, fazendo com que a prática sexual e afetiva entre pessoas do mesmo sexo fosse considerada uma doença psiquiátrica, o “homossexualismo” assim chamado era perseguido e combatido em prol de maneiras heterodoxas de controle sobre a sexualidade e gênero (MISKOLCI, 2009, p. 94).

Historicamente, pessoas transexuais fazem parte desse grupo político chamado de minoria, ou ainda, grupos marginalizados, a transexualidade, no entanto, não se refere a questões de orientação sexual, mas sim de identidade de gênero, bem como à cisgeneridade. Logo, transexual diz respeito a indivíduos que nascendo com o sexo biológico masculino ou feminino não se reconhecem como parte desse corpo, que expressa o gênero social e sim, com o gênero oposto, por isso o sufixo “trans”, que significa *para além de, em troca de*, por exemplo, uma mulher transexual nasce em um corpo masculino, mas não se reconhece assim, bem como um homem transexual nasceu em um corpo feminino, mas não pertence a ele. Cissexual é uma pessoa que se sente pertencente ao gênero designado a partir de seu órgão sexual e se reconhece como parte do gênero que representa (JESUS, 2012).

O conceito binário de sexo biológico que perpassa apenas machos e fêmeas é algo tão naturalizado que exclui, enquanto sujeitos humanos, as pessoas intersexuais, esse termo é conceito no discurso popular como hermafroditismo, denotando patologia dessa condição humana, trazendo fatores biológicos como determinantes para a vida dessas pessoas, já que descreve segundo Gaudenzi (2018) como anormais pessoas que nasceram com órgãos sexuais ambíguos.

Para sistematizar e sintetizar a discussão feita até o momento, os **Quadros 1, 2 e 3** são apresentados abaixo, o primeiro sistematiza a discussão acerca de sexo biológico, o segundo sobre orientação sexual e o terceiro sobre identidade de gênero.

**Quadro 1:** síntese da discussão sobre formas de expressão de gênero e sexualidade, com foco em sexo biológico.

<b>Sexo biológico:</b> dimensão biológica da sexualidade, relacionada à genitálias.	<b>Tipologia</b>	<b>Caracterização do significado</b>
	<b>Intersexual</b>	Sujeitos que possuem órgãos considerados femininos e masculinos, podendo ou não se reconhecer pertencente a um gênero.
	<b>Feminino</b>	Sujeitos que possuem órgãos sexuais femininos.
	<b>Masculino</b>	Sujeitos que possuem órgãos sexuais masculinos.

**FONTE:** autoria própria.

**Quadro 2:** síntese da discussão sobre formas de expressão de gênero e sexualidade, com foco em orientação sexual.

<b>Orientação sexual:</b> Relações sexuais, afetivas e emocionais que o sujeito pretende ou não estabelecer com outras pessoas.	<b>Tipologia</b>	<b>Caracterização do significado</b>
	<b>Homossexual</b>	Sujeitos que estabelecem relações sexuais, afetivas e emocionais com indivíduos do mesmo gênero.
	<b>Heterossexual</b>	Sujeitos que estabelecem relações sexuais, afetivas e emocionais com indivíduos do gênero oposto.
	<b>Assexual</b>	Não há necessidade de se estabelecer relações sexuais, ou afetivas.
	<b>Bissexual</b>	Sujeitos que estabelecem relações sexuais, ou afetivas, com pessoas do sexo masculino e feminino.
	<b>Pansexual</b>	Compreende sujeitos que estabelecem relações afetivas e sexuais, independente do gênero ou sexo.

**FONTE:** autoria própria.

**Quadro 3:** síntese da discussão sobre formas de expressão de gênero e sexualidade, com foco em identidade de gênero.

<b>Identidade de gênero:</b>	<b>Tipologia</b>	<b>Caracterização do significado</b>
------------------------------	------------------	--------------------------------------

gênero com o qual a pessoa se identifica, independente do sexo biológico.	<b>Transgênero</b>	Sujeitos que não se reconhecem com o gênero estabelecido a partir de sua genitália.
	<b>Cisgênero</b>	Sujeitos que possuem o gênero de acordo com a genitália e assim se reconhecem.
	<b>Não-binários</b>	Sujeitos que não se reconhecem em nenhuma das categorias de gênero pré-existentes.
	<b>Travestis</b>	Termo historicamente utilizado de forma pejorativa, que foi ressignificado para indicar grupo político de sujeitos que não se encaixam no gênero imposto a partir de seus órgãos sexuais, tampouco se e no gênero oposto. Passou a ser utilizado como gênero para pessoas femininas, diz-se “as travestis” e nunca “os travestis”.

**FONTE:** autoria própria.

Outro conceito importante, para entendermos como as desigualdades sexuais imperam na sociedade é o de heteronormatividade, um conceito sobre sexualidade gerado por Warner (1993) *apud* Balieiro e Risk (2014) que se refere a como os cidadãos são socializados, ou seja, o padrão hétero de socialização dos indivíduos é aquele homogeneamente difundido, que leva em consideração uma linguagem falocêntrica, binária, hierárquica, a qual envolve até mesmo a gramática da língua escrita e falada, apropriando-se de termos que possuem poder de ação para desumanizar qualquer desvio do padrão heterossexual (BALIEIRO; RISK, 2014).

Cabe discutir, como se deu o processo de construção do direito à sexualidade na sociedade brasileira, para tanto, urge olhar a obra de Gilberto Freyre em que Balieiro e Risk (2014) expressam como o sociólogo visualizou que no Brasil colonial a forma mais gritante de sexualidade se restringia aos homens, mesmo sendo casados podiam se relacionar de forma poligâmica com outras mulheres, e isso era assegurado pelos costumes morais, que também indicavam mulheres brancas ao espaço de procriação e zelo com a casa, enquanto as mulheres negras escravizadas eram estupradas e objetificadas. Então, cabe apontar, que o modelo de sexualidade no Brasil, principalmente, é além de machista, sexista e racista até os dias atuais.

Para além do ato sexual propriamente dito, o controle sobre a sexualidade se estendia, por exemplo, para o uso do espaço público, pois homens podiam utilizá-lo do jeito que bem entendiam, enquanto mulheres eram postas num local de submissão familiar, para assegurar o recato sexual. Balieiro e Risk (2014, p. 166), apontam também, que as leis e os direitos sexuais eram feitos em nome de um

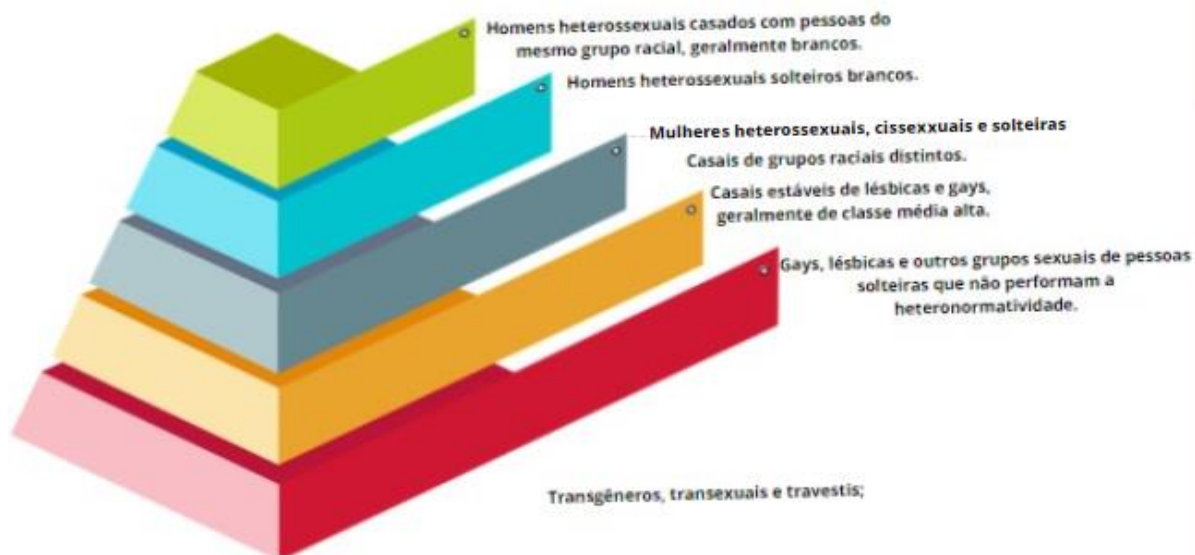
objetivo reprodutivo e moralizador da mulher, deixando de lado qualquer tipo de direito reprodutivo e de liberdade.

Existem diversas maneiras de se dividir a sociedade em grupos sociais distintos, levando a marginalização os que fogem do padrão que se busca alcançar e enaltecendo quem nele se encaixa, esse fenômeno em determinado momento se fez pelo uso da sexualidade como justificativa, permitindo que Rubin (1975) *apud* Balieiro e Risk (2014) discutisse-o e assim, construísse uma pirâmide desse cenário social.

A ordem sexual brasileira foi construída sobre uma sociedade onde as relações de poder já eram muito bem definidas, quem tinha mais acesso a economia seria assim privilegiado, ao observar a **Figura 1** essa relação fica mais clara através da pirâmide: heterossexuais brancos, além de serem detentores do topo da pirâmide, tem aval para demonstrarem seus afetos e gênero de forma livre na esfera pública (ruas, escolas, restaurantes). Em contrapartida, transgêneros e transexuais localizados na base da pirâmide, assumem essa posição por possuírem dificuldades em demonstrar seus afetos, em encontrar formas honestas de trabalho, em apoio familiar e muitos outros problemas apontados anteriormente (BALIEIRO; RISK, 2014).

Já aos grupos sociais que se identificam com o gênero que nasceram, cabem as posições centrais da pirâmide, porque as violências que a eles são reservadas podem ser vistas de maneira mais branda, já que há certa passabilidade com relação a pessoas cisgêneras, ou seja, se homossexuais não se comportarem como a sociedade enxerga um homossexual, sem os trejeitos característicos, o indivíduo pode se passar por uma pessoa dentro dos padrões, e não ser discriminado ou sofrer as formas de agressões verbais e físicas, esse processo é denominado passabilidade, como aponta Pontes e Silva (2017).

**Figura 1:** Pirâmide sexual brasileira que evidencia as relações de poder com relação à sexualidade e gênero de forma qualitativa.



**FONTE:** Modificada com base na discussão da antropóloga norte-americana Gayle Rubin (1975) *apud* Balieiro e Risk (2014) editada pelo autor.

Para além dessa discussão classificatória, esses sistemas de gêneros criados são instrumentos, que operam as relações de poder e reiteram a estrutura social responsável pelas desigualdades sociais entre homens, mulheres, travestis, transexuais, bissexuais, homossexuais e outros grupos. Dentre muitas manifestações um exemplo para justificar violências simbólicas e estruturais é, por exemplo, o fato de as mulheres, em razão da reprodução, serem tidas como mais próximas da natureza, tem sido apropriado por diferentes culturas como símbolo de sua fragilidade ou de sujeição à ordem natural, que as destinaria sempre à maternidade (DURHAM, 1983).

Os modos como homens e mulheres se comportam em sociedade, corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar-se, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro e amar. Conforme o gênero, também há modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades.



Todos nós, em algum momento da vida, já nos inquietamos para tentar compreender o porquê de tantas desigualdades entre homens e mulheres, expressas nas mais diversas situações. É comum atribuí-las a características que estariam no corpo ou na mente de cada um. Essa busca por causas biológicas ou psíquicas para explicar as diferenças entre homens e mulheres, masculino e feminino, tem sido recorrente nas ciências biológicas. É frequente encontrar nos jornais e nas revistas explicações científicas baseadas no funcionamento do cérebro ou dos hormônios, que seria distinto em cada sexo. Tais explicações encobrem o longo processo de socialização que nos tornou humanos/as e encobrem, também, o processo de socialização que divide os indivíduos em gêneros distintos (CARRARA, 2009, p. 40).

Apesar das inquietações estarem presentes nos anseios dos indivíduos, sabemos que a democracia como conhecemos hoje passa por um processo de transitividade ingênua, como aponta Freire (1999). Nesse cenário à sociedade busca explicações simples para interpretar as contradições sociais profundas, levando a uma dificuldade em investigar esses problemas, culminando em explicações fabulosas, que é o caso das aqui explicitadas com relação à temática de gênero e sexo. Cabe então, aos agentes da educação, dar o primeiro passo em busca da autonomia dos indivíduos, independente do gênero, construindo conhecimentos de forma dialética com os educandos (as) que os forneça instrumentos emancipatórios, não apenas pelo processo didático-pedagógico que se faz dentro das salas de aula, mas para, além disso, unindo projetos e ações externas.

## **2.1 A escola a serviço das desigualdades sexuais**

Olhar para o espaço, currículo e para os agentes escolares exige mais do que apenas um olhar de gestão, já que a instituição escolar, como instância do Estado, serve e sempre serviu como aparelho de controle social, reproduzindo desigualdades de forma explícita e implícita com muito êxito. Isso ocorre, porque os cidadãos desde muito cedo têm contato com a escola e de forma muito periódica, a audiência nesse espaço é altíssima, permitindo que pensamentos hegemônicos sejam inculcados nos educandos (as) que em breve dão continuidade a esse sistema que reproduz desigualdades (LAYRARGUES, 2006). Uma das características marcantes da escola é a de que esse espaço permite a construção

de conhecimentos e hábitos da cultura em que se insere, ou seja, a escola tem o poder de reproduzir as representações e as relações de poder que teoricamente constroem a própria sociedade. Além disso, é na escola que os educandos (as) têm continuidade da construção de suas subjetividades, influenciadas principalmente por fatores históricos, logo, esse processo de entendimento de mundo, a partir de suas vivências não pode ser visto sob uma ótica individual, pois o poder de escolha é uma sensação enganosa, e todo esse processo de construção de subjetividade, leva na verdade a reprodução da dominação cultural (BOURDIEU, 2002 *apud* JUNQUEIRA, 2012).

Os objetivos dessas políticas públicas, estão no sentido de promover valores econômicos que remetem a masculinidade, como a competitividade, heterossexualidade, desempenho, racionalidade tecnológica, eficácia e produtividade. Tais objetivos, associados às características masculinas, levam à discriminação das mulheres, gays, transexuais e qualquer outro grupo diverso sexualmente.

O processo histórico e a educação caminham de mãos dadas, existe um interesse das classes economicamente dominantes em controlar a educação, e por isso, instaura-se no Brasil, uma tendência pedagógica que é resultado segundo Saviani (1984):

[...] de um planejamento socioeconômico central que determina os objetivos educacionais, as disciplinas e o tratamento aos conteúdos nas séries. Cabe ao professor executar minuciosamente a instrução em unidades de ensino, garantindo objetivos específicos, estratégias, meios institucionais e a avaliação (SAVIANI, 1984, pág. 18).

Então, passa-se após o Golpe de 1964 a encarar a educação sob uma ótica de conjecturas tributárias, levando a coisificação do espaço escolar, dos educandos (as) e tudo o que a eles (as) se relaciona, a educação retoma seus moldes coloniais com os olhares voltados às referências e objetivações de sintonizar os indivíduos a homens brancos, masculinos, heterossexuais, burgueses e saudáveis (JUNQUEIRA, 2013).

Uma das maneiras que esse grupo social encontrou de se manter no poder, isso não de hoje, mas, bem antes do próprio território brasileiro ter sido descoberto,

é controlando qual estereótipo de ser humano será bem visto, terá direito a fala, direito a se relacionar com quem bem entender, a constituir família, a construir e ter acesso à educação, em suma, a se sentir no poder, achando que tem a posse de controle sobre as formas de produção e que está acima de quem é diferente dele. Dessa forma a heteronormatividade se construiu como um sistema muito complexo, que diferencia o bom e aceitável do que deve ser socialmente combatido. Nas palavras de Halperin (2012) *apud* Balieiro e Risk (2014), a heteronormatividade mune os indivíduos de um conjunto de ideais morais para que julguem as próprias vidas e as das outras pessoas com base na sexualidade.

A existência desse sistema heteronormativo, ocorre graças a forças heterorreguladoras que Junqueira (2013) diz serem os instrumentos perceptíveis que legitimam o currículo escolar, sendo elas: a **dominação simbólica**, a **deslegitimação dos corpos e saberes** geridos a partir de epistemologias que não sejam falocêntricas, por exemplo, pesquisas de mulheres e homossexuais abertamente assumidos nunca alcançam grandes patamares do reconhecimento científico, a **subalternização** colocando-os num espaço de exclusão social, **estigmatização** marcando negativamente aqueles que não seguem o padrão heterossexual e **desprezo e exclusão** das (os) educandas (os) que não se inserem nos moldes sociais.

Assim, nessa discussão, currículo escolar será apontado como um instrumento político de produção cultural e discursiva, e por assim ser, os tomadores de poder, ou ainda, governantes e classes dominantes, representadas principalmente por famílias latifundiárias, banqueiros e empresários, antes de se preocuparem com a força de transformação social do currículo escolar, utilizam-no de forma contraditória tornando campo de acirramento de questões políticas e ideológicas. E assim, o heterossexismo se naturaliza nas escolas, de forma oculta ao currículo, por uma vontade que não parte de quem o ensina, muito menos de quem o aprende, impregnando práticas de controle social, reiterando hierarquias, privilégios, marginalização e desumanização.

O modo como o tema gênero e sexualidade é abordado nas escolas, nas poucas vezes que aparece, o faz em prol do currículo oculto, esse termo cunhado por Apple (1982) se refere à maneira como que o currículo oculto assim é chamado por envolver um conjunto de valores, sentidos, significados, ideológicos, que são aprendidos de forma implícita no processo educativo e que não é assumido

formalmente. O **currículo sexual oculto** é justamente isso: a hierarquização e normalização de expressão dos gêneros para a vigência constante do modelo heteronormativo.

Assim como existem inúmeras tendências pedagógicas, que se preocupam com o campo teórico do ensino, as práticas pedagógicas se fazem valer de um olhar para o processo de ensino aprendizagem e como ele se dá, quando se olha para as práticas pedagógicas com relação a sexualidade tem evidência a pedagogia do armário. O autor Junqueira (2013), descreve que o termo leva a pontuar e explicar de maneira mais clara, as formas de violência sexual, reproduzidas pelo currículo escolar.

A pedagogia do armário, denota que esse armário é na verdade uma alusão às forças heterorreguladoras, as quais reservam para quem não se encaixa no sistema, um local oculto: mantendo em segredo as práticas sexuais, as expressões de gênero e a diversidade sexual, já que o lado de fora desse armário é o da humilhação pública, da chacota escolar e da rejeição familiar (SEDGWICK, 2007 *apud* JUNQUEIRA, 2013).

Esboçar casos de violências sexuais escolares, como situações específicas e ímpares, é na verdade omitir as situações em que a instituição escolar fabrica sujeitos e identidades, produzem ou reiteram regimes de verdade, economias de (in) visibilidade, classificações, objetivações, distinções e segregações, em prol de vigilâncias de gênero que exercem efeitos sobre todos (as). Uma das principais motivações dos atos consolidados de assédio escolar é a não correspondência a padrões de gênero e sexualidade. A própria Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura reconhecem o assédio homofóbico como um problema global (UNESCO, 2013).

O silenciamento, não diz respeito apenas à incapacidade de deixar o outro expressar suas angústias, mas também na não nomeação da violência sofrida, pois, a não nomeação, a torna vaga e pouco expressiva. Por isso, é urgente que se discuta processos sociais e políticos, que obrigam o currículo a ser construído para visibilizar e discutir, essas violências, antes de falar em respeito à diversidade sexual.

O discurso de Direitos Humanos tem que sair do campo da imaginação e subjetividade, pois é claro o entendimento de que esses direitos garantem individualidade no processo de viver e se expressar, ou seja, cada indivíduo tem o direito de expressar sua sexualidade e gênero como bem quiser.

No entanto, mais forte que esse discurso são as amarras e instrumentos da heteronormatividade que se enraizaram e distribuíram por toda a sociedade capaz de fazer com que os indivíduos achem mais imprescindível combater os quais não se inserem no molde ideal ao invés do combate a essa violência. Dessa forma, as palavras contra esse cenário devem ser incorporadas a uma práxis, levando não só a reflexão das situações vivenciadas e aquelas simbólicas, mas também a uma atuação conjunta por uma pedagogia que não os reproduza.

A construção das identidades de gênero e sexuais de uma maneira conservadora-heterossexista pode ser observada pelas falas dos (as) educandos (as), educadores (as) e familiares nas atividades pedagógicas propostas, na promoção ou cerceamento de algumas atitudes, na forma de olhar, sentir, tratar e permissões. Um fenômeno observado dentro do espaço escolar é o de generificação, que pode ser entendido como um processo de atribuição de gêneros a espaços (como a própria escola, a banheiros, a lojas) e a objetos (roupas, sapatos, objetos escolares de determinadas cores e desenhos), reafirmando o binarismo. As autoras Lins *et al* (2016) constatam que esse fenômeno de caracterizar materiais escolares com “desenhos de meninas e de meninos”, é um ato tão comum na sociedade que passam despercebidos e acabam por naturalizar mais uma forma simbólica de violência, bem como as filas que separam meninos e meninas, as aulas de educação física que os separam em times diferentes, para realizarem atividades mais delicadas atribuídas as meninas e as de maior esforço físico aos meninos.

Quando fogem desses padrões, por exemplo, meninas que praticam esportes físicos como futebol, são vistas como aberrações (WENETZ, 2013). Essas pessoas são muitas vezes alvo de agressões verbais e até mesmo físicas, essas ações são legitimadas pelo próprio Estado, que institui aos agentes da escola o papel de vigiar o modo de ser e se comportar uns dos outros, munindo-os de uma falsa sensação de estarem fazendo o certo, desqualificando por meio do discurso, ou ainda assédio sexual verbal, dirigido ao próximo.

“Esse brinquedo e essa cor são de meninas, você tem usar coisas de homem”; “Se comporte como homem, não como uma menininha” são frases muito comuns que circulam espaços familiares e escolares, comuns no sentido de já terem sido normatizadas como algo não ofensivo, as pessoas não conseguem ter o discernimento de enxergar a violência simbólica arraigada nesses tipos de frases, que trazem consigo tamanha contradição social, porque impõem uma receita única

de amadurecimento para indivíduos do sexo masculino e oculta outras maneiras para que esse processo possa ocorrer de forma não violenta. O clímax desse processo de amadurecimento masculino nunca chega, o indivíduo precisa reafirmar durante toda a vida sua virilidade para ser visto como “o macho”.

A parte não oculta sobre sexualidade que aparece nos currículos escolares o faz sob o prisma biológico, voltado a discussões sobre a prevenção às DSTs, hoje chamadas IST's, e a gravidez na adolescência, temas relacionados mais precisamente à saúde pública e não necessariamente à sexualidade (BALIEIRO; RISK, 2014). O equívoco se enquadra em dois fatos, o primeiro é omitir os aspectos sociais que envolvem o tema, e o segundo ponto é a possível normatização do heterossexismo promovido por meio da abordagem dessas temáticas, pois, por exemplo, meninas grávidas na adolescência chegaram a esse quadro após terem relações heterossexuais, logo, a contradição social ao ser trabalhada mostrará apenas um tipo de relação vinculada a esse problema: a entre homens cisgêneros e mulheres cisgêneras. E com relação a AIDS, a discussão acerca dessa doença abre brecha para apontar relações homossexuais como algo abominável já que a principal característica é a de pessoas doentes e soropositivas. É por isso, que não basta apontarmos aqui, apenas como os conteúdos são abordados, mas como eles não são, e porque não são.

Os agentes escolares deveriam saber que a sexualidade não se resume a algo estático como nos é imposto, portanto, saber que não existem apenas pessoas heterossexuais, mas, o padrão oculto heterossexista faz com que normas e modelos imperem esse comportamento compulsório que leva a uma padronização da sexualidade. Logo, quando os professores fecham os olhos ignorando a diversidade sexual dos educandos (as) estão na verdade apoiando a ridicularização e assédios sofridos por esses. Em vista disso, essas práticas pedagógicas de vigilância e controle, estendem-se dos educandos (as) para todos os agentes escolares, professores e funcionários (as) identificados (as) como não heterossexuais, estão sujeitos a passarem pelos processos traumáticos e assédios sexuais aqui citados, já que a partir do momento que são identificados como destoantes do padrão heterossexista o processo de desumanização tem início. E as pessoas que atuam de tal maneira não o fazem por benefício próprio, isso é importante que consigamos separar, porque a atuação em questão é em nome da escola, da instituição que tem poder do Estado, que por ele tem a legitimação dessas ações, já que é um local de

disciplina, de regras e moldes que devem ser seguidos para que o sistema não abale (FOUCAULT, 1978 *apud* BORDO, 1997).

A pesquisa de Junqueira (2013) analisou o perfil de professores brasileiros, sobre o que pensam da homossexualidade, mostrando que 59,7%, se preocupam em apontar a homossexualidade como algo errado, abominável. Esses dados corroboram posturas de medo e silenciamento de profissionais da educação, que visam abordar temáticas relacionadas à sexualidade e gênero.

Em todas as discussões sobre o assunto, há um falocentrismo explícito: a masculinidade impera nos tópicos mais importantes, são os heterossexuais brancos que estão no topo da sociedade, o que leva a concluir ocultamento das violências sofridas por lésbicas e a negação pelo feminino, assim, a sociedade crucifica outras formas de comportamento feminino: o aborto, a prostituição e o adultério. Uma maneira de ocultação e aceitação de que a transexualidade faz parte do currículo, é a dificuldade que esses (as) educandos (as) têm no processo de matrícula nas escolas, já que o nome social é um empecilho, demonstrado, além disso, quando os (as) professores (as) se negam a usar o nome social ensinando aos outros educandos (as) a naturalizar essa violência simbólica.

Ao analisarmos o comportamento da sociedade brasileira, nos deparamos com essa conjuntura de sexualidades, que apesar de serem umas mais e outras menos aceitas, expressam-se de formas distintas, essa aceitação é decorrente de um conjunto de pensamentos, ações, comportamentos e costumes atuantes em nome de uma moral, que assim como a cultura é socialmente construída, ou ainda, segundo (CHAUÍ, 2000) a moral representa o conjunto de valores, costumes e convenções sociais passadas de geração para geração, ou seja, de forma mais clara é o que constrói nossos pensamentos enquanto indivíduos e sociedade sobre o que é certo o que é bom, o que é errado, o que é apropriado e o que não é.

Apesar de em certo momento essas ações serem validadas pela moral, nem sempre se alcança o bem comum através dela, é por isso que em contraposição a ética que se refere ao estudo de como esses valores fundamentam as ações humanas, unindo a teoria e prática, referindo-se à práxis (CHAUÍ, 2000). Para a ética, a vida moral pode ser alcançada através de: uma conduta virtuosa, que busque o bem, levando os seres humanos à felicidade, a conduta ética é saber ponderar o possível e desejável, não se deixando tomar por circunstâncias ou instintos (CHAUÍ, 2000).

Em outras palavras, a ética educa a natureza de nosso caráter para seguirmos a razão ao invés das emoções instintivas, garantindo assim o bem-estar social. Enquanto a moral tem como objetivo sistematizar comportamentos em prol de interesses da cultura hegemônica, servindo assim a ela.

O problema disso é como as instituições sociais se utilizam desses instrumentos morais para fundamentar determinadas ações, por exemplo, a homofobia e a transfobia são vistas por muitos como uma resposta de indivíduos da sociedade que condenam essas expressões sexuais, em nome da moral desses grupos, ou seja, pessoas religiosas condenam práticas sexuais não-heteronormativas porque para eles isso fere seus valores de como uma família se constrói, de como as práticas sexuais devem se dar, mas o que nos importa aqui é observar e refletir se há ética nessas ações.



### **3. EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA**

A Pedagogia Emancipatória ou Libertadora (1997) é um movimento coletivo, o qual enxerga que não há maneiras para a superação das contradições sociais a partir de visões individuais, a partir disso, será apresentada como a dimensão da sexualidade passa a ser individualizada pelo mercado capitalista, apresentando reflexões que podem nos levar a pensar a sexualidade enquanto ato coletivo, e que por assim ser, é instrumento potencialmente humanizador, relacionando com questões que Paulo Freire nos apresenta como essenciais de práticas sociais e pedagógicas.

#### **3.1 Sexualidade como mercadoria**

Até quando não se fala sobre o tema, é latente a presença da sexualidade, já que faz parte da existência humana. Tão importante é esse assunto, que diversas são as vertentes que se preocupam em tomar para si, a propriedade para tratar sobre a sexualidade, sob diferentes perspectivas podemos classificá-las segundo Figueiró (1996) em política, pedagógica, médica e religiosas católica e protestante.

Durante a era vitoriana a sexualidade, ou ainda, o sexo era tratado a partir de uma hipótese repressiva, havia uma restrita permissão apenas ao sexo oral, o falar sobre o sexo e praticá-lo de forma livre não era cabível, negados eram os direitos sexuais, quando a partir do século XIX começam a surgir estudos e interesses sobre a sexualidade, a verdade sobre o sexo começa a ser estudada (GAGLIOTTO; LEMBECK, 2011).

Então, com o avanço no processo de globalização as relações entre pessoas foram favorecidas, decorrendo segundo Demartini e Silva (2016) em tráfico de pessoas, prostituição, a aceitação da pornografia e disseminação de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), principalmente da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), com isso, grupos sociais dominantes passam a estudar e sugerir uma série de prescrições de controle sobre as práticas sexuais e sobre o corpo. Decorrendo na banalização do sexo, impõe-se a prática da sexualidade focada no falo, de forma mecânica, genital, irresponsável e principalmente desumana, Gagliotto (2009) adverte que:

Os ideais éticos, estéticos, políticos, econômicos e sociais modernos, até então constituídos, sofreram novas e profundas transformações no século XX (no período pós-guerra) consubstanciando-se no que se convencionou chamar de pós-modernidade. Nessa teia de relações, o “corpo produtor” torna-se obsoleto e descartável; perde a vez para o “corpo consumidor”, que incorpora uma identidade de mercadoria. Se, antes, o que interessava à sociedade era à força de trabalho do corpo produtor; no contexto do capitalismo globalizado, o que importa é o corpo consumista e consumível (GAGLIOTTO, 2009, p. 33).

Ao analisar artigos que tratam sobre o assunto, um movimento muito citado, que marca a transformação científica da sexualidade no século XX é a sexologia, segundo Gagliotto e Lembeck (2011) a sexologia reduziu a sexualidade ao processo de orgasmo a qualquer preço, transformando os seres humanos em máquinas sexuais. O discurso pornográfico é um exemplo de como os processos de construção da sexualidade, mediados pelo avanço capitalista, é contrário ao processo de humanização dos seres humanos (WITTIG, 1980).

Assim, como se pretende em uma sociedade imperada pelo capitalismo mercadorizar a educação, fez-se com a sexualidade: os gritos de liberdade emanados por grupos inferiorizados foram utilizados como propaganda, o sexo passa a ser vendido, estigmatizando corpos femininos, negros, homossexuais, travestis e de outros grupos a margem da sociedade (TUCKMANTEL, 2009).

Torna-se assim, oportuno apontar que a ausência de ética, estética e liberdade presente nessa sexualidade neoliberalista reprime e faz com que os indivíduos reproduzam relações sexuais sem afeto, impessoais, fugazes, mecânicas, deserotizadas e consumistas, Gagliotto (2009) afirma ainda que a falsa bandeira levantada pelo mercado vela as macroestruturas, sociais e políticas reprodutoras das desigualdades, criando uma falsa realidade e falsa liberdade sobre a sexualidade dos indivíduos.

### **3.2 Educação e sexualidade emancipatória: possíveis convergências entre as temáticas**

A educação por sua vez reflete o cenário social, em nome de uma suposta saúde coletiva, passou-se a entender que Educação Sexual era sinônimo para uma

perspectiva médico-biologizante, abordando apenas questões de prevenção contra a gravidez, métodos contraceptivos e prevenção a IST's. Como apontam Demartini e Silva (2016) a problemática que envolve o currículo escolar está no que concerne o reducionismo da temática, negligenciando o fato de que a dimensão sexual é construída a partir de questões psicológicas, sociais, históricas e culturais.

O campo da Educação Sexual emergiu com a promulgação das Leis das Diretrizes e Bases (LDB) através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preconizando Orientação Sexual como um tema transversal, ou seja, não é responsabilidade de nenhuma disciplina tratar o assunto já que deve permear todas as disciplinas, em tempos e espaços distintos (DEMARTINI; SILVA, 2016).

Além de não responsabilizar uma disciplina sobre o tratamento do tema, trazê-lo como "orientação sexual" demonstra os interesses do trabalho a ser desenvolvido, como aponta Figueiró (1996) *apud* Demartini e Silva (2016):

O próprio nome do tema transversal – Orientação Sexual – sugere alguns equívocos conceituais. Segundo Figueiró (1996b), "orientação sexual", é uma expressão comumente utilizada para a manifestação da disposição que o indivíduo apresenta em relação ao outro – heterossexual, homossexual, bissexual –, e também para expressar o trabalho desenvolvido pelo terapeuta sexual e pelo sexólogo, que divulgam técnicas que orientam uma vida sexual "sadia". Termos como Orientação Sexual, Informação Sexual, Instrução Sexual também remetem a diferenças entre processos educacionais formais, não formais e informais, em que o educando se apresenta, geralmente, como receptor passivo de um processo curricular de transferência de informações (FIGUEIRÓ, 1996 *apud* DEMARTINI; SILVA, 2016, p. 60).

Instaura-se a importância e relevância de debater e pensar em novas possibilidades de abordagem da Educação Sexual, já que não se constrói um processo educativo sem proposições reais. Assim, Educação Sexual Emancipatória (ESE), será entendida como uma proposta que permite aos educandos e educadores viverem sua sexualidade de maneira não só livre, mas principalmente responsável, entendendo essa dimensão humana constituidora da identidade pessoal (GAGLIOTTO; LEMBECK, 2011).

Refletir sobre o que Freire (1987, p. 61) trata como situação limite, justifica o porquê é tão importante e presente sexualidade no espaço escolar, já que para o autor a expressão envolve como uma comunidade entende determinado assunto e até em qual nível de compreensão da realidade concreta essa concepção pode chegar. Pode-se enxergar sexualidade em si como um tema dentro de situação limite, porque a compressão dessa questão da existência humana pode levar os indivíduos a se libertarem de certa maneira, no entanto, o entendimento construído acerca do tema, disseminado pelo discurso popular não alcança esse objetivo, muito pelo contrário, acaba por coisificar os corpos.

Os educadores se sentem inseguros em praticar a ESE como resultado dos bloqueios pessoais e das possíveis penalidades no ambiente escolar, para tanto, como aponta Gagliotto e Lembeck (2011) os educadores acabam por reproduzir um ensino biologizante sobre o tema.

Olhar para como Aquino (1997, p. 20) trata do tema, afirmando que “[...] a escola não é herdeira de uma *ars* erótica, mas sim da *scientia sexualis*<sup>1</sup>.” contribui para a discussão, pois passamos a entender os motivos para o afastamento dos educandos e educadores em tratar de sexualidade, a gestão escolar assume posturas dogmáticas e cruéis, entendendo que tratar de sexo relacionando a punições e à morte é o caminho que se deve tomar.

Por outro lado, quando a escola ou a família se omitem em tratar o tema da sexualidade com seriedade e diálogo, essa passa a ser entendida como simples ato de masturbação e fetichização, pois é isso o que se encontra em sites, revistas e redes sociais, Gagliotto e Lembeck (2011) aponta que mesmo não sendo a ideal, essa passa a ser a única educação sexual que os jovens têm contato.

Urge reiterar a importância da construção de um currículo escolar verdadeiramente democrático, não aquele que a BNCC propõe como democrático, mas um no qual as programações das aulas permitam o cumprimento da *livre cátedra* do educador e para, além disso, não imponha amarras ao processo educativo, identificando as contradições sociais e significativas Demartini e Silva (2016) resultantes do processo de Investigação Temática.

---

<sup>1</sup>A tradução do termo é ciência sexual, criada no ocidente, tem por objetivo controlar parâmetros do que se considera aceitável e deve ser incluído, e o que se considera fora da normalidade e deve ser excluído, com relação ao processo de sexualidade.

Na perspectiva curricular baseada nos ideais freireanos a ESE, mesmo que não seja a princípio um tema gerador, em um segundo momento devido ao fato de sexualidade ser um tema que diz diretamente sobre a vida dos educandos, de anseios pulsantes, certamente é um tema que aparecerá relacionado a uma contradição social, ou seja, quando a percepção e visão dos educandos e da comunidade sobre esta quando apresentarem contradições socioculturais, fatalismos, incompreensões que levam à naturalização de injustiças e à negação do ser humano . Por isso me aproprio da fala de Vasconcelos (1971) que define ESE como:

[...] é abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre suas interpretações culturais, e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e moral, que não apanha a sexualidade naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor (VASCONCELOS, 1971, p. 111).

A ESE tem que se preocupar em problematizar questões anteriormente apontadas neste texto, por exemplo, como a sexualidade se tornou um meio de consumo, pelos produtos e adereços relacionados a uma vida sexual ativa e, para, além disso, voltar o olhar do processo educativo a debater a construção do que Júnior (2011) chama de “culto ao corpo perfeito”, entendendo que sexualidade é sobre o corpo humano, mas não o corpo humano capitalizado, e sim o corpo de pessoas reais, que possuem realidades, processos e possibilidades diferentes, essa visão buscaria, assim, construir um processo de humanização a partir da autoimagem.

A fim de aprofundar a discussão teórica sobre o tema, será exposto como a temática converge com os ideais marxistas, a iniciar por Lukács, o qual resgata em sua obra, como Marx trata o conceito de sujeito para se posicionar contrariamente ao irracionalismo, ou ainda, contrário ao processo de eternização do capitalismo nas

sociedades, estrutura que para Júnior (2011) faz ode a morte dos sujeitos como produtor da história. As proposições de Lukács me levam a entender que para o marxista, tratar das subjetividades dos indivíduos, a exemplo da sexualidade, faz-se mais pertinente quando analisadas sem excluir as relações sociais e determinações históricas que as constituem.

O marxismo se relaciona com sexualidade no plano ontológico, ou seja, quando se olha para o *ser* e seu processo de construção enquanto sujeito histórico, somos históricos porque na mesma medida em que construímos nosso futuro e passado, somos influenciados pela cultura, economia entre outros aspectos. Exemplo disso é o controle social que sofremos: na idade média em detrimento do divino, negava-se a historicidade dos sujeitos e seu papel transformador, nos tempos modernos o mesmo ocorreu, mas a favor do capital (LUKÁCS. 2010).

Considerar os indivíduos sob uma perspectiva marxista é entendê-los em todos os seus âmbitos, seja em sua materialidade, historicidade, dinamicidade e totalização. Júnior (2011) ao analisar a obra de Marx, sob a perspectiva de Lukács, apresenta-se esse método como dialético, através do qual podemos analisar todos os fenômenos como construção histórica e, portanto, passíveis de mudança, assim ocorre com os conceitos e correntes que rondam a sexualidade: não são intrínsecos a qualquer sociedade, na realidade fazem parte de processos e de circunstâncias.

Como alternativa ao processo de mercadorização do ser humano e da sexualidade podemos nos debruçar na ontologia de Lukács que para Lessa (2007, p.13) propõe que através da vida cotidiana, os homens enxerguem em seus companheiros e em si mesmos potencial humanizador e emancipatório. Dentro dessa perspectiva, enxerga-se espaço para criticar o sistema da heteronormatividade, um aspecto cultural considerado natural, Lukács (1979) reitera que a nível orgânico do ser, a natureza opera por causalidade, não há determinismos, destinos, ou imposições de sexualidade naturalmente construídas, nem ao menos isso ocorre na história da própria humanidade, portanto como há de querer se impor através de um sistema desigual, um único tipo de sexualidade, excluindo todos os outros?

Em contraponto a essa visão humanizadora do que se entende por subjetividade, o discurso capitalista coloca os indivíduos frente a uma falácia de que “você é o dono do próprio destino”, reiterando a visão de ser humano enquanto indivíduo sem relações diretas com a sociedade, economia ou história, alienando-o

em prol da acumulação de capital. Júnior (2011) relembra-nos que a subjetividade se constrói na coletividade, nos processos de socialização “somente na escolha consciente de si mesmo no mundo, no pôr teleológico característico dos atos de trabalho conscientes, no momento em que o sujeito toma para si algo como objeto de análise é que se estabelece uma subjetividade.”.

### **3.3 Individualidade e sexualidade: o individual se constrói no coletivo**

Reificação e fetichização têm sido fenômenos resultantes do processo de avanço do neoliberalismo, quando analisados sob um olhar crítico se constata que a fetichização faz com que um objeto, por exemplo, no caso da sexualidade que são os objetos sexuais, tornem-se pauta central e objetivo definido para o processo de construção dessa dimensão humana, levando os sujeitos a se tornarem os objetos sexuais, os quais buscam consumir outros objetos, sem a pretensão de se realizarem enquanto sujeitos, criando um círculo cultural vicioso.

É através do desejo, da libido sexual que o capitalismo impera sobre os seres humanos: o discurso sobre liberdade sexual trouxe à tona uma série de comportamentos, fazendo os sujeitos entenderem liberdade como sinônimo do consumo exagerado, consumo dos corpos, de pornografia e de instrumentos que levam ao orgasmo, já que esse é o objetivo central da sexualidade sob uma ótica neoliberalista.

Quando se debate sexualidade numa perspectiva emancipatória é necessário trazer ao discurso, como a negação da sexualidade, enquanto ponto central na construção da subjetividade do sujeito influi diretamente sobre como se entende corporeidade e, portanto, como se orientará as relações a nível subjetivo e individual, o que também envolve o coletivo (JÚNIOR, 2011).

Faz parte do processo materialista histórico-dialético, no qual se baseia a proposta educacional aqui colocada em discussão, analisar de forma comprometida levando em consideração como os discursos sobre sexualidade foram construídos, permitindo, assim, críticas e possibilidades de libertação dos sujeitos, abrindo caminhos para a autoconsciência e emancipação.

Júnior (2011) trabalha de forma concisa a relação entre sexualidade e Lukács, apontando que o reconhecimento social e histórico, enquanto sujeito nos afasta do mutismo imposto pelo sistema, decorrendo numa superação desse mutismo sobre a

sexualidade, essa “dimensão muda” como colocada pelo autor, está num nível orgânico, próximo da dimensão não muda: o ser social.

O olhar estritamente biológico do ser humano implica em separar a materialidade da espiritualidade, ou seja, o psicanalista Freud concebe que a vida espiritual determina a vida biológica dos sujeitos. Enquanto para Lukács, as ações do sujeito se baseiam no âmbito orgânico do ser, ou seja, na materialidade há possibilidades de compreender de forma ontológica a questão da corporeidade. No entanto não pode haver a ilusão, segundo Júnior (2011) que isso ocorre de forma exagerada, através de uma transposição simplista, como é feito no positivismo, através do darwinismo social.

Entender o ser humano em sua totalização, enquanto ser inconcluso faz parte da construção da ESE, aliada a contribuição de Lukács (2010) que propõe uma visão dialética da corporeidade, podemos enxergar a sexualidade como algo natural, no sentido de compor a dimensão humana, que se constrói de forma concreta com o avanço da humanidade.

O homem nunca é, de um lado, essência humana, social, e de outro, pertencente à natureza; sua humanização, sua sociabilização não significa uma clivagem de seu ser em espírito (alma) e corpo” (LUKÁCS, 2010, p. 42).

Tornar-se sujeito envolve todos os planos existenciais dos seres humanos, o que significa que para tanto, os indivíduos devem compreender a si mesmos e aos outros perante a dimensão sexual, para que relações objetivas e sociais sejam definidas, para tanto essa visão deve estar atrelada ao processo pedagógico da Educação Sexual que se pretende emancipatória (JÚNIOR, 2011).

Demartini e Silva (2016) também propõem possibilidades de encontro entre as propostas de Marcuse para com uma construção de Educação Sexual Emancipatória, isso porque, assim como Freire, há a preocupação para o autor no processo de humanização dos sujeitos, entendendo que a educação - por meio de pedagogias libertadoras que rompam com o *status quo* - é a melhor maneira e mais efetiva para a construção de uma sociedade onde isso possa ser uma realidade concreta.



[...] promovendo os sujeitos como protagonistas das transformações socioculturais - não podemos nos ancorar nos pressupostos alienadores da pedagogia dominante. Somente com uma pedagogia crítica para a Educação Sexual poderemos superar concepções restritas e produtoras da desumanização (DEMARTINI; SILVA, 2016, p. 63).

Pode-se constatar que a educação não dá conta de tratar sobre a temática de sexualidade de forma comprometida e ética devido ao fato de não haver preparação adequada dos educadores que têm que lidar com esse assunto. O processo de formação docente deve assim, ser uma preocupação dentro dessa discussão, para que esses profissionais ao terem contato com a necessidade de discutir sobre a sexualidade estejam preparados a fazê-lo com propriedade, numa dimensão histórica, filosófica, biológica e psicológica. As palestras, cartilhas e rodas de conversa que costumam ocorrer no ambiente escolar não são proposições que levam a superação do pensamento reducionista sobre a sexualidade, aspectos biologizantes sobre o tema favorecendo preconceitos são reproduzidos por esses materiais didáticos, bem como pelos livros (GAGLIOTTO; LEMBECK, 2011).

Promover projetos interdisciplinares de caráter crítico transformador, baseados em teorias que pensem sobre como a educação libertadora pode levar os educandos a construir conhecimentos e proposições concretas, agindo sobre a sua própria realidade podem ser alternativas que para além de sensibilizar os educandos façam com que tomem consciência dessa realidade. O silêncio, vergonha e negação do diálogo dentro dos espaços escolares quando esse tema está em pauta é um indicador de que a prática educativa tradicional não cumpre o papel de uma educação verdadeiramente humanizadora (GAGLIOTTO; LEMBECK, 2011).

Nesse sentido a ESE não deve ter como objetivo orientar ou definir a vida sexual dos educandos, mas sim como aponta Júnior (2011), construir através de processos educativos conhecimentos que levem os educandos a fazerem escolhas pessoais, conscientes e desfeticizadas sobre seus corpos e os corpos dos outros sujeitos.

#### 4. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho foi a de análise documental qualitativa que para Kripka *et al* (2015) é interessante porque permite ao pesquisador realizar análises profundas das intencionalidades presentes no documento que se pretende analisar.

Objetiva-se na pesquisa documental analisar e transcrever, de forma crítica, os dados contidos no documento, buscando corroborar ou refutar as hipóteses do pesquisador sobre as intenções nele contidas, para tanto, enxerga-se como prova daquilo que se diz e que se pretende realizar (CELLARD, 2008).

Uma das etapas importantes ao se realizar esse tipo de pesquisa, é a de escolha dos documentos a serem analisados, deve-se levar em consideração além dos conteúdos, a conjuntura e aplicação já que esses aspectos podem ser essenciais para desvelar os processos (FLICK, 2009).

Escolher um documento é útil para delimitação da área que se pretende investigar, levando em consideração a problemática que a qual a pesquisa se pretende responder, assim, o documento confere sentido à pesquisa (KRIPKA *et al*, 2015).

Etapas secundárias são aplicadas a análise, como aponta Kripka *et al*. (2015), sendo elas a caracterização de documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica. O autor ainda aponta que é objetivo do pesquisador:

[...] explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto das mensagens ou os efeitos dessa mensagem (KRIPKA *et al.*, 2015, pg. 65).

Reiterando a questão de que esse tipo de análise vai para além do conteúdo, objetiva-se também investigar os conteúdos simbólicos e analisar de forma a denunciar se o que se diz é realmente o que se pretende fazer (GOMES, 2001).

A contribuição do pesquisador vai além da própria pesquisa, ao analisar documentos para demonstrar o processo histórico, cultural e político no sentido de intencionalidade, promove-se a reflexão crítica de questões importantes para a sociedade e contribui-se para a produção de conhecimento como reitera Kripka *et al*

(2015). Aí se instaura a relevância da análise documental qualitativa, há uma sistematização séria da pesquisa, que além de envolver bastante leitura, interpretar de forma comprometida e crítica documentos postos como verdade, exige compromisso do pesquisador.

Em relação às especificidades do documento analisado foi nesse sentido, como instrumento para aplicação da perspectiva de análise qualitativa documental, proposições foram feitas acerca do tema que este trabalho visa analisar, e a base serviu como prova para refutar ou corroborar as ideias que aqui serão apresentadas.

Cabe apontar que a BNCC, em sua última versão, possui 600 páginas, foi homologada durante o governo de Michel Temer, em 2017, e trata do currículo base para todo o ensino básico, ou seja, Infantil, Fundamental e Médio.

A próxima etapa é de análise documental da BNCC, e neste trabalho fará uso de três parâmetros para constatar se as concepções abordadas são congruentes com concepções humanizadoras da Educação Sexual ou não. Para tanto, analisarei com base em: **fetichização da sexualidade**, ou seja, se sexualidade no documento é tratada como uma performance que objetiva única e exclusivamente o orgasmo e processos reprodutivos; **concepção biologizante sobre a sexualidade e gênero**, se apresenta aspectos de gênero unidos apenas a órgãos genitais, ignorando que essa dimensão é construção histórica e social e **sexualidade como contradição social**, ou ainda, se a base entende que a temática envolve subtemas que podem ser entendidos como um obstáculo ao desenvolvimento humano dos cidadãos ou não.

O apontamento seguinte se dá no sentido de denunciar o currículo burocrático da BNCC, e como esse aspecto burocrático serve como mecanismo de controle do currículo escolar.

## 5. RESULTADOS

Em relação ao histórico da Base Nacional Comum Curricular, começa-se a pensar uma Base Nacional Comum em 1988, com a promulgação do documento que conhecemos como Constituição Federal, já que essa prevê a existência de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Em 1996 a LDB passou a reiterar essa política pública, visando ampliar a necessidade de uma base nacional comum para toda a Educação Básica. Entre os anos de 1997 e 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são lançados, a princípio para o Ensino Fundamental e posteriormente para o Ensino Médio, começa a se consolidar na prática a construção de uma base curricular.

Dez anos depois, em 2010, ocorre uma Conferência Nacional de Educação, na qual especialistas são convocados a debaterem a Educação Básica do Brasil e o que se constrói nesse encontro é que há a necessidade de fusão da Base Nacional Comum aos Planos Nacionais de Educação (PNE).

A partir dessa década o cenário educacional começa a mudar, já que de 2010 para 2012 novas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino básico passam a vigorar, e segundo a Lei 13.005/2014 o PNE passa a ter vigência de dez anos.

No ano de 2015 ocorre a retomada da pauta da construção da BNCC, motivadas e impulsionadas pelo golpe político-midiático contra a presidenta Dilma Rousseff, assim, se dá o I Seminário Interinstitucional para a elaboração do documento, através da qual se decidiu que a portaria 592 iria compor uma Comissão de Especialistas para a Elaboração da proposta da BNCC.

No ano seguinte, 2016, com a confirmação da destituição de Dilma Rousseff, o governo de Temer passa a promover não só a BNCC, como também, a Reforma do Ensino Médio, o MEC regulariza todo processo pela portaria 790/2016. Nos meses de março, junho e agosto desse mesmo ano são construídas duas versões da base. Enquanto em 2017, o MEC entrega a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual elabora um parecer e projeto de resolução da BNCC para que seja homologada.

### 5.1 Análise crítica da BNCC com foco nos aspectos biológicos

A construção dos currículos escolares do que se considera Ensino Básico, ou seja, todos os anos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio,

assim como a sociedade passam por processos históricos de interesses e necessidades. Interesses porque os currículos nacionais são construídos com base no interesse capitalista de mercantilização do ensino, processo que há tempos vem objetivando monetizar a educação, já que essa não gera frutos diretos em curto prazo ao Estado. De necessidades porque em certos momentos do tempo histórico do Brasil, a classe oprimida se viu no papel de construtora do próprio processo educativo, tomando para si as rédeas e, portanto, levando a Educação Nacional para um sentido de Educação Libertadora, mesmo que em momentos curtos e pontuais, ou ainda, atrasando os processos de sucateamento da educação, por meio da pressão popular.

O papel histórico do currículo escolar, enquanto instrumento político ocasiona inconstância quando se olha para políticas públicas, com o avanço da hegemonia neoliberal sobre a América Latina, com facetas do imperialismo, a política capitalista ganha espaço e corpo na educação brasileira, principalmente nos anos de 1990 e nos anos 2000. Juntamente a esse processo de transgressão do neoliberalismo, ocorre no Brasil um Golpe de Estado e midiático, financiado pelos grupos economicamente favorecidos do país, contra a presidenta Dilma Rousseff, resultando no processo de *impeachment* e conseqüentemente de avanços nas pautas educacionais anteriormente sufocadas (BARBOSA, SILVEIRA e SOARES, 2019).

Como resultado da política neoliberalista, ocorre a disseminação do discurso de conformismo, como aponta Freire (1974, pág. 16) esse tipo de discurso leva a comunidade a entender a realidade sob uma dimensão estática, explicando-a de forma mítica e irracional, levando os indivíduos ao conformismo, aceitando o que lhes é dado, sendo, portanto, essa concepção uma barreira ao processo de humanização dos indivíduos, que acabam por aceitar a imposição de uma educação nos moldes impostos.

Ao assumir a presidência, Michel Temer retoma políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial (BIRD), iniciadas com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995), medidas essas que olhadas sob a ótica de Freire (1999) podem ser analisadas como paternalistas, no sentido de que países mais desenvolvidos tentam subjugar os considerados de “terceiro mundo”, controlando a educação. Esse paternalismo em forma de investimentos monetários irá compor o

projeto econômico de dívidas externas dos países menos desenvolvidos para com grandes países e bancos privados (FONSECA, 1998 *apud* ALTMANN, 2002, p. 79).

No entender de Marília Fonseca (1998), a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Além disso, ela é tida como uma medida importante para contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes. Daí depreende-se a ênfase na educação primária, que prepara a população, principalmente feminina, para o planejamento familiar e a vida produtiva (FONSECA, 1998 *apud* ALTMANN, 2002, p. 79).

Em 1995 o BIRD lança um relatório sobre Prioridades e Estratégias para a educação de países em desenvolvimento, nesse documento tenta-se impor que o planejamento curricular mostre os resultados e objetivos do processo de aprendizagem em questões observáveis, dando mais importância para o rendimento escolar, com ênfase em promover que os currículos estabeleçam essa relação de rendimentos e resultados.

Nesse contexto social e político, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) avançou em território brasileiro, em resposta aos interesses de grupos internacionais, principalmente. Para falarmos da BNCC, precisa-se saber que a elaboração de um documento nesses moldes está prevista desde a promulgação da Constituição de 1988, a qual é reforçada posteriormente por uma Emenda Constitucional e pela própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (2017) que ao ser alterada pela Lei 12.796 expressa:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (ABMES, 2013, p. 2).

Nas entrelinhas do processo de construção desse Projeto de Lei, estavam as classes mais conservadoras do país, presentes na política em forma das Bancadas

evangélicas, as quais visavam através da reforma curricular barrar assuntos como ideologia de gênero nas escolas brasileiras, impondo em contraponto a educação religiosa e a “escola sem partido” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

A desconstrução da Política Nacional de Educação Infantil e de Jovens e Adultos através da BNCC se deu principalmente porque esse e outros documentos objetivam controlar o processo educativo das escolas através das avaliações. Para tanto, em 2018 o Ministério da Educação lançou o documento da Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Contrariando o que as opiniões de especialistas diziam sobre a BNCC, já que segundo o MEC, a construção deste documento se deu de forma democrática, ou seja, contou com a opinião da comunidade acadêmica, de professores da rede pública, de educandos e pais de educandos, a comissão que organizou a BNCC apontou que o documento tinha caráter apenas operativo e não regulador, para tanto, as opiniões que buscavam apontar temas a compor os processos educativos, bem como questões teóricas e metodológicas foram desconsideradas. Tamanha foi a farsa em torno de uma construção democrática da Base, que em Abril de 2017, como aponta Altmann (2002) o MEC encaminhou a terceira versão ao Conselho Nacional da Educação (CNE) do jeito que seus dirigentes bem entenderam.

A problemática nesse sentido está em desvelar para quem a BNCC foi construída, ora se de nada valeram as opiniões de agentes fora aqueles especialistas apontados pelo CNE, os quais elaboraram o documento, a Base se mostra *para o povo e não com o povo*, porque privilegia grupos de indivíduos em detrimento da sociedade, ignorando, assim, conhecimentos populares e teóricos, desenvolvidos na prática, os quais poderiam ser incorporados a BNCC (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Olhar para as construções educacionais de forma crítica, exige o exercício de entender que os processos de repetição e memorização propostos pelo documento, implicam no processo educativo sem o educando, isso porque esse não estará fazendo parte da construção do conhecimento tratado por qualquer seja o tema a qual a aula se propõe tratar, levando-o a ter contato com um processo de semiformação, que para Adorno (1996) aprisiona a consciência limite do existente e dificulta a possibilidade de se ultrapassar a compreensão do mais imediato e superficial.

Construir de forma conjunta o trabalho pedagógico, permitindo que as famílias dos educandos e eles mesmos sejam sujeitos ativos nesse processo é reconhecer que para além da formação escolar, a formação do próprio sujeito se faz de forma dialética, ou seja, nas diferentes dimensões sociais, culturais e políticas (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019). A construção democrática do currículo escolar garante que toda a diversidade, que se pressupõe conter nas escolas, seja contemplada, enquanto a visão de padronização proposta pela BNCC mina a liberdade e autonomia dos educandos e dos próprios educadores, coloca os assuntos a serem trabalhados em sala de aula em um formato não passível de mudança.

Para tanto, Silva (2015) questiona se as Diretrizes Curriculares Nacionais postas como orientações pelo Conselho Nacional de Educação, não são suficientes para se atingir as demandas sob as quais a BNCC se propõe a fazer, já que as DCN possuem características de um documento que garante a autonomia e livre cátedra ao educador.

Em concordância com as ações tomadas pelas entidades organizadoras da BNCC, de desconsiderar opiniões acolhidas sobre a construção da base, os educadores e gestores escolares passaram a reproduzir a ideia de que o documento, que a princípio não poderia servir como currículo base para se entender quais conteúdos deveriam ser ensinados ou não, começaram a enxergar como um documento referencial para a construção da proposta curricular. Tendendo assim, a reproduzir uma educação bancária, mecanizadora, reprodutivista e além de tudo, homogeneizadora, sem enxergar as diferenças existentes no território brasileiro, com relação à cultura, aos processos de socialização e ao educar (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

A LDB preconiza que as escolas, públicas e privadas, tenham sua autonomia assegurada com relação à constituição do currículo escolar, ou seja, essas instituições devem de forma democrática, com a participação dos educadores, educandos, agentes escolares, comunidade local e os próprios gestores da escola elaborar um Projeto Político Pedagógico que contemple as características múltiplas dos indivíduos, mas principalmente questões do seu dia a dia, que envolvam suas vidas, contradições e insatisfações, como indicam as LDB (BRASIL, 1996).

Ao observar a composição da BNCC, deparamo-nos com a organização das habilidades, competências e objetivos alinhados a códigos alfanuméricos, a princípio pode parecer apenas uma questão organizacional, quando na verdade tem relação



com a forma de controle empregada pelo documento, a partir de cada código o educador seria obrigado a abordar determinados assuntos, ou ainda, competências que levassem o educando a desenvolver determinadas habilidades, o ponto central de explicar isso é questionar: **há uma maneira justa de se dizer se o educando possui certa habilidade ou capacidade de entender e compreender o assunto abordado em aula?** (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Sabe-se também que linhas pedagógicas que reiteram as práticas educativas bancárias, influenciaram fortemente as concepções da BNCC, para o Estado o currículo deve ser um *rol* de assuntos, não aleatórios, mas sim escolhidos de forma minuciosa, para que atenda as expectativas do mercado de trabalho: precisasse formar mão de obra para que o capitalismo avance, a criticidade nesse sentido se torna uma arma contra a manutenção desse sistema. A partir dessas atividades sequenciadas e estabelecidas se dará a continuidade do processo de vigilância sobre a prática docente, estabelecendo-se cada vez mais avaliações do ensino público através de provas e exames que tentam “medir a qualidade do ensino” (BARBOSA; ALVES, 2016).

Mais um ponto a ser questionado quando olhamos para as políticas públicas educacionais é: **qual é o objetivo ao qual a escola se propõe alcançar?** Usualmente a resposta para esse questionamento seria a inserção do aluno no mercado de trabalho, ou a aprovação em algum exame que o levasse ao nível Superior de Ensino, a partir desse ideal o processo educativo se mecaniza, as aulas passam a se adaptar aos exames e não os exames as aulas.

A BNCC preconiza essa lógica paradoxal, como aponta Silva (2015) se apoiando no discurso de que existindo um documento que oriente a formulação dos currículos escolares nacionais, os exames avaliativos serão mais coerentes com o que se trata dentro das aulas, garantindo oportunidades iguais no território brasileiro como um todo, mas na prática essa política educacional só serve como manutenção para as desigualdades reproduzidas pela escola já que mesmo com um currículo escolar unificado, quem garante que as condições de vida permitirão desempenhos equânimes?

## 5.2 Temática sexualidade e gênero na BNCC

Apesar de complexa e extensa a construção da BNCC, quando se olha para a temática de gênero e sexualidade o cenário é outro: trata-se do assunto em uma unidade temática, vida e evolução, que aparece apenas durante o oitavo ano do Ensino Fundamental, ou seja, nos anos finais da etapa educativa.

Objetiva-se neste momento apenas apontar como o assunto é apresentado e em outro mais oportuno realizar uma análise crítica mais fundamentada sobre o tema. Sendo assim, cabe olhar para a passagem da BNCC (BRASIL, 2017):

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial.

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2017, pg. 327).

Ao olhar para essa unidade temática, algumas habilidades e competências são apresentadas, orientando como as aulas sobre o tópico devem ser abordadas, seja sobre os aspectos reprodutivos sobre o assunto, seja sobre uma ótica afetiva.

(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a

responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). (BRASIL, 2017, pg. 348)

No documento, o objetivo da parte que concerne sobre o Ensino Médio a temática não é abordada em nenhuma das páginas.

### **5.3 O currículo burocrático da BNCC**

Resumidamente, podem-se classificar as disputas no campo educacional, com relação ao currículo, entre duas frentes: a conservadora e a crítica dialética, dessa forma Silva (1990) sintetiza que a principal representante das tendências pedagógicas conservadoras é o tecnicismo, sendo essa perspectiva que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apoia, trazendo consigo características como o entendimento do processo educativo como neutro. Pode-se apontar o tecnicismo, como ideologia implementada fortemente a partir da reforma do Ensino de 1º e 2º graus com o objetivo promover a formação técnico-profissional, servindo de apoio a BNCC nessa perspectiva.

Já na década de 70, o cerceamento da autonomia na construção curricular começou a avançar em território brasileiro, em São Paulo, por exemplo, os Guias Curriculares foram disseminados e sugeriram programações das disciplinas aos educadores. O avanço da interferência econômica e mercadológica na educação tem seu auge em 1975, quando técnicos são contratados para a elaboração de pacotes curriculares, Silva (1990) coloca que essa perspectiva mecânica da construção do processo educativo encontra consonância do que se entende por ciência quando se enxerga o currículo como ciência natural.

O conceito de Administração Científica de Taylor (1966 *apud* SILVA, 1990) ultrapassa o campo administrativo e leva uma visão de eficiência, racionalidade,

produtividade ao currículo escolar. Uma visão crítica da análise aos comportamentos comumente recorrentes nas escolas pode desvelar como essa concepção de ciência natural do currículo, faz com que o currículo escolar seja o *fim* do processo educativo ao invés de ser o *meio*, ou seja, há elaboração, predeterminação, planejamento antes de se entender quem serão os sujeitos envolvidos.

Dessa maneira, a BNCC, indica utilizando palavras como competências e dinamicidade, que a construção dos currículos deve ocorrer devem ocorrer ao “adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017).

O currículo escolar passa a ser, assim, além de um artefato político, devido aos processos de influência ao qual passa a se transformar em um currículo produto, resultado de processos mecanizados e prescritivos, a exemplo de como a BNCC (BRASIL, 2018) coloca que se deve “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem”, objetivando motivar os educandos a aprenderem e se engajarem de forma concreta nos processos educativos.

A polissemia da palavra **diversidade** pode ser utilizada em diversos sentidos, inclusive no que diz respeito à diversificação dos conteúdos curriculares em prol de um mercado de trabalho que se altera a todo o momento por causa do processo de globalização, para tanto, as exigências passam a ser outra diversidade, nesse sentido passa a atender a diversificação das especialidades e modalidades do mercado de trabalho. Assim, as estratégias didático-pedagógicas diversificadas devem incluir conteúdos abrangentes e complementares, compreendendo as especificidades de cada aluno.

Efeito desse processo de humanismo presente na BNCC, como se pode observar na passagem “reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” e de fragmentação tem-se como resultado o controle sobre o comportamento do educando, educadores e agentes escolares, herança do behaviorismo que tenta através dos objetivos, ou ainda, competências e habilidades, *vide* BNCC, estabelecer padrões do que se entende por um aluno ideal, também em questões psicossociais.

Dessa maneira, cabe a reflexão: pode-se compreender que o currículo tecnicista é mais uma maneira de perpetuar um discurso em prol de uma moral alienante? Porque, apesar de trazer consigo um discurso sobre ética, a concepção do que se entende por essa prática, no contexto capitalista foge do real sentido da palavra, ou seja, a ética deve promover o desenvolvimento, produção e reprodução da vida humana, em todos os seus âmbitos. Para tanto, tratar os educandos e educadores, como mercadoria não pode ser considerada uma prática ética.

Para, além disso, a BNCC apresenta que se deve:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender (BRASIL, 2018).

Olhando de maneira crítica para a passagem do texto, alguns pontos podem ser levantados, já que isso apresenta como a BNCC enxerga o processo educativo, como algo a ser quantificado, tentando avaliar a aprendizagem com base em critérios procedimentais que remetem a conceitos bancários de produtividade.

Freire (1974) denuncia como a reificação do ser humano pode atuar no sentido de reiterar a educação bancária, negando que a educação sofre influências da história, política e da cultura, valorizando decisões técnicas como é o caso da formulação da BNCC, documento qual apesar de se autodenominar democrático não leva em consideração a opinião da sociedade civil em sua composição.

Se os outros documentos referentes à educação brasileira não foram efetivos em suas formas, conteúdos e proposições acerca do controle de como se deve construir o currículo escolar, incito a refletirmos sobre **qual o objetivo dos banqueiros, governantes, elites e classes dominantes em insistirem nesse processo burocrático de lançar cartilhas e BNCC?**

Ao debater sobre esse assunto e analisar o fracasso desse e de documentos burocráticos construídos com o intuito de controlar os processos de ensino aprendizagem, seria interessante desenvolver brevemente como a burocracia weberiana se relaciona com a obra de Kafka.

Para Kafka (2008) o principal motivo para os governos elaborarem inúmeros documentos e papeladas ocorre porque gera a sensação de controle do sistema educacional. Sousa (2013) ressalta como Weber desenvolveu a relação burocrática com o processo de conquista de território, passando a ser sinônimo de garantia a qualquer processo na Era Moderna.

Os papéis, documentos norteadores e prescritivos são o que permitem os protocolos de exercerem sua função regulatória, Weber (1982, p. 270) relembra que a força burocrática é tão forte que quando Czar aboliu a escravidão na Rússia, na prática isso não ocorreu, a “máquina burocrática” coloca a economia acima dos processos sociais, ou ainda, a racionalidade tecnológica a favor de processos de dominação.

A máquina burocrática atua a favor do progresso e da razão, **mas para quem?** No caso da educação, a burocracia da BNCC não é um desenvolvimento para os agentes escolares, educandos e educadores, apesar de tentar se mostrar de forma neutra. Para Sousa (2013) o progresso é relativo, aplicável a classes específicas, geralmente aquelas hegemônicas que objetivam homogeneizar processos como a educação.

A disfuncionalidade está presente em contraponto à funcionalidade, em outras palavras, o excesso de racionalismo torna a estrutura burocrática disfuncional, em alusão a obra de Kafka (2008), O castelo, conclui-se que a burocracia “transformaria pessoas em objetos passíveis. Judeus, ciganos, comunistas, homossexuais, doentes mentais estavam sujeitos a um destino kafkiano, absurdo sem nenhuma lógica”.

#### **5.4 Proposições como forma de superação da BNCC no Ensino de Ciências e Biologia**

O Ensino de Ciências e Biologia tem um papel estrutural de formar os educandos sob uma ótica de reprodução de técnicas pré-existentes, para dar continuidade a conceitos e teorias construídos através do tempo histórico, em prol de um mercado econômico que visa à obtenção de mão de obra. Muitas são as críticas que circundam esse “*fazer científico*”, em Teoria da Semicultura Adorno (1996) faz apontamentos sobre o processo de ensino quando pragmático, ou seja, tem como objetivo formar para a execução de uma ordem prática, ordem essa que

geralmente tem a ver com as necessidades da indústria, ou ainda, do mercado capitalista.

Tradicionalmente, olha-se para essa área das ciências naturais sob uma perspectiva de experimentação, seja para utilizar em prol de situações do cotidiano ou como instrumento de descoberta sobre algo já existente e consolidado, parte desse momento a crítica de Marcuse (1982, p. 166-167) o qual pontua a ausência de crítica e reflexão nesse tipo de visão limitada sobre a ciência, necessita-se que haja um processo cíclico de ida e volta à situação sob a qual o conhecimento científico será utilizado como instrumento para observar a situação real, promovendo processos além da abstração conceitual.

O pensamento positivista e behaviorista dominante, serve muito frequentemente para cortar a raiz da autodeterminação no espírito do homem – uma autodeterminação que significa hoje (como no passado) a desvinculação crítica do universo dado da experiência. Sem essa crítica da experiência o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual realiza esta sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em referência às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas ideias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, por uma experiência mutilada, por fatos incompletos (MARCUSE, 1982, p. 166).

Visto esse contexto tradicional de práticas adotadas para o ensino das ciências naturais durante todo o percurso do Ensino Básico, e até mesmo no Ensino Superior, urge olharmos para como a BNCC reitera esses ideais. O exemplo da construção “democrática” estabelecida por consulta pública, algumas instituições científicas participaram, mas se viram diante do mesmo dilema daqueles pais, educandos e educadores que levemente tentaram contribuir: os organizadores da Base desconsideravam opiniões da Associação Brasileira de Pesquisa em

Educação e da equipe editorial do Caderno Brasileiro de Física, (MOZENA; OSTERMANN, 2016).

As primeiras versões da BNCC foram construídas sobre um preceito de entender a ciência como uma construção histórica e social, fato que não passou de um discurso para tentar negligenciar uma exigência pulsante.

Apointa-se que um dos problemas da estrutura educacional brasileira é o grande contingente de conteúdos desprovidos de significados para os educandos, nesse sentido a BNCC propõe a diminuição desses tópicos, na prática os objetivos de aprendizagem, ou seja, lista de conteúdos que devem ser abarcados pelo currículo escolar, apresenta-se excessivamente grande, Franco e Munford (2018) avaliam que no caso de CN, tinha-se 99 habilidades, dos quais foram mantidas 87, excluídas 12 e adicionadas 23. Por fim, 110 habilidades foram definidas na versão atual.

Um processo visivelmente reducionista da qualidade do documento foi a mudança nos nomes das unidades de organização dos conteúdos, nas primeiras versões elaboradas essas unidades possuíam nomes relacionados às realidades locais dos educandos. A ausência desse caráter que faz com que a educação seja significativa para o educando reduz o processo educativo à mera exposição dos fatos e conhecimentos científicos consideram que, se essa é a proposição a qual a BNCC visa atender, estamos diante da retomada aos PCN's (FRANCO; MUNFORD, 2018).

Tratar a ciência de forma reducionista, escolhendo não abordá-la como um fenômeno natural e social, faz parte da construção de como se ensina ciências e biologia da forma tradicional nas escolas brasileiras, bem como a BNCC o faz, tentando ludibriar a população colocando como ponto central apresentar essa temática de forma progressista, quando na verdade o tema se apresenta de outra maneira, como aponta Sousa (2013) entender esse processo de forma crítica leva os processos de construção de conhecimentos a ter um objetivo comum que é uma sociedade mais justa e democrática.

Na BNCC a maior preocupação a qual o ensino deve atender é o avanço tecnológico e econômico, conduzindo principalmente a construção curricular, dessa maneira critica-se o conteudismo e engessamento do currículo preconizado pela BNCC segundo Piccinin e Andrade (2018):



[...] entre as principais críticas dirigidas ao documento da área, estão seu conteudismo e o engessamento curricular que culminam no cerceamento do trabalho docente e na dificuldade de contextualização dos conteúdos, a falta de clareza do “fazer ciência” preconizada na área, nos objetivos de aprendizagem e a ausência de uma contextualização histórica, social e cultural dos componentes curriculares, bem como a ausência de especificações sobre os “problemas” nas ciências – o que pode levar a redução destes a mera formulação de perguntas – assim como a ausência de um posicionamento epistemológico, axiológico e ontológico sobre as Ciências Naturais (PICCININ; ANDRADE, 2018, p. 40).

A importância que se dá no documento para temas relevantes é tão mínima que se observa ao analisá-lo supressão de algumas temáticas, a exemplo são formulados os Temas Integradores, cada qual com sua temática, ou ainda, integrando temáticas não tão próximas, é o caso de sexualidade que compõem “Educação para o trânsito, idosos questões de diversidade, gênero e sexualidade, segurança alimentar” como se observa em (BRASIL, 2016, p. 318) o problema dessa constituição dos temas é o esvaziamento de sentido dos conteúdos, ausência de uma educação humanizadora e cidadã em detrimento de práticas neotecnistas e do fracionamento curricular.

Organizar a BNCC em competências e habilidades diz sobre as intenções do governo em promovê-la enquanto currículo nacional, orientando a prática docente sobre como esses parâmetros devem ser alcançados, em consonância com o que o Banco Mundial orienta ser o mais adequado à educação nacional. Dessa maneira os temas habilidades e competências que aparecem no sentido de individualizar o processo educativo, colocando os educandos frente a um processo de competição e superação do outro. Ademais, esse tipo de educação contida na base, coloca a culpa das injustiças sociais sobre o próprio indivíduo, escondendo as macroestruturas reprodutoras dos problemas, assim, pode-se enxergar a BNCC como uma visão existencialista da vida.

Para Piccini e Andrade (2018) a pluralidade metodológica é prejudicada de forma contundente pelo documento, para tanto, a base se contradiz nesse aspecto, pois objetiva fazer conexões efetivas entre o cotidiano do educando e o conteúdo

científico, mas cerceia o processo de ensino aprendizagem no desenvolvimento do discurso.

A Pedagogia das Competências é colocada como indica Saviani (2007) desde o governo de Fernando Henrique Cardoso e reforçada como golpe que destituiu Dilma da presidência, tornando possível que Temer dê continuidade a essas políticas. Tendo o apoio governamental, os ideais de mercadorização empresarial-conservadora avançaram sobre a BNCC, como mostram Piccini e Andrade (2018) fazendo as concepções de competências ficarem mais evidentes na 3ª a 4ª versão do documento.

Interessa para as elites e grupos economicamente dominantes tornar o currículo escolar menos abrangente, trazendo para as discussões escolares temas rasos que podem maquiagem problemas sociais, isso faz parte do que Freire (1999) aponta como característica de uma democracia *sui generis*, instituída por esses mesmos grupos, que além de buscarem fazer os sujeitos acreditarem que a realidade está posta e é imutável, enxerga nas massas populares uma enfermidade atrelada à voz e a participação nas transformações sociais. Para tanto, inclui-se, através das 3ª a 4ª versões Competência Socioemocionais, materializando assim os ideais empresariais que visam atribuir menos tempo para as disciplinas com potencial de levar os educandos a pensarem suas realidades e contradições sociais buscando superá-las, fazendo com que através dessa temática socioemocional os sujeitos se preocupem mais com o plano individual de sua existência, colocando em primeiro lugar a questão do subjetivismo.

Com o novo cenário que impregna a construção das novas versões da BNCC, os Temas Integradores passam a ser denominados Temas Contemporâneos, definidos como temas que devem abordar sobre a vida humana em escala local, regional e global, mudança que para Piccini e Andrade (2018) poderia indicar princípios de autonomia aos professores e alunos.

Apesar do potencial de garantir emancipação e de superação de contradições sociais, a exemplo dos preconceitos que rondam gênero e sexualidade nas escolas, através dos Temas Contemporâneos, quando olhamos para a questão de sexualidade e saúde durante essa versão da BNCC houve um jogo político que reduziu o tema a questões superficiais, retirando da programação o debate sobre gênero Piccini e Andrade (2018).

Na contramão dessa decisão a ONU lançou um comunicado pedindo que houvesse “esforços para combater a discriminação nos ambientes escolares, inclusive por orientação sexual e gênero”.

A redução e fusão da temática em habilidades de “Vida e Evolução”, durante os anos finais do Ensino Fundamental, explicita o caráter de descomprometimento histórico, social e cultural com a temática de gênero e sexualidade, trazendo para o campo discussão um olhar biologizante do tema. Dos cinco códigos alfanuméricos que representam as habilidades sobre o assunto, sendo eles EF08CI07, EF08CI08, EF08CI09, EF08CI10 e EF08CI11 quatro tratam de sexualidade sob um viés de puberdade, hormônios sexuais, métodos contraceptivos e DST's e apenas um tenta trazer para o campo da discussão social e histórica a questão da sexualidade. (BRASIL, 2017, p. 346).

Não se pretende aqui dizer que essas habilidades, ou ainda, esses tópicos de gênero e sexualidade não devam ser abordados em um currículo que se propõe a discutir de maneira crítica-emancipatória a Educação Sexual, muito pelo contrário, como apontado em outra oportunidade essa temática deve ir para além dessas questões, pois só assim, os educandos poderiam relacionar diretamente o conteúdo e suas realidades, buscando superá-las. Ao invés de serem apresentadas como curiosidades, em apenas uma passagem breve, como na BNCC, levando a discussões pouco aprofundadas e desprovidas de sistematização por parte do educador. Esse tipo de conhecimento reproduzido não leva os educandos a entenderem o conteúdo e tão pouco a utilizá-lo.

Durante as versões do documento as habilidades foram sofrendo modificações, demonstrando como a influência conservadora sobre a educação brasileira é iminente. Piccini e Andrade (2018) colocam como exemplo as habilidades definidas para o 8º ano do EF, na Unidade “Vida e Evolução”, para os Objetos de conhecimento “Mecanismos reprodutivos” e “Sexualidade” para se observar a regressão que a BNCC orienta ao se tratar sobre sexualidade e gênero.

Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero (BRASIL, 2017a, p. 301).

Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BRASIL, 2017b, p.346).

Analisar a BNCC, permite que se constate que, apesar de se dizer humanista e buscar significar os conteúdos para educandos e educadores, no documento isso não passa de mero discurso. Essa prática de ludibriar e velar a verdadeira intencionalidade do processo pedagógico é muito comum no campo da educação e pesquisa, Almeida (2019) ao realizar análises de artigos supostamente Crítico-transformadores na área da Educação Ambiental, constatou que de 1.466 apresentados com um discurso de emancipação e humanização dos sujeitos, apenas 08 poderiam ser considerados aptos a se enquadrarem na categoria que objetivavam, ou seja, podemos concluir que o discurso progressista e inovador ao qual a base se propõe não garante que na prática a execução do documento venha a ter como objetivo central a superação de desigualdades sociais, já que seu comprometimento é com o mercado capitalista e não com os educandos, reiterando o *status quo*.

Apesar das críticas contundentes, a última versão da base não alterou significativamente em questão alguma, segundo as orientações, a caracterização de tornar o currículo um *rol* de conteúdos vai de encontro com a corrente tecnicista de ensino. Por fim, como última crítica a BNCC Franco e Munford (2018), nos relembra sobre a relação de imposição de um novo currículo com o trabalho docente, afinal antes de a última versão ser publicada o CNE, deu um parecer sobre o processo de formação dos professores que seriam ensinados a elaborar de forma correta os currículos escolares, colocando em segundo plano os aspectos pedagógicos e acorrentando cada vez mais os profissionais docentes. Um currículo democrático não pode ser comparado a uma “receita de bolo”, não há prescrições que compreendam toda a diversidade presente em uma sala de aula.

## 5.5 O currículo crítico como alternativa

Em contrapartida ao currículo como ciência natural, apresenta-se o currículo crítico, o qual diferente da perspectiva tradicional entende a importância do processo formativo que a educação carrega. O objetivo de um currículo com esse viés é trabalhar de forma coesa questões éticas, políticas e sociais, eximindo a possibilidade de neutralidade dos agentes escolares, bem como reiterando um compromisso educativo onde a intencionalidade é clara (SILVA, 1990).

No caso da Base Nacional Comum Curricular o currículo que se objetiva construir é teoricamente humanista, mas fica apenas no campo das ideias essa proposição, para que se tornasse verdadeiramente um currículo que objetiva a humanização dos sujeitos teria que obrigatoriamente fazer menção a esse processo, o campo da proposição não leva às ações práticas e transformadoras. Já no currículo crítico há enfoque relacional e estrutural entre escola e currículo, revelando assim, a intenção de entender o ser humano enquanto sujeito concreto e não ser passivo.

Entende-se nesse tipo de processo educativo que os **meios** não estão separados dos **fins**, que há causalidade para os processos e contradições sociais, para tanto, busca-se construir com os educandos um processo de ensino aprendizagem que os coloque como sujeitos ativos em suas realidades.

Trazendo as contribuições sobre a leitura de Freire com relação ao currículo, não se pode deixar de lado que para o educador, o processo de ensino aprendizagem não se dá sem a *práxis*, ou ainda, sem o processo de reflexão sobre a intencionalidade das ações tomadas, sendo assim, pressupõe que educar é um processo criativo.

O processo educativo é coletivo na prática freireana, porque não descarta o senso comum, ao contrário, faz uso deste no início, através das falas significativas busca valorizar e apreender a cultura dos educandos, para que haja reflexão desse cotidiano e assim, crítica aos processos impostos (SILVA, 2004). O diálogo permanente é objetivo principal de uma prática pedagógica crítica, Silva (1990) demonstra que essa interação entre o conteúdo escolar e a realidade dos educandos não se faz de forma simplista, colocando assuntos científicos como curiosidades, ciência, cultura e cotidiano se relacionam de forma a construir um conhecimento do povo e para o povo.

### 5.5.1 Investigação Temática em Freire e uma proposição pedagógica crítica

Dentro dessa perspectiva curricular crítica será apresentada uma proposição de como a temática sexualidade pode ser trabalhada no Ensino Básico. Como meu objetivo não é descrever uma cartilha elaborada, não restringirá o nível de ensino ao qual esse projeto pode contribuir dada sua, alteração acredito que possa ser utilizada tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, já que durante o final do primeiro ciclo os educandos estão conhecendo seus corpos, seus desejos e vontades, enquanto no Ensino Médio os anseios são mais fortes, passam a ter contato com outras relações, desejos mais maduros cabendo a dualidade do projeto proposto.

É pressuposto para a educação libertadora que a demanda dos conteúdos ensinados nas escolas parta da realidade dos educandos, não de vontades pessoais, seja do educador ou do educando. Para tanto, uma investigação temática deve dar início ao trabalho docente.

Em um primeiro momento, cabe olhar para o que Freire (1974), trabalha em Pedagogia do Oprimido como o processo de investigação temática, objetiva captar as situações-limite presentes em determinada comunidade, que ainda não foram entendidas como problemas pelos sujeitos que a compõem, caracterizando assim, uma contradição social. Irei propor maneiras para que a apreensão dos temas geradores possa ser feita pelo educador.

A pesquisa participante é um exemplo de como o educador pode descobrir, segundo Oliveira *et al* (1981) através de entrevistas e diálogos, as contradições sociais presentes no entorno da comunidade, onde a escola e os educandos estão inseridos. A identificação da temática geradora através desse tipo de pesquisa se dá por um trabalho de campo, envolvendo a observação da vida social da comunidade para captar as relações sociais, os problemas e as possibilidades de solução.

A princípio a observação da comunidade servirá como início para a construção de hipóteses, levando em consideração a intuição de uma determinada problemática. Para verificar a validade e consistência dessas hipóteses elaboradas, uma entrevista com os protagonistas das experiências observadas deve ser feita. Antes do processo de diálogo com a comunidade ter início, o pesquisador pode buscar fontes para desenhar o perfil da comunidade, atentando-se para a vida cotidiana, as manifestações culturais e religiosas, formas de atividades econômicas

e mecanismos de poder interno e externo. A entrevista livre se instaura assim, como possibilidade de abertura para um diálogo sincero com a comunidade, permitindo a livre expressão e aumentando o discurso.

Tomando como pressuposto que sexualidade pode ser um tema visto como contradição social na comunidade, após todo o processo de observação, o pesquisador-educador deve elaborar questões que incitam os educandos a pensarem e expressarem a temática em questão, observando as contradições e limites explicativos sobre a temática.

Sexualidade é uma temática que pode se manifestar em diferentes temas geradores, porque ao observar as relações de trabalho em determinado bairro, por exemplo, as ocupações reservadas a homens e as reservadas a mulheres, observar a presença de pessoas se prostituindo, observar quais locais estão “reservados” a quais grupos sexuais e sociais, como bares, escolas, entre outros, pode representar uma violência contra a humanização dos sujeitos.

Abaixo listo como sugestão, questões que podem pensar o processo pedagógico da temática sexualidade nesse sentido, observar Tabela 1.

**Tabela 1:** Questões iniciais para apreensão do conhecimento da comunidade.

O que você mais gosta de fazer quando está em casa?
Quais assuntos você e sua família mais conversam?
O que você gosta no seu bairro e o que você não gosta?

**FONTE:** autoria própria.

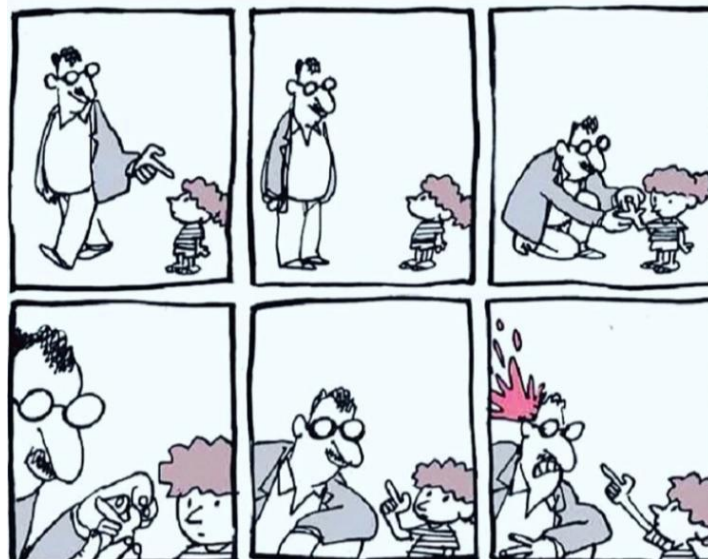
A problematização, e os momentos pedagógicos que aqui se seguem são propostos por Delizoicov; Angotti (1991) como proposta crítica para o Ensino de Ciências, assim, esse momento pode se dar meio da decodificação de uma situação, que o educando irá expressar de forma concreta uma insatisfação, problema social ou limite em entender determinado assunto. A codificação processo proposto por Freire (1974) pode ser uma imagem, uma obra de arte, uma fotografia, uma propaganda televisiva, um vídeo ou qualquer recurso pedagógico que leve os estudantes a pensarem sobre a situação representada e a dizerem o que pensam sobre a situação. É dessa maneira que o processo de problematização se constrói, criando vínculos de confiança e coletividade com os educandos para que eles

estejam abertos a construir o processo de ensino aprendizagem, assim, pode ser uma maneira de problematização o que se propõe abaixo.

**Tabela 2:** Descodificação a partir de imagens representativas

<b>Processo de descodificação</b>
<div data-bbox="341 524 1347 815" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="699 837 1038 869" style="text-align: center;">Fonte: Falas! Universidades.</p> <p data-bbox="357 913 1382 987" style="text-align: center;">Por que você acha que as pessoas da charge não consideram a outra pessoa normal? Você concorda com isso?</p>
<div data-bbox="389 1025 1347 1487" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="719 1503 919 1534" style="text-align: center;">Fonte: Pinterest.</p> <p data-bbox="296 1541 1342 1688" style="text-align: center;">         Você gosta de se olhar no espelho? Por quê?          De acordo com a imagem acima a felicidade está relacionada com o quê? Você concorda com isso?          Um corpo saudável é necessariamente um corpo magro?       </p>





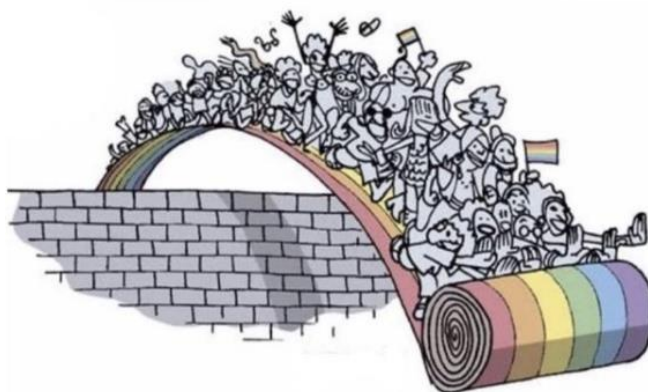
Fonte: Laerte genial. Reprodução via *instagram*.

Você acha que o machismo é ensinado desde cedo aos meninos?  
O que você enxerga como comportamento machista? Dê exemplos.  
Meninas também podem ser machistas?



Fonte: *Google imagens*.

Você já deixou de fazer algo por ser menino ou menina? Por quê?  
Pra você existem brinquedos de menino e de menina? Por que você acha isso?



Fonte: Laerte genial. Reprodução via *instagram*.

Você sabe o que significa sexualidade? Explique em poucas palavras.  
Você conhece a bandeira representada na imagem?  
Explique com suas palavras, o que a imagem quer dizer?

**FONTE:** autoria própria.

No momento de organização do conhecimento se propõe a fazer uso do conhecimento científico como instrumento a serviço da humanização dos indivíduos, então, é na organização do conhecimento que se propõe a importância do conteúdo como complemento a prática, acho importante listar e desenvolver o material a ser utilizado, garantindo que esse se faça na perspectiva emancipatória de educação sexual.

### **I - Exibição do filme “Hoje eu não quero voltar sozinho”**

O filme é uma produção brasileira, trata da questão da sexualidade através da relação de dois personagens adolescentes, que descobrem juntos os desejos, prazeres e preconceitos atrelados ao processo de ser lido como gay. Acredito que possa trazer para o debate a questão da masculinidade frágil, de como a homossexualidade é vista na escola, já que o contexto do filme se dá em maior parte do tempo nesse espaço.

Além disso, acho que um debate bem conduzido sobre o filme, pode trazer instrumentos para o educador perceber o que os educandos entendem “por ser homem” e comportamentos correlacionados, discutindo como a construção da sexualidade está socialmente condicionada.

### **II - Masculinidade frágil**

A partir desse debate pode-se problematizar a questão da masculinidade na sociedade, do porque existem brinquedos para meninos e para meninas, como a virilidade de homens é construída, aspectos que são mais relacionados aos homens, em contraponto aos que são atribuídos às mulheres, observar APÊNDICE A.

### **III - Texto sobre transfobia recreativa**

O texto de Elisha Silva (APÊNDICE B) traz para o debate como a travestilidade e pessoas transexuais são tratadas e quais locais estão reservados a elas na sociedade brasileira. A etapa de leitura desse artigo pode ser de leitura em duplas para que anotem os pontos mais importantes do texto para os educandos, com posterior discussão. Além disso, tratar da transexualidade é importante para mostrar aos educandos que não existe uma forma correta, ou apenas uma forma de

expressar seu gênero e sexualidade. Criticar os processos de estigmatização da população transexual e travesti traz para o campo da consciência de que há intencionalidade ao se disseminar a cultura das sexualidades e gêneros divergentes enquanto caricaturas engraçadas.

#### **IV – Pesquisa e leitura de texto sobre corpo possível**

Dialogar com os educandos e debater como as propagandas midiáticas influenciam no jeito em que pensamos o corpo ideal e como essa pressão estética está relacionada ao processo de sexualidade, pois envolve como iremos ou não desejar outros corpos, eroticamente e romanticamente. Em APÊNDICE C, um texto que discute o assunto no sentido crítico pode ser utilizado como parte do processo de ensino aprendizagem.

Trabalhando em conjunto com as aulas de Artes, através de aulas de expressão corporal, a percepção corporal pode atingir esse objetivo, bem como a utilização das artes visuais, sejam de pinturas ou fotografias. Esse material artístico produzido pode ser utilizado, como forma de divulgar o processo pelo qual os educandos passaram, fazendo seus colegas, familiares e outros sujeitos refletirem sobre a questão estética corporal.

#### **V - Roda de prosa**

Nessa etapa do processo pedagógico, os educandos e educadores podem se reunir para conversar sobre os textos que tratam sobre sexualidade e corporeidade, trazendo suas dúvidas, opiniões e conhecimentos prévios sobre o assunto. No momento de prosa, o educador pode avaliar se o processo pedagógico ao qual está se propondo está avançando, como está funcionando e possíveis adaptações. Acredito que, esse momento de avaliação unido ao diálogo, que não se restringe a um espaço exato, é importante para que a próxima etapa, de elaboração da aula expositiva, seja feita a contemplar de forma sistematizada todas as necessidades de compreensão sobre a temática de gênero e sexualidade.

#### **VIII - Relacionar com aulas de fisiologia humana**

Trago como proposta tópicos a serem abordados, para contemplar o conteúdo relacionando com as atividades anteriormente desenvolvidas, sendo eles: apresentar conceitualmente o que se entende por identidade de gênero, sexo biológico, orientação sexual, código genético, cariótipo, cromossomos sexuais, hormônios sexuais, hermafroditismo, intersexualidade, órgãos genitais. Tratar sobre a questão de Infecções Sexualmente transmissíveis, gravidez, reiterando que esses

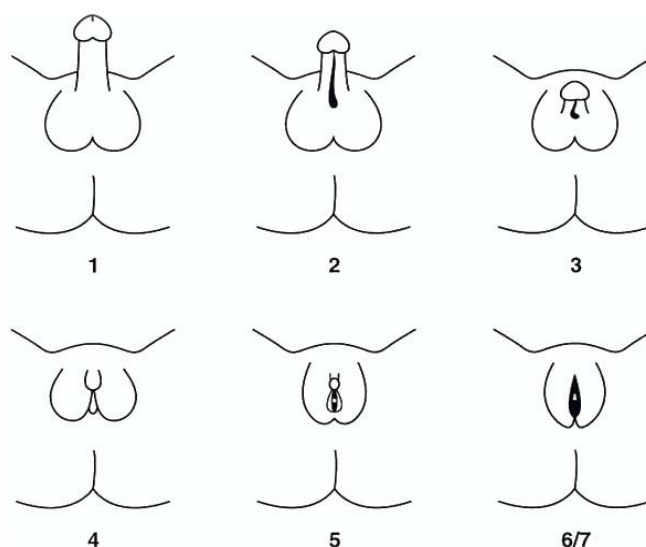
aspectos, apesar de aparecerem mais relacionados a grupos restritos, por exemplo, quando se fala em gravidez, imagina-se um casal heteroafetivo cisgênero, quando na verdade pessoas trans, podem engravidar e para além disso, discutir gravidez no sentido de explicar os direitos reprodutivos das pessoas que possuem útero, em escolher ou não prosseguirem com uma gestão, apresentar aspectos sobre a violência sexual.

Trabalhar nas aulas de Educação Física, como a nutrição dos seres humanos não possui relação com a massa corporal, corpos magros ou gordos se constituem por questões genéticas e hereditárias, podendo ser ambos saudáveis ou não.

A desigualdade no mercado de trabalho e na ciência entre homens e mulheres, pode ser trabalhada nas aulas de Sociologia ou História, levantando a pauta de que existem privilégios para mulheres e homens cisgêneros, reforçando a ideia de gênero, sexualidade e de todas as convenções relacionadas ao assunto, como construção histórica e social.

Uma atividade pedagógica interessante de se desenvolver nesse sentido, é a apresentada por Oliveira (2018) em seu trabalho, a qual tem o intuito de construir uma prática através da qual os educandos e educandas passem a perceber a diversidade, seja de corpos, vegetal e em todas as dimensões, como algo que existe. Para tanto a Imagem 3 é apresentada, para exemplificar a diversidade sexual, com base na fisiologia humana.

**Imagem 3:** Imagem intersexo



**Fonte:** <<https://revistaforum.com.br/noticias/eu-sou-intersexo>>

Num último momento se propõe a construir, em conjunto com os educandos ações reais, que visem a modificação, ou ainda, superação das contradições envolvidas durante o processo educativo, para tanto, acredito que alguns pontos levantados em outros momentos, que tratam mais da individualidade dos educandos já foram contempladas. Objetivo propor agora, que os educandos busquem conversar com a comunidade do entorno escolar sobre a diversidade sexual que existe na sociedade, essa conversa pode se dar de forma permanente, com diálogos em casa, em debates na própria escola e com a elaboração, juntamente com as aulas de Língua Portuguesa, de um folheto informativo, contendo questões que os educandos julguem pertinentes sobre Educação Sexual. A orientação dos educadores pode estar no sentido de conduzir a organização das informações deste folheto.

Outra proposição prática, que os educandos poderiam realizar seria uma pesquisa de campo, para coletar dados e relatos sobre quais são as ocupações mais frequentes entre as mulheres, cis e transexuais, do bairro, quais as destinadas aos homens, perguntar como cada um desses grupos se sentem ao caminhar na rua, ao realizar atividades normais dos cotidianos, entre outras questões que podem aparecer durante o processo educativo. Esses dados coletados e materiais sistematizados podem servir como objetos para demandar e exigir melhorias públicas na segurança, nas políticas de trabalho do município e como forma de denúncia de violências sofridas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar as informações acerca do tema tratado, que são trazidas pelo documento da Base Nacional Comum Curricular, pode-se concluir que há emergente necessidade em se discutir práticas educativas que coloquem o educando como centro do processo de ensino aprendizagem. Relegar segundo plano a um tema tão importante é desconsiderar a dimensão material da sexualidade, ou seja, que essa se constrói historicamente e culturalmente pela própria sociedade e comunidades.

Negar, ou ainda, optar por velar o tema de sexualidade tem sido ações historicamente recorrentes quando se pensa na construção de currículos, como bem foi apontado por este trabalho.

Imprescindível lembrar a importância da liberdade que deve ser garantida ao docente quando se fala sobre a elaboração dos currículos escolares, garantindo que a criatividade e diversidade de conteúdos abordados a partir da realidade dos educandos possa ser uma possibilidade real dentro das escolas brasileiras. O contingente de documentos regulatórios e prescritivos só aumentam na área da educação, nenhum deles traz nada de novo, ao contrário, vende-se esses documentos com novas capas, mas o conteúdo permanece o mesmo.

Ademais, como bem apontam Franco e Munford (2018) as diversas versões da BNCC como mecanismo de ludibriar a comunidade e passar um projeto ideológico para mercantilização da educação felizmente foi percebido por grande parte dos estudiosos da área, para tanto, é papel do profissional educador pensar sobre suas práticas e como elas podem ser afetadas por um documento prescritivo como este.

Para além das questões técnicas, escrever esse trabalho foi para mim, um processo denso e de muita reflexão, sobre as práticas que eu assumia na minha vida e nas práticas que eu pretendo assumir durante a minha profissão, ao estudar eu me senti mais humano, porque falava diretamente sobre a minha vida e sobre os processos pelos quais também passei.

A vasta obra de Freire (1974) nos aponta caminhos, sobre processos humanizadores que vão no sentido contrário da educação pensada como *coisa*, para tanto, apoiarmo-nos em práticas libertadoras e humanizadoras, se tomada enquanto compromisso coletivo, pode ser um dos caminhos para quebrar o paradigma de que a educação deve ser campo de avaliações econômicas e quantitativas.

Pensar Educação Sexual Emancipatória é entender a necessidade de transgredir o armário apontado por Junqueira (2013) como uma estrutura que aprisiona os indivíduos, no caso da escola, os educandos e agentes escolares, nesse sistema de reprodução da sexualidade ligada apenas a heterossexualidade e de manutenção do comportamento relacionado a características físicas, limitando os sujeitos a viverem práticas sexuais objetivando apenas o orgasmo. Nesse sentido a discussão posta nesse trabalho pode nos levar a uma reflexão e transformação do tipo de conhecimento e comportamentos construído nas práticas pedagógicas do Ensino de Ciências e Biologia.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABMES: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**, Brasília. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-12796-2013-04-04.pdf>>; Acesso em 15 de Janeiro de 2021.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Educação & Sociedade, ano XVII, n. 56, p. 24-56, dez. 1996.

ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>; Acesso em 20 de Dezembro de 2020.

ALMEIDA, M. C. **Pesquisa e Ação em Educação Ambiental: distanciamentos e aproximações dos fundamentos da educação ambiental crítico-transformadora**. 2019. 48 f. TCC (Graduação) Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

BALIEIRO, F. F.; RISK, EDUARDO NAME. In: MISKOLCI, RICHARD; JUNIOR, JORGE LEITE. **Diferenças na educação: outros aprendizados**. EdUFSCAR, p. 19 - 54, São Carlos, 2014.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L. Currículo da Educação Infantil e trabalho docente. In: SOUZA, R. C. C. R. (Org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. Mercado de Letras, p. 201-222. Campinas, 2016.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. AP. T. M.; SOARES, M. A. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. Revista Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 77-90. Brasília, 2019. Disponível em:



<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>>; Acesso em 20 de Dezembro de 2020.

BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Org.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais** – livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, 2009. Disponível em: <[http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf)>. Acesso em: 1 de Maio de 2020.

BORDO, S. R. **O Corpo e a Reprodução da Feminidade: Uma apropriação Feminista de Foucault**. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R.(Org.) **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Versão final**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. Portaria 331, 05 de abril de 2018. **Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC**. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de abril de 2018.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Diário Oficial [da] pública Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **PORTARIA Nº 790, DE 27 DE JULHO DE 2016**. Ministério da Educação, MEC. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972)>; Acesso em 20 de Janeiro de 2021.

CAMPOS, L. M. L.; **Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas**. Ciênc. educ. (Bauru), v. 21, n. 4 Bauru Dezembro, 2015. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132015000400001](https://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000400001)>; Acesso em 5 de Maio de 2020.

CARRARA, S. **Gênero e diversidade na escola: educação, diferença, diversidade e desigualdade**. Livro de conteúdo, p. 13 - 183. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf)> Acesso em 13 de Maio de 2020.

CELLARD, A. 2008. **A análise documental**. In: J. Poupart, et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000. V.1, p. 436-440, 2000.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José Andrade. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMARTINI, G. R.; SILVA, A. F. G. **A ARTICULAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE E HERBERT MARCUSE: EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SOROCABA-SP**. *Revista e-curriculum*. São Paulo, v. 14, p. 56-81. 2016.

DURHAM, E. R. **Família e reprodução humana. Perspectivas antropológicas da mulher**. Zahar Editores, 1983. V.3, p.13-43. Rio de Janeiro, 1983.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 98, p. 50-63, São Paulo. Agosto, 1996.

FLICK, U. 2009. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. Ed., Porto Alegre: Artmed. 2009.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. **Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza**. *Horizontes*, 36(1), 158-171. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.582>. 2018. Acesso em 10 de Março de 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro**. 1ª ed. Paz e Terra, 1974.

FONSECA, M. **O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional**. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) Política educacional: impasses e alternativas. 2a ed. p. 85-122. São Paulo: Cortez, 1998.

GAUDENZI, P. **Intersexualidade: entre saberes e intervenções**. Cadernos de saúde pública, ed. 34, v. 1. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/csp/v34n1/1678-4464-csp-34-01-e00000217.pdf>>; Acesso em 05 de Abril de 2021.

GAGLIOTTO, G. M. **A educação sexual da criança e a pedagogia da infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias**. 2009. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GAGLIOTTO, G. M.; LEMBECK, T. **Sexualidade e adolescência: A educação sexual numa perspectiva emancipatória**. 2011. 18p. Revista de Educação (eletrônica) Educere et Educare, 2011.

GOMES, R. 2001. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In M. C. S. MINAYO (org.), 2001.

HALPERIN, D. M. *How to be gay*. Cambridge. Belknap press, 2012.

HEILBORN, M. L. **Por uma agenda positiva dos direitos sexuais na adolescência**. Psic. Clin., Rio de Janeiro, v. 24., n. 1, pág. 57-68, 2012.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2ª ed. 42 p. Brasília, 2012. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/234079919\\_Orientacoes\\_sobre\\_Identidade\\_de\\_Genero\\_Conceitos\\_e\\_Termos](https://www.researchgate.net/publication/234079919_Orientacoes_sobre_Identidade_de_Genero_Conceitos_e_Termos)>; Acesso em 15 de Maio de 2020.

JÚNIOR, A. B. **A ontologia de Lukács e a sexualidade em perspectiva emancipatória**. Revista Digital do Paideia. Campinas, Volume 3, Número 2, p. 18-43. 2011.

JUNQUEIRA, R. D. **Pedagogia do armário: a normatividade em ação**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>;

JUNQUEIRA, R. D. **Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas**. Bagoas, v. 1, n. 1, 2012.

KAFKA, F. **O processo**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização**. *Revista de investigaciones UNAD*. Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.

LAYRARGUES, P. P. In: Loureiro, C.F.B.; LAYRARGUES, P. P. & Castro, R.C. De (Org.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.

LESSA, Patrícia. O feminismo-lesbiano em Monique Wittig. *Revista Ártemis*, n. 7, 2007.

LINS, B. A.; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MISKOLCI, R.; PELUCIO, L. **A prevenção do desvio: o dispositivo da AIDS e repatologização das sexualidades dissidentes.** *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 104-124, 2009.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. **Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Física.** *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 33, n. 2, p. 327 - 332. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n2p327>; Acesso em 15 de Março de 2021.

OLIVEIRA, L. A. **O princípio da autonomia docente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: um exemplar do Subprojeto Biologia UFSCar Sorocaba.** 2018. 71 f. TCC (Graduação) Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

OLIVEIRA, R.; OLIVEIRA, M. In: *Brandão. Pesquisa Participante. Ed. brasiliense. São Paulo, 1981.*

PICCINI, C. L.; ANDRADE, M. C. P. de. **O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora.** *Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio*, 11(2), 34-50. 2018.

PONTES, J. C.; SILVA, C. G. **Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans.** *Periódicos*, n. 8, v. 1, nov. 2017 - abril 2018, p. 396 – 417. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez, 30<sup>a</sup> ed, 1984.

SAVIANI, DERMEVAL. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, M. R. **Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas.** *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 9, n. 17, p. 367-379. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>; Acesso em 16 de Dezembro de 2020.

SILVA, A. F. G. **A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA POPULAR CRÍTICA**. 2004, 485 f. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.

SOUSA, A. R. L. **Franz Kafka e a burocracia weberiana**. REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários, Vitória, s. 2, ano 9, n. 12, 2013.

TUCKMANTEL, M. M. **A educação sexual: mas qual? Diretrizes para formação de professores em uma perspectiva emancipatória**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2009.

UNESCO, 2013. **ORIENTAÇÕES TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA O CENÁRIO BRASILEIRO**. 53 p. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes\\_educacao\\_sexualidade\\_Brasil\\_preliminar\\_pt\\_2013.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes_educacao_sexualidade_Brasil_preliminar_pt_2013.pdf)>; Acesso em 30 de Abril de 2020.

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

WEBER, Max. Burocracia. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. **As (des)construção de gênero e sexualidade no recreio escolar**. São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-5509201300010001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-5509201300010001)> Acesso em 20 de Abril de 2020.

WITTIG, M. **El pensamiento heterosexual**. 1992. Trad. Javier Sáez e Paco Vidarte. Madri: Egales, 2005.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### **Por uma agenda positiva dos direitos sexuais na adolescência.**

Adaptado de: HEILBORN, Maria Luiza. *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, v. 24., n. 1, pág. 57-68, 2012.

Na adolescência, há uma pressão para que o rapaz tenha relações sexuais com pessoas do sexo oposto o quanto antes, de modo assegurar sua virilidade, espantando qualquer possível fantasma de homossexualidade. O masculino se compõe assim de imagens fortemente valorizadas, com o machão como um dos modelos da masculinidade hegemônica (Heilborn & Carrara, 1998), e de imagens estigmatizadas, como o homossexual passivo ou efeminado. As mulheres, por sua vez, devem administrar os avanços masculinos se quiserem assegurar a reputação de moça de família ou de mulher honesta. A perda da virgindade deixou de ser um atributo passível de estigmatização das mulheres, contudo continua a existir certa exigência de virgindade moral, que se apresenta sob a forma de um jeito passivo e ingênuo em matéria sexual, o que torna, por exemplo, difícil tratar questões de sexualidade ou de contracepção com o parceiro.

Complementarmente, a maternidade é um componente muito valorizado da feminilidade, o que se traduz por um ideal presente na sociedade brasileira de ter o primeiro filho bastante jovem. Esse ideal traz implícito o de entrada na conjugalidade também relativamente cedo, evidenciado, por exemplo, pela recente construção da gravidez na adolescência como um grave problema social no país. A visibilidade adquirida pela questão se deu no contexto de redução da fecundidade e de maior proporção de gravidez e de nascimento na juventude que ocorre fora de uma união conjugal (Longo & Rios-Neto, 1998; Heilborn & Cabral, 2006). A “novidade” atribuída a eventos de gravidez nesta etapa da vida e sua percepção como problema dá-se em parte por essa “ilegitimidade”, que não é a única faceta da questão, mas contribui para transformá-la em um problema social. Os discursos sobre “gravidez precoce” frequentemente se referem a uma evolução negativa dos costumes e salienta um clima de erotização precoce indesejável (muitas vezes atribuído à mídia), irresponsabilidade dos jovens, ignorância, falta de autoridade dos pais e ausência de diálogo entre gerações. As mulheres continuam sendo culpabilizadas por

engravida fora do casamento; os homens, absolvidos ou esquecidos de sua participação no evento.

Apesar das mudanças, persiste uma dinâmica de gênero tradicional no modo como se desenrolam as relações sexuais, especialmente para os jovens: os homens pedem, as mulheres respondem de diversas maneiras ao ceder, recusar ou temporizar os desejos do parceiro. As convenções culturais internalizadas pela socialização de gênero e as atitudes prescritas na esfera sexual tornam difícil para as mulheres se prepararem para uma primeira relação sexual protegida, pois isto implicaria um tipo de previsão e, portanto, uma postura ativa diante do sexo, podendo deixar entender que elas são “experientes”, o que levantaria suspeitas quanto a sua moralidade.

A sociedade brasileira, acompanhando mudanças generalizadas no que concerne à sexualidade, viu aumentar a tolerância com temas antes considerados limite da moralidade sexual tais como a masturbação, o adultério, a prostituição, a pornografia e a diversidade de preferências e identidades sexuais. Nesse contexto, entretanto, novos demarcadores do maldito e do ilícito se resignificaram: o turismo sexual e a pedofilia. Esses novos objetos de pânico moral integram-se em um quadro que vem paulatinamente admitindo a concepção de direitos humanos ligados à esfera da sexualidade.



## APÊNDICE B

### **Transfobia recreativa: a construção do lugar das travestis no imaginário da sociedade brasileira através do humor.**

Adaptado de: JESUS, Elísha Silva de. *Revista Ladudelinhas*, v. 1, pág. 70, Março/2021.

Estereótipos raciais e de gênero permeiam a forma como são representadas as mulheres trans no Brasil. Comumente são retratadas nas mídias enquanto caricaturas engraçadas, exageradas, cômicas e que fazem as pessoas rir ou são retratadas como personagens controversos, ambíguos os quais tendem a enganar as pessoas nas histórias.

Ganhamos um pouquinho a mais de espaço nos programas, novelas, séries e minisséries. Estes programas tentam, ainda que de forma tímida, construir um novo imaginário do que seja a transexualidade pela figura transgênero. Contudo, muitos destes programas reproduzem uma imagem patologizada de que vivemos no corpo errado ou existimos para gerar entretenimento ou ainda nos retratam pelo viés da dor e do sofrimento.

O racismo e a transfobia reproduzem por meio do humor, principalmente o televisivo, estereótipos negativos, o que gera a concepção de que membros desses grupos possuem defeitos morais, por isso sempre estão envolvidos em situações ridículas e degradantes no contexto criado pela história humorística. Isso reforça a noção de que estes defeitos morais seriam inatos, ou seja, nascem com essas pessoas, baseados em traços fenotípicos. A transfobia recreativa e racista cria uma sensação de satisfação psicológica nas pessoas que se sentem superiores, o que cria uma certa noção de solidariedade entre os grupos cultural e políticos dominantes, ajudando a selar o pacto narcísico da branquitude e do lugar social das pessoas cisgênero em detrimento da população trans.

Certos programas humorísticos usam imagens de pessoas negras e trans em situações humilhantes e degradantes para gerar situações cômicas, engraçadas e vexatórias. Em tons de piadas, atores caracterizados em *blackface* e *transfake* criam personagens estereotipados. Em relação às pessoas trans, geralmente homens cis usam vestidos, brincos e maquiagem para representar personagens exagerados. Alguns programas pagam para mulheres trans atuarem em situações humilhantes, aproveitando-se de sua vulnerabilidade social pela falta de empregabilidade.

Existe um programa onde o telespectador é convidado a descobrir entre as mulheres disponíveis, todas brancas quem é a transexual. Então, elas posam em trajes de banho e até ficam nuas sob o véu transparente de tecidos de modo a estimular a criatividade do telespectador.

Em outro programa, homens na praia são convidados a passar protetor solar em mulheres, todas brancas, e depois são surpreendidos com a notícias de que se trata de mulheres trans.

Nestes programas, nota-se que o humor está atrelado à “revelação” da identidade das atrizes trans. Isso cria uma noção distorcida de que mulheres trans seriam homens travestidos de mulher. Inclusive há ressignificação do termo travesti, que antes era usado para criminalizar travestis traficadas da África para o Brasil. Termo ressignificado e hoje politicamente reivindicado como pertencente ao gênero feminino enquanto identidade.

## APÊNDICE C

### ***Body positive* - estudo de caso nas mídias digitais.**

Adaptado de: SOUZA, Carolina Duó de. 2019, 42 f. TCC Curso de Especialização em Estética e Gestão da Moda. Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2019.

“O corpo se tornou o lugar da identidade pessoal. Sentir vergonha do próprio corpo seria sentir vergonha de si mesmo (...) Mais do que as identidades sociais, mais caras ou personagens adotadas, mais até do que as ideias e convicções, frágeis e manipuladas, o corpo é a própria realidade da pessoa, portanto, já não existe mais vida privada que não suponha o corpo” (PROST, 1987, p.105).

O corpo é um assunto interessante pois nele temos duas questões ambíguas: o corpo que nos é dado através da loteria genética por pura “sorte”, versus o corpo vigente como padrão de beleza disseminado pela cultura.

E normalmente esses dois não caminham na mesma direção. Vivemos em um mundo onde a “obsessão pela magreza, sua rejeição quase maníaca à obesidade” é a moda em voga. Além da mídia que promove padrões ideais de beleza feminina, a indústria da moda ajuda o problema de imagem corporal com seus tamanhos de roupas ilusoríssimos. E quando uma roupa não cai bem o consumidor não culpa a indústria e sim o seu corpo, alavancando uma série de problemas.

A magreza se torna o ideal feminino moderno. Passa a ser representada e glorificada como um sinal externo de sucesso. As mulheres em todo o mundo ocidental passam a ter uma obsessão por uma imagem corporal esbelta. O corpo, enfatiza a Autora, é agora estereotipado e estampado diariamente nas revistas, a beleza é um valor inerente ao feminino: magro, branco e de classe média.

Na contramão do processo de padronização corporal feminino vigente, o movimento *Body Positive* (Positividade Corporal) nasce nos Estados Unidos da América, no final da década de 1990, com a iniciativa de duas mulheres: Connie Sobczak e Elizabeth Scott; elas fundaram o instituto *The Body Positive*, movidas pela paixão compartilhada de criar uma comunidade viva e curativa que oferecesse liberdade de mensagens sociais em contraposição àquelas sufocantes que mantêm as pessoas em uma luta perpétua com seus corpos.

O termo “*Body Positive*” será definido como qualquer mensagem (visual ou textual), que desafia o modo dominante de visão corporal e padrões de beleza ideal e que encoraja o autocontrole da própria imagem de cada indivíduo. Assim, o *body*

*positive* enquadra todo indivíduo ou ações que denunciam as influências sociais para construções do corpo ideal, e promove aceitação e amor por corpos de qualquer tamanho, forma ou aparência; isso inclui “banhinhos”, covinhas, celulite, acne, corpos com pelos, corpos gordos, corpos magros e corpos com necessidades especiais.

Assim ensina que o *body positive* pode e deve refletir não só a verdade do corpo através de suas medidas e contornos, mas também na verdade imaginativa afetiva e ansiosa do autoconhecimento contínuo. Ela encerra sua pesquisa ao apontar um possível caminho para o movimento:

A chave talvez seja reimaginar a positividade corporal não como uma receita para a resolução corpórea, mas como uma provocação, um chamado para rejeitar a própria noção de qualquer envolvimento regulado com a construção física e ideológica do corpo. A positividade do corpo radical deve nos desafiar a visualizar e compartilhar, como vemos, as complexidades de nossas experiências corporais, verrugas e tudo mais (SASTRE, 2014, p.941).