

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar)
Campus Sorocaba
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)

RAFAEL BORBA DE CASTRO

**OS VALORES PRESENTES NA EDUCAÇÃO SEXUAL DO
ENSINO DE CIÊNCIAS DAS ESCOLAS PAULISTAS: POSSIBILIDADES
A PARTIR DE UMA ÓTICA FREIREANA**

SOROCABA 2023

RAFAEL BORBA DE CASTRO

**OS VALORES PRESENTES NA EDUCAÇÃO SEXUAL DO
ENSINO DE CIÊNCIAS DAS ESCOLAS PAULISTAS: POSSIBILIDADES
A PARTIR DE UMA ÓTICA FREIREANA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós- Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba-SP, na linha de pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação.

Orientação: Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva

SOROCABA 2023

Borba de Castro, Rafael

Os valores presentes na educação sexual do ensino de ciências das escolas paulistas: : possibilidades a partir de uma ótica freireana / Rafael Borba de Castro -- 2024. 147f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Antônio Fernando Gouvêa da Silva

Banca Examinadora: Alexandre Saul Pinto, Ferando de Faria Franco

Bibliografia

1. Ética. 2. Alteridade. 3. Educação Sexual. I. Borba de Castro, Rafael. 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

RAFAEL BORBA DE CASTRO

**OS VALORES PRESENTES NA EDUCAÇÃO SEXUAL DO
ENSINO DE CIÊNCIAS DAS ESCOLAS PAULISTAS: POSSIBILIDADES
A PARTIR DE UMA ÓTICA FREIREANA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós- Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba-SP, na linha de pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação.

Orientador(a)

Dr. (a) Antônio Fernando Gouvêa da Silva
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba

Examinador(a)

Dr. Alexandre Saul Pinto
UNISANTOS

Examinador(a)

Dr.(a) Fernando de Faria Franco
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba

Dedicatória

Os processos de escrita, de pensar, de ler, de elaborar de forma sistematizada como esse texto que chegará a quem eventualmente vier a lê-lo exige um movimento complexo, por isso, às vezes, cansado me peguei pensando qual o meu objetivo em estudar essas questões?

A vontade de criar algo, de ser dono do meu próprio fazer teórico e de ampliar minhas referências ao ver o mundo, voltavam e eu seguia no processo de construção dessa dissertação. Ao me dar conta que o texto precisava passar por um momento de finalização, um pensamento me veio à cabeça: isso que estou fazendo, refletindo e escrevendo tem um propósito, e esse propósito é de anunciar que o meu desejo irrefreável de viver precisa estar ligado a produção de afetos, afetos positivos que comuniquem: a vida e a felicidade são direitos fundamentais.

Por isso escrevo, como forma de registrar a minha vontade de viver e de ver que os outros vivam da forma mais humana possível.

Dedico esse trabalho à minha mãe, Emilia Borba, às minhas avós, Ivanilde e Maria de Lourdes, ao meu irmão Gabriel Borba e ao meu companheiro e amor Kevin Nunes.

Agradecimentos

“Quem sabe, se os que hoje desejam o possível e não querem que seja uma causa pela qual se deva morrer, mas pela qual vale a pena viver, possam reencontrar o caminho, reabrir a passagem. Se não puderem percorrê-lo ou chegar ao seu fim, pelo menos terão indicado por onde atravessar a aporia: desejando viver, terão desatado o nó que, em nossa cultura, atava para sempre sexo e morte.” (Chauí, 1998, pg. 230).

“Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano. Um único dever: o de nunca, através de minhas opções, renegar minha liberdade” (Franz Fanon, 1952).

Agradeço grandemente ao meu orientador Antônio Fernando Gouvêa da Silva, pelo tempo investido em mim, pelas ajudas nas reflexões que cercam esse trabalho, mas para além disso, por me fazer enxergar novas possibilidades de ser, por aprender e ensinar a mim e comigo.

Agradeço ao grupo de orientação coletiva, composto por Gimena Venturini, Gabriel Demartini, Fernando, Paula, Bruno e a Clarisse, as reflexões escritas aqui também são deles/as, são coletivas.

Agradeço especialmente a Bianca Bimbatti que para além dos grupos de estudos, dos livros lidos, das referências trocadas, compartilha a vida comigo, me faz enxergar que o impossível é possível e muitas outras inúmeras coisas que não caberiam em simples linhas.

Agradeço às minhas amigas Jhennifer Leisiane, Laura Oliveira, Izabel Boni e Maria Carolina de Almeida pela parceria em todos esses anos, elas me fazem enxergar no mundo um lugar bom para se viver. Ressalto o agradecimento especial a Marta Maria de Almeida, por sempre estar ao meu lado, lembrando-me que nosso papel no espaço escolar é mais do que importante, é necessário, serei grato para sempre por sua companhia e aprendizados.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe Emilia Borba, por não ter medido esforços para que eu chegasse até aqui, sempre se

dedicando de alma, corpo, fazendo o impossível para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Ao meu irmão Gabriel Borba, às minhas avós Lourdes Borda e Ivanilde Zapparoli.

“Mas há a vida que é para ser intensamente vivida. Há o amor. Que tem que ser vivido até a última gota. Sem nenhum medo. Não mata.” (Clarice Lispector em *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.)

Aproveito este espaço para, através da citação acima, agradecer de forma inexorável a Kevin Nunes, meu parceiro, amoroso, querido e carinhoso, por ter me ajudado nos momentos mais difíceis e mais felizes da minha vida durante o processo de construção desse trabalho. Por ter preparado as melhores refeições quando me faltava tempo, por ter sido meu espaço de descanso e paz.

Agradeço também a CAPES, pelo fomento destinado a mim, através da bolsa de mestrado, ao *PPGED* da UFSCar de Sorocaba e as pessoas que compõem o programa.

Declaro meus agradecimentos a Patricia Giraldi e Marcos Roberto Vieira Garcia, por aceitarem participar da avaliação deste trabalho, ao compor a banca examinadora de qualificação. E por fim, agradeço a Alexandre Saul e ao Fernando de Faria Franco por aceitarem contribuir com a construção desse trabalho através da participação na banca de defesa.

RESUMO

A validade do que é digno e natural de ser ensinado e aprendido, na família, na escola e nos mais diversos espaços através dos quais a maioria das pessoas passa pela vida, possui uma história. A qual será contada neste trabalho, que busca entender como a prática docente de professores e professoras do Ensino de Ciências selecionam ou deixam de selecionar conteúdos acerca da Educação Sexual, denunciando como as violências sexuais e a prática da Pedagogia do Armário, instaura historicamente o chão da escola um espaço reservado a expressão da sexualidade de poucos. Estes poucos encontram em uma falsa ideia de pertencimento o direito de vigiar, punir e se abster das violências sexuais. A naturalização dessas violências é reflexo de uma sociedade que se organiza com a finalidade de subjugar minorias sociais, políticas e sexuais no Brasil, as políticas públicas voltadas para o campo da educação corroboram as problemáticas que envolvem a temática da Educação Sexual, a exemplo do Currículo Paulista, que se coloca como um documento imparcial e neutro, que acaba dando sinais positivos para a reprodução dessas violências. Tenta-se assim, olhar para qual a relação entre a mercadorização da vida, da educação e da sexualidade com relação ao avanço do capitalismo. Dessa maneira, de forma coletiva, a participação de docentes, através de entrevistas semiestruturadas, da Análise Crítica do Discurso, tendo como norte os ideais de Paulo Freire e de outros pensadores marxistas, constrói-se essa discussão, objetivando, após a denúncia aqui esplanada, anunciar: é possível a construção de uma Educação Sexual Emancipatória, que leve em consideração a existência de sujeitos para além de um referencial eurocêntrico?

Palavras-chave: Ética; Moral; Alteridade; Educação Sexual.

ABSTRACT

The validity of what is worthy and natural to be taught and learned, in the family, at school and in the most diverse spaces through which most people go through life, has a history. Which will be told in this work, which seeks to understand how the teaching practice of Science Education teachers select or fail to select content about Sexual Education, denouncing how sexual violence and the practice of Closet Pedagogy, historically establishes the ground the school is a space reserved for the expression of the sexuality of a few. These few find in a false idea of belonging the right to monitor, punish and abstain from sexual violence. The naturalization of this violence is a reflection of a society that organizes itself with the purpose of subjugating social, political and sexual minorities in Brazil. Public policies aimed at the field of education corroborate the problems surrounding the theme of Sexual Education, such as the Curriculum Paulista, which presents itself as an impartial and neutral document, which ends up giving positive signs for the reproduction of this violence. In this way, we try to look at the relationship between the commodification of life, education and sexuality in relation to the advancement of capitalism. In this way, in a collective way, the participation of teachers, through semi-structured interviews, Critical Discourse Analysis, having as a guide the ideals of Paulo Freire and other Marxist thinkers, this discussion is constructed, aiming, after the denunciation displayed here, announce: is it possible to build an Emancipatory Sexual Education, which takes into account the existence of subjects beyond a Eurocentric framework?

Key words: Ethic; Moral; Otherness; Sex Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD - Análise Crítica do Discurso

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CP - Currículo Paulista

DST - Doença Sexualmente Transmissível

ES- Educação Sexual

ESE - Educação Sexual Emancipatória

IST - Infecção Sexualmente Transmissível

LDB - Lei das Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MRC - Movimento de Reorientação Curricular

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

POS - Projeto de Orientação Sexual

PSDB - Partido Social Democracia Brasileira

RBSH - Revista Brasileira de Sexualidade Humana

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pirâmide Sexual Brasileira.....	33
Figura 2 - Esquema ilustrativo sobre as relações entre instituições financeiras e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da pesquisa no banco de dados da CAPES a partir dos descritores.....	20
Quadro 2 - Resultado da pesquisa no banco de dados da Scielo a partir dos descritores.....	21
Quadro 3 - Resultado da pesquisa no banco de dados da RBSH a partir dos descritores.....	23
Quadro 4 - Síntese sobre formas de expressão da sexualidade com foco em sexo biológico.....	29
Quadro 5 - Síntese sobre formas de expressão da sexualidade com foco em orientação sexual.....	30
Quadro 6 - Síntese sobre formas de expressão da sexualidade com foco em gênero.....	31
Quadro 7 - Descrição e informações dos/as docentes entrevistados/as.....	90
Quadro 8 - Respostas dos/as professores/as entrevistados/as à questões 01, 02 e 03.....	103
Quadro 9 - Respostas dos/as professores/as entrevistados/as à questões 04, 05 e 06.....	109
Quadro 10 - Respostas dos/as professores/as entrevistados/as à questões 07, 08 e 09.....	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL	19
2.1 O que os autores falam sobre o tema?	19
2.2 SEXUALIDADE: UMA DIMENSÃO HUMANA	25
2.3 EDUCAÇÃO SEXUAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	35
2.4 CURRÍCULO OCULTO	40
3 ÉTICA E ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO SEXUAL	41
3.1 PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS QUE ABORDAM A ÉTICA.....	43
3.1.1 Ética Teocêntrica.....	43
3.1.2 Ética Racional	44
3.1.3 Ética Utilitarista.....	45
3.1.4 ÉTICA DA LIBERTAÇÃO/CRÍTICA	45
3.2 ALTERIDADE: RESGATE DO COLETIVO	50
3.2.1 ALTERIDADE NA AMÉRICA-LATINA.....	51
3.3 PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO SEXUAL ENQUANTO COMPROMISSO ÉTICO	58
3.4 MORALISMO E CAPITALISMO	59
3.4.1 Repressão sexual e o controle da sexualidade	62
3.5 ALTERIDADE E <i>SER MAIS</i> : CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE A LUZ DE ENRIQUE DUSSEL.....	68
3.6 EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.....	74
3.6.1 Educação Sexual e sexualidade emancipatória: possíveis convergências entre as temáticas	74
3.6.2 Individualidade e sexualidade: o individual se constrói no coletivo.....	78
3.6.3 Movimento de Reorientação Curricular na cidade de São Paulo: Projeto de Orientação Sexual.....	81
.	.
4 METODOLOGIA	86

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	86
4.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	88
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	94
5.1 ANÁLISE CRÍTICA DO CURRÍCULO PAULISTA	94
5.1.1 Currículo Paulista: o velho revestido de novo	96
5.1.2 Temática sexualidade no Currículo Paulista	99
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES	135
APÊNDICE 1: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	135
APÊNDICE 2: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS NA ÍNTEGRA.....	137

1 INTRODUÇÃO

Antes de iniciar os estudos dessa dissertação havia tido um contato muito raso com a filosofia de Dussel, Alteridade se inseria a partir da minha visão enquanto um termo complexo demais para ser entendido, mal sabia eu que minha compreensão do tema já existia de forma parcial, como estudioso de Freire¹ posso dizer que o estudo humanizador de Dussel está alinhado com uma visão de mundo a partir da qual eu compartilho: de pensar a humanização, enquanto fator imprescindível para a vida humana, sendo a humanização um direito, e portanto, uma busca, não é dada a priori.

“A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do não-eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (Freire, 1996, p. 46).

Para além da importância acadêmica, entender Dussel, poder dialogar acerca de suas referências, apreender para além de uma visão utilitarista e poder relacioná-lo com a perspectiva freireana contribuiu para que eu pudesse entender as limitações que eu mesmo vivo e muitas vezes reproduzo enquanto um sujeito em interação com o mundo, entendi assim, que o Outro, também sou eu em alguma medida.

O pobre, o dominado, o índio mascarado, o negro escravo, o asiático da guerra do ópio, o judeu nos campos de concentração, a mulher como objeto sexual, o pequeno abaixo da manipulação ideológica (a juventude, a cultura popular, o mercado abaixo a publicidade) não podem partir simplesmente da “estima do si”. O oprimido, torturado e destruído em sua corporalidade sofredora simplesmente grita, clama por justiça (Dussel, 1993, p. 141).

Sou o Outro, porque durante minha fase escolar do Ensino Fundamental e Médio, me foi negado entender que minha sexualidade não é uma culpa que devo carregar, mas sim uma possibilidade de ser quem eu sou. Sou o Outro, assim como tantos *Outros*, que não tem ao menos a

¹ Paulo Freire (1921-1997) foi um renomado educador e filósofo brasileiro, reconhecido internacionalmente por sua contribuição à pedagogia crítica. Sua abordagem inovadora, centrada na conscientização e na participação ativa dos alunos, influenciou significativamente a educação ao redor do mundo. Freire dedicou sua vida a promover uma educação libertadora, destacando a importância da reflexão crítica para a transformação social.

chance de se reconhecerem mais humanos, que a eles são negados os sentimentos de esperança, de *ser mais*. Assim, motivo-me a estudar assuntos relacionados à Educação Sexual porque acho imprescindível que os estudantes e educadores, e a mim mesmo, entendam cada vez mais o mundo, sou curioso, quero aprender, pois dessa maneira, e ao ensinar, me sinto o mais próximo possível do que significa para mim felicidade.

Sigo a lógica freireana de pensar que partir da negatividade² é um caminho a ser seguido, pois o processo de superação das negatividades da vida humana envolve antes de uma solução, a denúncia profunda e crítica acerca do tema. É necessário que passemos a olhar a realidade enquanto uma dimensão complexa. Para Dussel (2000), a transformação ocorre quando se parte do sujeito que tem seu direito à vida negado pelo sistema criando uma lógica, em que o indivíduo ao perceber se excluído busca a mudança, ou seja, o anúncio de possibilidades.

Dessa maneira, busca-se investigar a partir da temática de concepções curriculares de Educação Sexual na área das Ciências da Natureza, o seguinte problema: em que medida os limites curriculares da Educação Sexual conservadora e suas respectivas práticas de opressões podem ser superadas a partir da perspectiva da Pedagogia Crítica Freireana? Fazendo paralelos, comparações, convergências e pontos em comum entre a pedagogia crítica de Freire, a filosofia humanizadora de Chauí e a Ética da Libertação de Dussel para buscar reflexões sobre o que me proponho a refletir.

A respeito disso, o objetivo geral é o de analisar e denunciar os limites das práticas pedagógicas conservadoras de Educação Sexual. E de forma complementar os objetivos específicos são: caracterizar como o processo de ensino aprendizagem de Educação Sexual é desenvolvido no currículo das escolas públicas do interior paulista; averiguar quais as concepções dos educadores sobre Educação Sexual e quais violências pautadas nas expressões da sexualidade estão presentes no contexto

² Segundo Silva (2004) a negatividade se compõe pelas denúncias do sistema sociocultural e econômico vigentes feitas pela comunidade, expressas em suas visões de mundo, fundamentais como ponto de partida para conscientizar e superar a realidade de opressão.

escolar; promover reflexões acerca das contribuições da teoria marxista freireana para o ensino de Educação Sexual; constatar quais as influências do Currículo Paulista sobre as práticas de Educação Sexual reproduzida nas escolas.

Foram produzidos a partir dessa organização, seis (6) capítulos, que apesar de extensos não possuem a pretensão de dar conta de assuntos tão complexos, o que tenta-se fazer é uma totalização (tímida) acerca da materialidade da prática docente, de como os currículos oficiais, a exemplo, o Currículo Paulista, influenciam nestas atividades cerceando o fazer docente, inculcando a ideia de que alguns valores, práticas e crenças são verdade absoluta, devem ser obrigatoriamente ensinados de forma robótica.

O primeiro capítulo intitulado “**Sexualidade e Educação Sexual**” inicia-se fazendo uma retomada sobre como a temática é estudada e produzida a partir de três plataformas de bancos de dados de trabalhos acadêmicos: o banco de dados de teses e dissertações da CAPES; a *SciELO*; e por fim, a Revista Brasileira de Sexualidade. O tópico 2.2 “**Sexualidade: uma dimensão humana**” trata de como a sexualidade humana será entendida nessa discussão a partir de um viés histórico, e o tópico 2.3 “**Educação Sexual: contextualização histórica**” discute como as concepções de incorporação da sexualidade a educação são diversas e se instauram enquanto um campo de disputa.

Inicia-se no terceiro capítulo a primeira categoria a ser apresentada “**Ética**” já que pretende-se entender quais valores estão presentes nas práticas de Educação Sexual, faz-se necessário discutir como a subversão da ética historicamente foi utilizada como artefato de manipulação e opressão a determinado grupos sociais, “**uma categoria histórica**” porque há a discussão sobre como os seres humanos construíram a dimensão ética, apresentado suas correntes e especificidades, em “**3.1 Ética da Libertação/Crítica**” a discussão toma corpo para apresentar Dussel e sua ética comprometida com a Libertação da América-Latina.

Alteridade, como segunda categoria de análise, é posta para debate no quarto capítulo, as reflexões são feitas principalmente a partir de Dussel, mas também há a retomada com base em uma explicação em “4.1

Alteridade como mecanismo de resgate do eu coletivo” acerca da historicidade do tema, da humanização de uma dimensão humana a partir de Dussel, que ressignifica o Mesmo para o Outro, em “4.2 Alteridade na América-Latina: Dussel” há a apresentação dos pontos centrais que envolvem a Alteridade enquanto um a manifestação material de uma problemática da ética ocidental.

Esse problema ético abre brechas para que possamos discutir proposições acerca da superação da ética enquanto uma hipótese repressiva para a sexualidade humana, para tanto no capítulo “5.1 Proposição de uma educação social enquanto compromisso ético-crítico”, discutiu-se quais os efeitos sociais do moralismo sobre as relações sociais, e como a moral é assimilada e desqualificada pelo capitalismo, já em “5.2 Alteridade e ser mais: contribuições de Paulo Freire à luz de Enrique Dussel”, há o encontro entre os dois autores que ao pensar práticas emancipatórias, objetivando a libertação da sociedade de opressões, das mais diversas formas, anunciam: o compromisso pela humanização é coletivo.

A metodologia apresentada no sexto capítulo envolve a explicação de uma análise documental, da análise crítica do discurso de Fairclough e assim, da análise das entrevistas semiestruturadas, para que pudesse refletir sobre a produção de discursos tanto orais, quanto textuais no contexto da educação.

Dessa maneira, os resultados expostos no sétimo capítulo compreendem a análise de um dos objetos de pesquisa: o Currículo Paulista, artefato de manipulação e controle dos docentes do Estado de São Paulo, mais especificamente analisa-se as habilidades que remetem a temática da sexualidade e como são tratadas pelo documento.

Sucedendo assim, a discussão sobre as entrevistas realizadas com os docentes fazendo uso de falas significativas, uma abordagem materialista-histórica dialética, permitindo a apreensão dos valores que pautam a prática dos docentes envolvidos no processo de produção do trabalho, à luz de ética e moral; e alteridade.

2 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL

A partir deste capítulo será apresentada uma discussão sobre como os temas que cercam essa pesquisa aparecem nas mais diversas fontes de pesquisa disponíveis, o embasamento proporcionado por esses trabalhos dá sequência às outras duas partes deste capítulo: a primeira trata de como a temática da sexualidade é uma construção humana, e, portanto, faz parte das questões próprias do ser. A segunda parte visa discutir como a sexualidade, em um contexto da Educação Sexual, se deu durante os processos históricos da humanidade e como a área se tornou campo de disputa ideológicas.

2.1 O QUE OS AUTORES FALAM SOBRE O TEMA?

Uma das etapas da construção desta dissertação foi averiguar quais as condições de produção teórica brasileira, com relação a como a temática **Educação Sexual** aparece, nas seguintes plataformas indicadas a seguir: CAPES, Scielo e Revista Brasileira de Sexualidade Humana (RBSH), a partir de uma perspectiva freireana, olhando principalmente para os valores éticos presentes no currículo escolar. Para tanto, os descritores utilizados foram: “*Freire*” e “*sexualidade*” e “*ética*” e “*currículo*” e “*alteridade*”.

Obteve-se, portanto, diferentes resultados a partir das plataformas citadas, estes que foram organizados, a fim de entender quais trabalhos têm relação direta com a temática desta dissertação, os resultados obtidos estão expostos nas tabelas abaixo.

Sendo assim, cabe apontar que a pesquisa feita na plataforma CAPES, mostrou que no banco de dados de teses e dissertações para os descritores “*Freire*” e “*sexualidade*”, há mil setecentos e trinta e nove trabalhos, já para os descritores “*Freire*” e “*sexualidade*” e “*ética*” aparecem setecentos e trinta e um trabalhos, enquanto, quando se inclui o descritor “*educação*” o número reduz para quatrocentos e trinta e um, e para o descritor “*currículo*” o número de trabalhos é de dois, com “*alteridade*” incluído não existem produções segundo a plataforma da CAPES. A partir do menor número de trabalhos, analisou-se os resultados apontados no **Quadro 1**, apresentado abaixo.

Tipo e título da pesquisa	Compreende as dimensões que se busca integrar a dissertação?
1. A educação sexual no contexto do ensino de biologia: um estudo sobre as concepções de professores/as do ensino médio em escolas de Uberaba - MG	Sim, traz contribuições pertinentes para a dissertação.
2. Transformar Informação em Formação na Problematização da Gravidez na Adolescência	Não possui divulgação científica autorizada.

Quadro 1: Resultado da pesquisa no banco de dados de teses e dissertações da CAPES nos últimos 10 anos. **FONTE:** autoria própria.

Com relação a pesquisa realizada no banco de dados da **Scielo**, obteve-se que para os descritores “Freire”, “sexualidade”, “ética”, “educação”, “currículo” e “alteridade” nenhum trabalho foi encontrado, bem como quando se diminuía os descritores para “Freire”, “sexualidade”, “ética” e “educação”, ou ainda, “Freire”, “sexualidade” e “ética”. Obteve-se, no entanto, quinze trabalhos na plataforma quando foram utilizados dois descritores: “Freire” e “sexualidade”, os quais foram analisados a partir do objetivo de entender se poderiam ou não contribuir com o estudo apresentado a partir desta dissertação, em **Quadro 2** apresentam-se os resultados da pesquisa na plataforma **Scielo**.

Título e tipo da pesquisa	Compreende as dimensões que se busca integrar a dissertação?
1. Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire	Sim, traz a discussão do currículo e interseccionalidade a partir de uma visão freireana e marxista.
2. Representações sociais de masculinidades no curta-metragem “Aids, escolha sua forma de prevenção”	Não, possui o foco diferente da abordagem ética que se pretende trazer para esse projeto.
3. Futebol, gênero e homossociabilidade nas redes sociais: a masculinidade no circuito comunicacional do WhatsApp	Não, possui o foco diferente da abordagem ética que se pretende trazer para esse projeto.
4. The genera Bernardia Houst. ex Mill. and Tragia L. (Euphorbiaceae, Acalyphoideae) in Northeastern Brazil	Não.
5. Preventive practices in the elderly and vulnerability to HIV	Não. Tem foco em questões da Educação Sexual a partir de questões médicas.
6. Everyday life of women with a history of domestic violence and abortion	Não, possui um foco diferente da abordagem ética que se pretende trazer para esse projeto.

7. Frequência de disfunção sexual em mulheres com doenças reumáticas	Não. Tem foco em questões da Educação Sexual a partir de questões médicas.
8. Discursividades masculinas	Não, foca na linguística relacionada à Educação Sexual.
9. Gênero, saúde reprodutiva e vida cotidiana em uma experiência de pesquisa-ação com jovens da Maré, Rio de Janeiro	Não, tem foco em questões da saúde/enfermagem.
10. Programa educativo sobre sexualidade e DST: relato de experiência com grupo de adolescentes	Não, tem um foco em questões da saúde/enfermagem.
11. Organização, este obscuro objeto do desejo? Caminhos da sexualidade nas organizações	Não. Aborda a Educação Sexual através de uma questão psicologizante.

Quadro 2: Resultado da pesquisa no banco de dados de teses e dissertações da Scielo nos últimos 10 anos. **FONTE:** autoria própria.

Através da pesquisa realizada no banco de dados da **Revista Brasileira de Sexualidade Humana (RBSH)**, obteve-se que para os descritores “Freire”, “sexualidade”, “ética”, “educação” e “currículo” nenhum trabalho foi encontrado, bem como quando se diminuía os descritores para “Freire”, “sexualidade”, “ética” e “educação”, ou ainda, “Freire”, “sexualidade” e “ética”. Obteve-se, no entanto, seis trabalhos na revista quando foram utilizados dois descritores “Freire” e “sexualidade”, os quais foram analisados a partir do objetivo de entender se poderiam ou não contribuir com o estudo apresentado a partir desta dissertação, no **Quadro 3** apresentam-se os resultados da pesquisa na RBSH.

Título e tipo da pesquisa	Compreende as dimensões que se busca integrar a dissertação?
1. Prazer sexual em tempos de covid	Não, traz uma abordagem que não está de acordo com a do projeto.
2. Sexualidade de mulheres reclusas	Não, traz uma abordagem que não está de acordo com a do projeto.
3. Machos ou masculinos? Um estudo sobre construções de masculinidades e produção de condutas violentas	Não. Aborda a construção da masculinidade no contexto brasileiro, mas não faz uma abordagem ética do tema.
4. Oficinas sobre sexualidade e gênero	Não
5. Um olhar queer sobre a educação sexual	Sim, discute currículo e Educação Sexual.
6. Avaliação sobre a ejaculação prematura	Não

Quadro 3: Resultado da pesquisa no banco de dados de teses e dissertações da RSBH nos últimos 10 anos. **FONTE:** autoria própria.

As tabelas acima, apresentam os trabalhos encontrados nas plataformas indicadas, os trabalhos julgados pertinentes de acordo com o escopo do projeto foram usadas como referência para apoiar a fundamentação teórica, a exemplo de Torres e Carril (2021) em “*Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire*”; Santos

(2010) “*A educação sexual no contexto do ensino de biologia: um estudo sobre as concepções de professores/as do ensino médio em escolas de Uberaba - MG*” e Silva e Denari (2017) “*Um olhar queer sobre a educação sexual*”.

Existe também uma limitação na visão dos estudiosos sobre o assunto, quando se pensa no campo da sexualidade atrelada a educação, há a predominância de uma visão biologizante, atribuindo a medicina, e áreas da saúde, certa responsabilidade de discutir, prevenir e conscientizar as pessoas sobre esta dimensão, e quando da Biologia, a partir de uma visão cientificista.

A exemplo, de “*Frequência de disfunção sexual em mulheres com doenças reumáticas*” (Ferreira *et al*, 2013) utilizando referenciais behaviorista para tratar acerca da Educação Sexual em uma perspectiva cientificista; “*Organização, este obscuro objeto do desejo? Caminhos da sexualidade nas organizações*” (Matheus; Bresler; 2002) discutindo a sexualidade a partir de uma visão psicologizante, ou ainda, “*Discursividades masculinas*” (Tavares, E. F., 2012) atribuindo a sexualidade a dimensão linguística, não tenho como objetivo desqualificar essas produções, mas, sim, mostrar possíveis limites dentro das produções científicas dentro das mais diversas áreas, em identificar a totalidade da realidade que envolve a temática de Educação Sexual.

É importante salientar que as revisões acerca dos bancos de dados utilizados, scielo, banco de teses e dissertações da CAPES e RBSH foram feitas no sentido de se tentar sistematizar as produções sobre a temática pretendida, no entanto, como foi apresentado anteriormente os autores trazem contribuições que não são o foco para a discussão de Educação Sexual que se pretende realizar através desta dissertação.

Existe um legado biológico que foi construído há muitos séculos, que contribui para legitimar os discursos sobre corpo e natureza, como se fossem a verdade absoluta. Esses discursos são pautados pela área biomédica, dissociando o biológico do social, e fracionando em partes o corpo, que deixa de ter sexo, identidade. Assim, racismo e sexismo, além de serem veiculados, são construídos e mantidos (Britto, 2010).

O que pauta esse legado é a cultura de tratar disciplinas escolares

como Ciências e Biologia a partir de um referencial positivista-lógico, preza-se nesse sentido por um conhecimento que é imutável, que se baseia na medicina e na psicologia e, portanto, não se transforma é assim, ideológico (Britto, 2010).

Sendo assim, buscaremos nesta dissertação fornecer mecanismos para a superação dessa visão engessada de enxergar a sexualidade enquanto algo necessariamente restrita a Biologia, dessa maneira, as reflexões que serão apresentadas aqui, partem da sistematização de entender que a Educação Sexual é um compromisso teórico-político crítico, baseado em uma leitura freireana, e, portanto, materialista, histórica e dialética da realidade social.

2.2 SEXUALIDADE: UMA DIMENSÃO HUMANA

Pode-se reconhecer a dimensão da sexualidade, enquanto uma construção humana, pois se pensarmos nas convenções estabelecidas a partir dessa característica não encontraremos comportamentos que indiquem a reflexão acerca dessas temáticas em nenhuma outra espécie.

Por exemplo, é uma construção humana pensar nos papéis sociais que homens, mulheres, crianças e idosos irão assumir perante uma organização social, e isso é sexualidade. É uma construção humana pensar na possibilidade de se expressar, através da sua sexualidade de inúmeras formas, e isso é sexualidade.

Dessa maneira, se construída por homens e para homens, é utilizada, subjugada e produzida a favor de algum grupo social, e por assim ser, utiliza-se de forma histórica a dimensão da sexualidade, envolvendo principalmente o gênero como mecanismo de poder, opressão o que acaba reforçando desigualdades. Inserida dessa realidade a escola favorece, enquanto instituição ideologias a favor da violência sexual, simbólica e não simbólica.

Para tanto, começaremos essa discussão, conceituando algumas peças-chave sobre um dos temas que envolvem esse trabalho: a sexualidade, é certo que existem muitas definições a partir de debates levantados em torno da sexualidade humana. No entanto, as definições de assuntos que envolvem corpos e pessoas se faz interessante até certo

ponto, por isso, o objetivo deste trabalho não é criar rótulos e estigmas, mas sim debater de forma séria a partir de concepções alinhadas com uma prática humanizadora.

Biologicamente se relaciona sexualidade humana 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).

Sexo é uma dimensão que comumente se refere a diferenças fisiológicas entre macho e fêmea, está diretamente relacionada ao aparelho sexual, que não precisa ser necessariamente reprodutor, porém, é justificado enquanto biológico a partir de visões evolutivas.

Por outro lado, o gênero vem sendo entendido a partir de estudos mais progressistas a partir de uma perspectiva social, designando modos de ser masculino e feminino. Ambos são construções culturais, o sexo, apesar de biológico, é assim entendido a partir de uma perspectiva médica ou científica, que por assim ser é humana.

Outra dimensão importante acerca da sexualidade é a orientação sexual, a qual se relaciona com os desejos, as fantasias, os apegos e os sentimentos interpessoais e emocionais (Barreto; Araújo; Pereira, 2009, p. 118).

Por que então, o sexo é por muitas vezes considerado biológico

e o gênero social? A imposição moral de como o indivíduo deve se comportar, ou, como a sociedade espera que se comporte, surge em seu nascimento. Esse fenômeno de diagnóstico precoce, que impõe e se cria uma imagem virtual sobre como o indivíduo será, pois, 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 (Jesus, 2012).

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 do gênero, 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, por exemplo (Jesus, 2012). Enquanto o sexo é considerado biológico, ou seja, o fato de um indivíduo possuir espermatozoides ou óvulos é explicado pelas Ciências Biológicas.

Enquanto a orientação sexual, apesar da falácia ideológica fazer com que se confunda com o gênero, essas 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.

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?

É interessante que se deixe 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, 2010, p. 94).

A transexualidade não se refere a questões de orientação sexual, mas sim à 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*” e “*em troca de*”.

Por exemplo, uma mulher transexual nasce em um corpo masculino, biologicamente falando, 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 4, 5 e 6** são apresentados abaixo, o primeiro sistematiza a discussão acerca de identidade de gênero, o segundo sobre orientação sexual e o terceiro sobre sexo biológico.

Quadro 4: síntese da discussão sobre formas de expressão de gênero e sexualidade, com foco em sexo biológico.

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

FONTE: autoria própria.

Quadro 5: síntese da discussão sobre formas de expressão de gênero e sexualidade, com foco em orientação sexual.

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

FONTE: autoria própria.

Quadro 6: síntese da discussão sobre formas de expressão de gênero e sexualidade, com foco em identidade de gênero.

Identidade de gênero:	Tipologia	Caracterização do significado
gênero com o qual a pessoa se identifica, independente do sexo biológico.	Transgênero	Sujeitos que não se reconhecem com o gênero estabelecido a partir de sua genitália.
	Cisgênero	Sujeitos que possuem o gênero de acordo com a genitália e assim se reconhecem.
	Não-binários	Sujeitos que não se reconhecem em nenhuma das categorias de gênero pré-existent.
	Travestis	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 Michael Warner *apud* Balieiro e Risk (2014), que se refere a como os cidadãos são socializados.

O padrão hétero de socialização dos indivíduos é aquele

homogeneamente difundido, que leva em consideração uma linguagem falocêntrica, binária, hierárquica, que 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).

Existe um processo validado pelos grupos sociais dominantes provenientes da Europa, que ao invadir o continente americano, instauram não apenas suas práticas sociais de civilização, mas também constroem um processo de direito à sexualidade. Gilberto Freyre visualizou a partir de estudos sociológicos como o Brasil colonial permitia que a expressão da sexualidade era inicialmente um direito dos homens, os quais mesmo casados podiam se relacionar de forma poligâmica, a entidade social que garantia isso eram os costumes morais (Balieiro; Risk, 2014).

Às mulheres brancas eram reservados os espaços da procriação, do zelo com a casa, às mulheres negras escravizadas eram coagidas sexualmente e objetificadas. Então, cabe apontar, que o modelo de sexualidade no Brasil, principalmente, é além de machista, sexista e racista até os dias atuais (Balieiro; Risk, 2014, p. 166).

Existem diversas maneiras de se dividir a sociedade em grupos sociais distintos, levando à 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 Gayle Rubin *apud* Balieiro e Risk (2014) discutisse-o e assim, construiu uma pirâmide³ desse cenário social, a qual pode ser observada a partir da produção do próprio autor em **Figura 1**.

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

³ É importante salientar que a figura de pirâmide foi utilizada no sentido de denotar as relações de poder que se estabelecem no Brasil, sem relação com a quantidade demográfica de indivíduos. Assim, as pessoas que se reconhecem como transexuais e travestis, encontram-se na base não por serem maioria demográfica, mas sim, por estarem à margem da sociedade, são assim subjugadas às “castas” inferiores dos grupos sociais.

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 (2013).

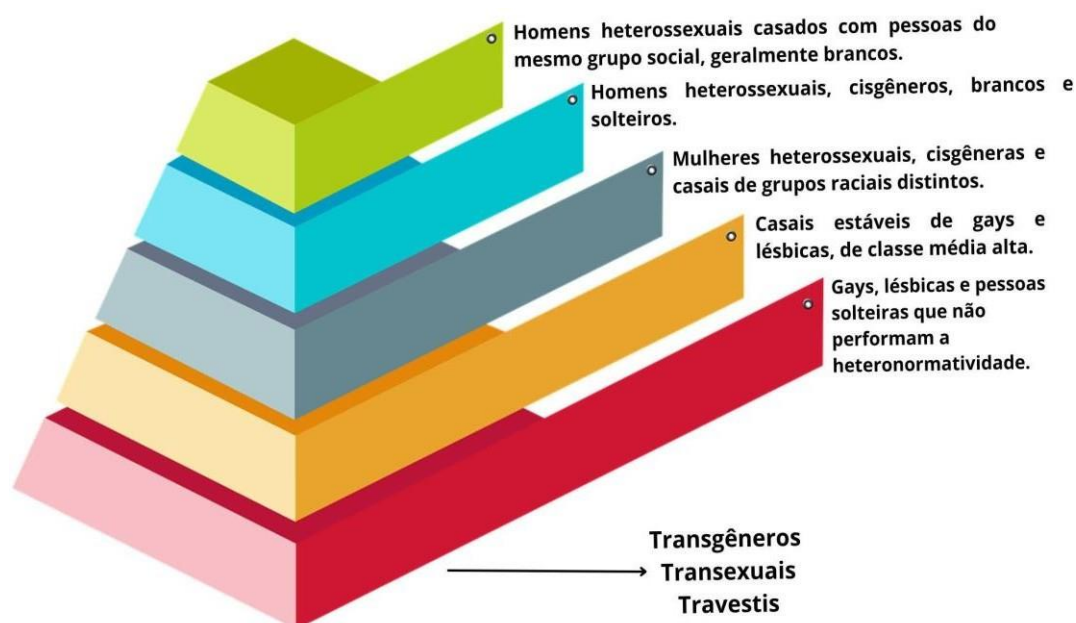


Figura 1: Pirâmide sexual brasileira que evidencia as relações de poder com relação à sexualidade e gênero de forma qualitativa. **FONTE:** Modificada com base na discussão da antropóloga norte-americana Gayle Rubin (Balieiro e Risk, 2014) editada pelo autor.

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).

Essas inquietações estão presentes nos anseios dos indivíduos, são questões coletivas que tocam o âmago de forma coletiva, porém, a democracia como conhecemos hoje, passa por um processo de transividade ingênua, como aponta Freire (1999). Nesse cenário a

sociedade busca explicações simples para interpretar contradições sociais profundas, levando a uma dificuldade em investigar esses problemas, culminando em explicações fabulosas, que é o caso das que aqui foram explicitadas com relação à temática de sexualidade.

2.3 EDUCAÇÃO SEXUAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Uma das características marcantes da escola é a de que esse espaço permite a construção de conhecimentos e hábitos, 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/as educandos/as têm a gênese 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, é importante que se olhe para a materialidade da subjetividade e da sexualidade (Bourdieu *apud* Junqueira, 2012).

Ao denunciar a política neoliberal que influencia a educação, Silva (2010) aponta que os objetivos dessas políticas públicas, estão em promover valores econômicos que remetem a masculinidade: 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.

A educação é um processo histórico, precisamos então olhar para como, existe um interesse das classes economicamente dominantes em controlar a educação. Para tanto, instaura-se no Brasil, uma tendência pedagógica que é resultada 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).

Após o Golpe Militar de 1964, a educação torna-se uma série de elementos tributários, aproximando a educação de uma dimensão de coisa. Os/as 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).

É através da ideologia⁴ sexual, que se controla qual estereótipo de ser humano será bem-visto, terá direito a fala, direito a se relacionar com quem bem entender, a constituir família, a 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.

“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”
Halperin *apud* Balieiro e Risk (2014).

Um sistema heteronormativo existe, pois há mecanismos que o sustentam, nesse caso as forças heterorreguladoras que Junqueira (2013) diz serem os instrumentos perceptíveis que legitimam o currículo escolar de Educação Sexual, 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 (Junqueira, 2013).

Pode-se então, indicar o currículo escolar como um instrumento político de produção cultural e discursiva, permitindo que os tomadores de poder, ou ainda, governantes e classes dominantes, representadas principalmente por famílias latifundiárias, banqueiros e empresários, antes

⁴ Ideologia paía Chauí (2000) não é apenas um ideáíio, ou seja, um conjunto de ideias, mas paía além disso é um conjunto de ideais históíicas, sociais e políticas que ocultam a íealidade paía asseguíai a explóiação econômica, a desigualdade social e a dominação política, seíá sob essa peíspectiva que ííemos abííi a discussão paía essa categoria.

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, a heteronormatividade 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 os temas sobre sexualidade é abordado nas escolas, quando através da utilização de materiais convencionais, como o currículo oficial, tem o intuito de reforçar o que chamaremos de currículo oculto, esse termo cunhado por Apple (1982) se refere à maneira como os conteúdos são ensinados nas escolas, a fim de promover a manutenção das desigualdades sociais através de ações tomadas, reproduzindo o sistema socioeconômico vigente, baseado na moral e bons costumes. O *currículo sexual oculto* é justamente a hierarquização e normalização de expressão das sexualidades para a vigência constante do modelo heteronormativo.

Santos (2010) apresenta como é importante que se discuta Educação Sexual, pois permite “uma oportunidade para a abertura de um diálogo ético, desprovido de preconceito e crítico”.

O autor Junqueira (2013), descreve que *A pedagogia do armário* leva a pontuar e explicar de maneira mais clara, as formas de violência sexual, reproduzidas pelo currículo escolar. A figura do armário é uma alusão às forças *heterorreguladoras*, reservadas para quem não se encaixa no sistema, um lugar de invisibilidade, ou, oculto: essas práticas de expressão da sexualidade são negadas, as expressões de gênero e a diversidade sexual, enquanto o lado de fora desse armário é o da humilhação pública, da chacota escolar e da rejeição familiar (Sedgwick *apud* Junqueira, 2007).

Para a prática de uma Educação Sexual Emancipatória (ESE) deve-se admitir que casos de violências sexuais escolares são mais comuns do que se pensa, 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 expressão das sexualidades 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).

Desvirtua-se em um sistema que quer se manter vivo o que realmente deve ser combatido, as amarras e instrumentos da heteronormatividade que se enraizaram e distribuíram por toda a sociedade capaz de fazer com os indivíduos achem mais imprescindível combater os quais não se inserem no molde ideal ao invés do combate a essa violência.

Dada a complexidade desse sistema, não basta apenas a reflexão das situações vivenciadas e simbólicas, a construção das identidades de gênero e sexuais de uma maneira conservadora-heteronormativa, 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.

Faz parte do sistema heteronormativa, o fenômeno 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) constataam 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.

Quanto às violências e opressões físicas ocorrem as agressões, os xingamentos verbais, ações legitimadas pela própria instituição escolar, por exemplo, meninas que praticam esportes físicos como futebol, são vistas como aberrações (Wenetz, 2013). Cria-se também uma sensação de que os agentes da escola têm 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.

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).

A diversidade das expressões de sexualidade é um fato conhecido nos espaços escolares, querendo ou não, todos reconhecem a existência de pessoas homossexuais, mas, o padrão oculto heteronormativo faz com que normas e padrões, imperem sobre o comportamento compulsório, levando a uma padronização das expressões da sexualidade. Logo, quando os professores fecham os olhos ignorando a diversidade sexual dos/as educandos/as, estão na verdade apoiando a ridicularização e assédios dirigidos aos diferentes, mas essas ações ocorrem em nome de uma instituição: o Estado, no papel da escola (Foucault *apud* Bordo, 1997).

Há de se pensar que as expressões de sexualidade, sendo 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 valida algumas sexualidades e oprime outras. Essa moral, passada de geração para geração, torna uma herança que alguns grupos sociais decidam sobre o que é certo, o que é bom, o que é errado, o que é apropriado e o que não é (Chauí, 2000).

Em contraposição a essa moral que vigia as expressões de sexualidade, há uma conduta ética que 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 de expressão da sexualidade, em prol de interesses da cultura hegemônica, servindo assim a ela.

Assim sendo, as instituições se utilizam desses instrumentos morais para validar alguns processos -muitas vezes violentos-, o que nos importa aqui é observar e refletir como a Ética Crítica pode levar os indivíduos a superar violências que desumanizam.

2.4 CURRÍCULO OCULTO

Consolida-se através do currículo escolar, não apenas conteúdos sobre as disciplinas, mas também formas de agir, maneiras de se enxergar no mundo, interpretações sobre como a organização social se dá, e eventualmente, aprende-se como se inserir nesse contexto a fim de reproduzi-lo de forma consciente ou inconsciente.

Foi através dessa reflexão que Apple (2006) passou a analisar a conjuntura que as escolas da década de 1970 estavam inseridas: passa-se através desses estudos a tentar entender como o capitalismo interfere de maneira preponderante sobre o currículo escolar. A reprodução de valores da classe dominante passa a estar inserida no currículo escolar de maneira não óbvia, não explicitada, portanto, o termo que Apple (2006) utiliza para denunciar o processo em evidência passa a ser currículo oculto.

A materialização do currículo oculto se dá, por exemplo, na maneira em que se organiza os espaços das salas de aula, ao se enfileirar as carteiras quer se ensinar alguma coisa para os estudantes. É através dessas e outras formas de refletir sobre o jogo de poder que se coloca frente ao currículo escolar que Silva (2010) traz luz para que se entenda as imposições econômicas, sociais e culturais atreladas ao currículo oculto.

O capital cultural (Bourdieu, 1987) acumulado pelas classes dominantes passa a compor o currículo escolar, com a finalidade de validar apenas uma forma de conhecimento como verdadeira e possível. No ensino de Ciências o currículo oculto produz ideologicamente a noção de uma ciência imutável e estática.

Logo, a ciência passa a ter mera função transmissiva, reforçada de maneira pedagógica por educadores, os quais passam a transmitir o conhecimento científico de maneira previamente sistematizada, com falta de criatividade e significação real (Fracalanza; Amaral; Gouveia, 1987; Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2018).

A maneira como a Educação Sexual foi construída dentro do Ensino de Ciências não se distancia desse padrão, é através da educação sexual, que geralmente se ensina, reproduz e reitera-se valores pautados em uma moral alienante, que ensina modos de ser heterossexuais, em consonância com o padrão dominante.

3 ÉTICA E ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO SEXUAL

Têm-se como objetivo central ao discutir as concepções e processos de construção do conceito Ética, refletir acerca de como os hábitos, atitudes e comportamentos valorizados no contexto do espaço escolar reverberam na construção de um currículo que se afasta de um movimento que engloba os agentes escolares, fazendo com que afasta-os através de um processo de marginalização simbólica e estrutural.

Parte desse processo é a imposição de valores morais, não construídos pelas realidades dos sujeitos sociais que compõem o espaço escolar, mas sim por um sistema capitalista que coloca os indivíduos enquanto vítimas.

Historicamente, existe um processo de se entender a moral e a ética, enquanto sinônimos, essa correlação parte de uma herança eurocêntrica a qual idealiza ambas as dimensões para justificar uma ética que defende o bem, no entanto, um bem para poucos.

Nesse sentido cabe aqui a distinção conceitual, tomando como ponto de partida, que a moral é a ação efetiva sobre a prática social, enquanto a ética é a fundamentação filosófica dessa ação, ou seja, é uma reflexão da moral. Sendo assim, o moralismo é um dos aspectos da moral que muitas das vezes está esvaziado de uma ética efetiva, não está fundamentado em uma ética humanizadora.

A ética, em seu sentido crítico, deve objetivar o bem-estar social, em contrapartida da moral que é voltada para o interesse da elite.

Em outras palavras, ética e moral referem-se ao conjunto de costumes tradicionais de uma sociedade e que, como tais, são considerados valores e obrigações para a conduta de seus membros (Chauí, 2000).

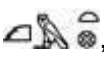
Vázquez ([1997] 1998) sintetiza de forma clara, a partir de qual concepção ética iremos nos debruçar para entender essa dimensão humana enquanto uma categoria histórico-social:

“A ética não cria a moral. (...) A ética depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua

origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, (...) a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais” Vázquez ([1997] 1998, p. 12).

A ética enquanto um conceito humano envolve certa complexidade, pois, como apresenta Martins et al (2019) se relaciona a questões como, por exemplo, ideais, estigmas e paradigmas. Isso torna o campo de estudos da ética um espaço dinâmico, é importante apontar que dentro desse movimento existiu um momento no tempo-espaço em que a gênese da ética se deu.

Assim, como a correlação que se estabelece entre as definições de ética e moral, há uma lógica que parte de uma perspectiva eurocêntrica, a qual aponta que esse momento foi em Grécia, com o surgimento da Filosofia. No entanto, existem estudos contundentes sobre o surgimento da Filosofia inicialmente em África, mais especificamente no Egito, sociedade a partir da qual filósofos gregos, como Platão e Aristóteles, baseiam-se para discutir conceitos filosóficos como a ética.

“Entretanto, se desfocarmos da luz vinda da Europa, que ofusca os nossos olhos e nossa mente, veremos que o Ocidente não surgira de uma noite para o dia na Grécia do século V antes dessa era. O Ocidente fora constituído a partir de suas relações com o Egito ou *Kemet* - , terra negra ou país de homens negros, *kmt* (negros; preto-carvão), país e região africana de povo preto, como nos explica Diop.” (EM 1974)

“Possuidores de uma história que teve início por volta de 12.000 a.C, os kemetianos faziam filosofia, ciência, medicina e história, bem antes que Tales, Pitágoras, Isócrates, Platão, Aristóteles, como fora adiantado por alguns desses filósofos que viajavam ao Egito ou, segundo historiadores, tais como Diógenes, Laêrtios e Heródoto. Diante disso, a fala de Roger Garaudy é pertinente nesse momento: o que se convencionou chamar de Ocidente teve origem na Mesopotâmia e no Egito, isto é na Ásia e

na África (...) O Egito inspirou fortemente toda a civilização grega.” (Garaudy, 1983).

Sabendo desse movimento, de entender que há influências de outros povos na construção das bases da Filosofia, cabe apontar que a análise da ética enquanto uma categoria histórica será a partir da sua construção na Grécia, pois há um acúmulo científico de publicações e estudos que fundamentam de maneira mais concisa este trabalho.

Em “A evolução da história da ética”, Renauld (2016) retoma que o surgimento da Filosofia se deu principalmente por uma “racionalização secularizadora do mito”, ou seja, há a necessidade crescente tanto no âmbito social, quanto no âmbito político de entender questões para além das explicações fantasiosas e míticas, surge nesse sentido a Filosofia.

A priori Platão, por volta dos séculos 427 a 347 antes de Cristo, se preocupa em entender como o bem aparece enquanto uma dimensão humana, para o autor o bem é uma essência, procurado por todos e encarado como objetivo de vida (Paviani, 2018). Orientado pelas heranças platônicas, Aristóteles passa a entender que o bem se constrói na ação, mas não em qualquer tipo de ação e sim, na ação virtuosa.

Barbosa (2018) apresenta que existem, assim, dois campos da virtude: as intelectuais e as éticas, seria esse o caminho da felicidade para Aristóteles: o agir virtuoso, apontando ainda, que a ética seria a modificação da essência humana através desse agir.

Baseadas inicialmente nesses fundamentos, passaram a existir com o avanço da humanidade, o que poderemos chamar aqui de movimentos sociais que abordam a ética a partir de perspectivas distintas. Pode-se dividir as éticas em correntes idealistas e correntes racionalistas de acordo com as abordagens utilizadas.

3.1 PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS QUE ABORDAM A ÉTICA

3.1.1 ÉTICA TEOCÊNTRICA

A primeira corrente originada a partir desse movimento, é a perspectiva da Ética Teocêntrica, inspirada por Tomás de Aquino (1224-1274), o qual se baseava na figura de Deus para mostrar que o agir humano tinha uma causa em uma ideia mítica, ou ainda, cósmica.

A partir dessa corrente filosófica que tentava explicar o conceito de

ética Warren Nord (1997) apontou que a moralidade, enquanto uma categoria social bem como a ética, poderiam ser explicadas a partir de uma visão contemporânea, em outras palavras, havia uma separação distinta entre religião e o Estado, portanto para o autor alguns assuntos cabiam ao Estado e outros a Igreja.

Acentuando a ausência de uma unanimidade na Ética Teocêntrica Gil (1997) aponta que deve existir uma relação direta entre religião e ética já que a figura divina que representa Deus apresenta comandos divinos aos quais os seres humanos devem seguir, para o autor a transformação do sujeito está intrinsecamente relacionada com o agir divino, portanto, não há transformação da moral se não pela ação para além do material.

3.1.2 ÉTICA RACIONAL

O movimento racionalista surgiu com o decorrer do século XVIII, é nesse período que Immanuel Kant (1734 - 1804) passa a atribuir a ética um caráter racional, então para o filósofo existe uma lei que rege as leis e fenômenos da natureza, as quais Kant denominou leis da universalidade e legalidade.

“Para o formalismo Kantiano, a boa vontade dos sujeitos é tomada como a única virtude ou critério do que é o bom sem restrição, uma vez que se traduz como o agir pelo dever” (Vázquez, 2011, p. 153 a 171).

Sendo assim, para Kant, o bem é inato ao indivíduo, essa ideia aproxima-se do positivismo, já que existe na ética kantiana a idealização do que seria o bem. Essa idealização reflete em uma equação do que seria o agir ético, o qual denota a lei da ação, ou do agir, que para Kant deve ter uma validade universal (Martins et al, 2021).

Na mesma linha de pensamento racionalista, Georg Hegel (1770 - 1830) discorda de Kant, pois aponta que idealizar a ética a torna uma dimensão impossível de ser alcançada, e por consequência, coloca o sujeito um indivíduo passivo. As afirmações de Hegel sobre ética vêm no sentido contrário, de relacionar a ética enquanto uma dimensão de ação no mundo da materialidade, logo, o filósofo aborda através de suas ideias que o principal momento do se fazer ético se dá através da realização da liberdade (Martins et al, 2021).

3.1.3 ÉTICA UTILITARISTA

O princípio utilitarista relaciona o prazer com a dimensão do bom e a dor com a dimensão do mau, é a partir dessas bases que John Stuart Mill (1806 - 1873) se torna o principal representante da corrente, a partir dos princípios postulados por David Hume (1711 -1776), houve uma superação a partir de Mill que entendeu dois principais pontos a partir da moral e ética. Logo, tem-se que a partir da ética utilitarista se dará o que chamaremos de uma abordagem pragmática.

Para Mill, deveria haver um principal objetivo moral nas ações humanas: a busca pelo bem-estar, para além do prazer individual, que culmina em processos de egoísmo, ponto importante para Hume, deve haver uma busca pela universalidade do bem-estar, aspecto que para Martins et al (2019) circunda uma forma de ética teleológica, ou seja, a finalidade da ação está inscrita na procura pela maximização do bem-estar.

O consequencialismo configura outro aspecto importante da corrente utilitarista, pressupõe que cada ação, resultante em uma consequência, é o que determina a bondade ou maldade do ato Martins et al (2019).

3.1.4 ÉTICA DA LIBERTAÇÃO/CRÍTICA

Posteriormente a esses movimentos de entender a ética enquanto uma dimensão mais próxima de um ideal positivista, surge uma corrente designada “filosofias da suspeita” a qual tem como principais representantes Karl Marx (1818 – 1853), Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) e Sigmund Freud (1856 – 1939), foram fortemente influenciados por Hegel.

Resumidamente essa corrente passa a entender as questões éticas, morais e filosóficas como construções humanas, que não seguem leis ou processos lineares como se pensava anteriormente a partir de um viés crítico.

Com as mutações sofridas durante o século XX, passa a ocorrer um acúmulo de conhecimentos sobre o que se entende por ética, como aponta Martins et al (2019) uma série de movimentos passam a se interessar pela temática, por exemplo, no campo da linguística há a corrente anglo-saxónica e na ética da discussão há o apontamento de que não é possível uma universalidade do que se entende por valores éticos.

Dentro da perspectiva crítica, trazendo um olhar mais apurado acerca da América Latina, tem-se Dussel como um dos principais representantes de estudiosos a trazer contribuições acerca do tema.

Enrique Domingo Dussel Ambrosini é argentino, nascido em 24 de dezembro de 1934. Alves (2005) apresenta um trecho das falas de Dussel que apontam como o filósofo se apresenta:

“Soy entonces provinciano, de “tierra adentro” (en Brasil: “sertanejo”), de andar descalzo o a caballo; alguien que ama la tierra, el polvo, el agua de los canales; la sombra de los árboles, la gente, los campesinos... Nunca me he sentido extraño en mi pueblo; me alegro con él, lo observo, lo escucho, lo respeto... lo aprendí de mi padre, de mi madre en mis años de infancia.” (Alves, 2005).

A Ética Crítica se faz necessária em um contexto no qual as relações sociais são postas como assimétricas, passa a existir a figura do Outro, acentuando assim, o problema que é posto a partir da ética exercida para além do campo crítico.

Foi a partir da Filosofia da Libertação que Dussel, iniciou um movimento de interpretar a realidade da América Latina, comprometendo-se em analisar sob uma ótica materialista-histórico-dialética possíveis caminhos para a libertação do povo pobre e excluído.

A subversão de Dussel fez com quem, instaurado um governo conservador na Argentina, o filósofo precisasse se exilar no México, conhecendo a realidade da América Latina para além da Argentina, Dussel (1995), após sua experiência com os processos repressivos, baseados em um ideal eurocêntrico apontou fatos repressivos, sendo eles:

“I) Plano mundial: centro - periferia, a partir da expansão europeia em 1492; II) Plano nacional: elites - massas, burguesia nacional, operário e povo; III) Plano erótico: seres humanos - relações entre homens e mulheres; IV) Plano pedagógico: cultura imperial e elitista versus cultura periférica e popular; e V) Plano religioso: o fetichismo em identificar na estrutura do sistema a natureza do ser humano como essência daquilo que a divindade decidir.” (Dussel, 1995).

Ética se mostra assim, uma categoria central para Dussel, a partir da qual o autor realiza uma análise crítica do contexto capitalista no qual a América Latina está inserida e observa que em uma sociedade capitalista e desigual é intrínseca a existência de *vítimas*, essas por sua vez, são assim denominadas por não terem direito ao desenvolvimento, produção e reprodução das suas próprias vidas.

Então esse é um “critério material universal da ética” (Dussel, [1998] 2000, p. 636, tese 11), em outras palavras, há para Dussel, no contexto capitalista a problemática da ausência de uma ética, crítica e humanizadora. Enrique Dussel propõe uma ética material da vida, cujo objeto é resgatar a vida negada às vítimas dos sistemas de opressão.

Nesse sentido, a ética da libertação constrói uma responsabilidade ético-política para além do modelo hegemônico da totalidade vigente (Silva, 2012, p. 91).

As vítimas para Dussel, existem justamente pela presença de um problema ético na América Latina, o qual relaciona-se a questões da ecologia, economia, política e religião, não obstante esse problema ético envolve a dimensão da sexualidade humana, sendo resultado de um processo de manutenção de produção de riqueza e pobreza (Alves, 2005).

Do mesmo modo que para Dussel são as vítimas, para Fanon (1968) são os esfarrapados. Para Freire a existência de vítimas, se dá através dos oprimidos, trazendo referência da produção de Marx sobre classes sociais, para Freire (2002) há a existência de classes que oprimem e classes que são oprimidas. Portanto, isso reflete a instauração de uma ordem social injusta. Freire (2004) explicita que os opressores são responsáveis pelo exercício de uma falsa generosidade, mantendo a estrutura opressora originando as vítimas.

Tomando como referência central as produções de Marx e Engels, principalmente o Manifesto do Partido Comunista, Freire se baseia na denominação do oprimido, enquanto uma classe socioeconômica, existente devido a configuração capitalista, denunciando inclusive a transformação sofrida por esse sistema que gera relações de poder entre “Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos” (Marx;

Engels, 1998, p. 40).

Paulo Freire é objetivo em denunciar as relações de desigualdades presentes na sociedade em que ele se coloca e analisa:

[...] impossível que, após a leitura da Pedagogia do oprimido, empresários e trabalhadores, rurais ou urbanos, chegassem à conclusão, os primeiros, de que eram operários, os segundos, empresários. E isso porque a vaguidade do conceito de oprimido os tivesse deixado de tal maneira confusos e indecisos que os empresários hesitassem em torno de se deveriam ou não continuar a usufruir a “mais valia” e os trabalhadores em torno de seu direito à greve, como instrumento fundamental à defesa de seus interesses. (Freire, 1999, p. 89).

A crítica do autor vem ainda no sentido de denunciar que em uma sociedade desigual, a presença do oprimido/vítima é uma questão ética, pois quem desumaniza o outro também desumaniza a si. Portanto, quem não é ético com a humanização do outro, não há de ser ético consigo mesmo.

A Ética da Libertação se faz necessária, pois em uma sociedade burguesa, como a do contexto brasileiro, há a individualização dos valores e, portanto, ausência de qualquer tipo de generosidade, é ponto central a defesa pela universalidade da vida.

O movimento proposto pela Ética da Libertação, como explicita Dussel (1998) é o de decolonialidade, não de negação de acumulação do conhecimento produzido a partir da ótica eurocêntrica, mas sim de superação desse conhecimento, apreendendo-o para que ele esteja a serviço das realidades das comunidades do Sul global:

“A filosofia e a ética em especial, portanto, precisa libertar-se do ‘eurocentrismo’ para devir, empírica e facticamente, mundial a partir da afirmação de sua alteridade excluída, para analisar agora desconstrutivamente seu ‘ser-periférico’.” (Dussel, [1998] 2000, p.76).

A superação proposta pela Ética da Libertação é a de um reducionismo da totalidade ontológica eurocêntrica imposta, visão segundo a qual pauta a existência do outro a partir de um parâmetro iluminista, ou

seja, institucionaliza-se uma padronização de como o outro deve ser:

“Procura, de forma narcisista, reduzir tudo e todos a um autorretrato, uma projeção ética multidimensional de si mesma”, ou seja, o ser humano, digno de direitos na perspectiva europeia é o homem branco, favorecido economicamente e de meia idade.

O eurocentrismo faz uma totalidade do ser a partir dos valores eurocêntricos, portanto, exclui do modelo ser humano qualquer sujeito que saia dos parâmetros estabelecidos por essa idealização.

Dussel sendo um estudioso marxista, inspira Freire nas abordagens éticas feita a partir de sua prática educativa, é a partir da concepção expressa por Freire (1996) que se pretende analisar as práticas educativas das/os educadoras/es a partir desse projeto:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (Freire, 1996, p. 9).

Nessa perspectiva não há ética crítica possível no capitalismo, há na verdade como denomina Freire (1997) uma ética do mercado, a qual mantém as práticas sociais que geram as vítimas:

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se faz a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado (Freire, 1996, p. 16).

Sob essa ótica podemos entender que as violências pautadas nas expressões da sexualidade, sejam de gênero, orientação sexual, ou ainda, de qualquer outra questão que seja compreendida pela dimensão da sexualidade, gera indivíduos entendidos como vítimas.

3.2 ALTERIDADE: RESGATE DO COLETIVO

Como resultado do avanço da humanidade, principalmente das sociedades europeias, através de processos violentos: as cruzadas, com o intuito de invasões de novos territórios, a primeira e segunda guerra mundial e o holocausto, tem-se a partir do século XX, um vazio ético diante desse cenário de caos e de violência

Este vazio é acentuado pela supervalorização da razão, levada ao extremo, mostrando que é preciso reconhecer e refazer uma mudança da “ontologia de ser” (Hegel e Heidegger) para a “ética da responsabilidade com o Outro” (Lévinas e Dussel), ou ainda, a reflexão da ontologia a partir de uma Ética da Alteridade.

São muitas as mudanças ocorridas no período que compreende a transição do período Medieval para a Modernidade, no campo da estética, há a valorização do antropocentrismo, na política, a queda da Igreja como principal instituição, um grupo de burgueses ascende a classe econômica e no campo social, a estratificação mais acentuada das classes menos favorecidas.

As cruzadas, as invasões e o mercantilismo são um dos principais pontos que justificam o avanço europeu sobre o mundo não conhecido: o continente americano, por exemplo, passa a ser visto como um espaço de pessoas selvagens, sem humanidade, que necessitam de algo para serem humanos.

A característica de descobridor, conquistador e colonizador perseveram na cultura europeia de forma arraigada, colocando-os sempre como os sujeitos capazes, através da violência, de dar a humanidade aos *Outros*, descobrindo-os, levando cultura a esses (Barea, 2019).

Heidegger ao estudar as questões de *Alteridade* imerso na cultura europeia, denomina esse *Outro* como o *Mesmo*, como aponta Dussel (1942):

“De todo modo, esse Outro não foi 'des-coberto' como Outro, senão que foi 'encoberto' como 'o Mesmo' que a Europa já era desde sempre. De tal forma que 1492 será o momento do 'nascimento' da Modernidade como conceito [...] e, ao mesmo tempo, um processo de

'encobrimento' do não-europeu” (Dussel, 1993).

A ontologia, como vista anteriormente, aponta aquilo que é próprio do ser, é a partir de Heidegger que se tem os primeiros vestígios de estudo sobre o que entenderemos aqui como *Alteridade*.

A constituição do ser humano é vista a partir de uma “compreensão de que o ser não supõe apenas uma atitude teórica, mas todo o comportamento humano. O homem inteiro é ontologia” (Lima, 2017).

Na leitura de Lévinas, isso significa que na ontologia:

“compreender o instrumento não consiste em vê-lo; mas em saber manejá-lo; compreender nossa situação real não é defini-la, mas encontrar-se numa disposição afetiva; compreender o ser é existir” (Lévinas, 1999, pg. 23).

Há em Lévinas a construção de uma crítica à filosofia do pensamento ocidental, caracterizada como aponta Lima (2017) por um intelectualismo exacerbado, ao ponto que designa todas as dimensões da vida humana no campo da inteligência.

No entanto, é a partir da fenomenologia que Lévinas estuda as dimensões do outro, alteridade e subjetividade, para o filósofo as últimas duas dimensões citadas, são como sinônimos que se expressam a partir do físico humano: o rosto, o olhar, as rugas, os quais podem, por exemplo, expressar sofrimento ou felicidade.

Para Lévinas a Alteridade, ou, o fato de reconhecer-se como diferente e distinto, tem seu ápice na relação rosto-a-rosto (Matos, 2008, p. 32).

O recorte social de Lévinas parece mais alinhado com uma política filosófica positivista, na medida em que não busca denunciar a condição do Outro enquanto ser humano que sofre, pelo contrário como Matos (2008) aponta, Lévinas causa a abstração desse outro -aqui em letra minúscula de maneira proposital- desvirtuando a Alteridade em seu sentido crítico.

3.2.1 ALTERIDADE NA AMÉRICA-LATINA

“A ética da Alteridade surge como um grito de alerta, indica que é preciso superar essa barbárie na história da humanidade e, indubitavelmente, cuidar para que não se repita outras situações iguais a essa, levando em

consideração que isso só é possível quando formos de fato responsáveis uns pelos outros” (Silva, 2017, p. 9)

Dussel (sd., p. 22) indica que em uma sociedade onde os grupos sociais dominantes, originados a partir de uma burguesia em ascensão passam a controlar, através da violência, como os outros devem conviver, existir, decidir quem é o Outro (diferente) e como ele deve ser dominado.

O intuito de Dussel é o de denunciar esse processo, como continuidade a uma tradição ontológica da totalidade eurocêntrica, a qual justifica-se como a maneira correta de enxergar o Outro.

“O sábio é aquele que teoricamente cobriu o outro com a aparência da maldade natural do diferente como pluralidade. A perfeição se obtém alcançando a honra ao matar aquele que se opõe: aniquilando a pluralidade e conhecendo a Totalidade - “o mesmo”- como a origem idêntica da diferença. O Todo como fundamento não é ético: é simplesmente “verdadeiro”. (Dussel, s.d., p. 22).

A produção científica em uma perspectiva crítica, pode ser entendida como o processo de assimilação do conhecimento anteriormente produzido, para que através de um processo criativo de invenção-reinvenção, aplicado a realidade material se produza um conhecimento novo, levando em consideração as produções anteriores.

Dessa forma, Dussel, pensador da Alteridade Crítica, não nega a produção de Lévinas, mas sim, cria um movimento de superação desse conhecimento fenomenológico.

Como aponta Matos (2008, p. 33), o pobre que sofre, para Lévinas não possuía características específicas, em Dussel sofre modificações, pois o filósofo denuncia que “[...] não é qualquer pobre, é de um pobre específico, que lhe traz todo seu sofrimento, exploração, agonias...”.

A retomada do movimento de superação da ontologia e da totalidade européia, ganha corpo quando Dussel produz o conhecimento, de que o Outro existe porque em uma perspectiva tradicional de incorporação dos ideais eurocêntricos, nas mais diversas dimensões da vida humana, passamos a reconhecer como digno de direitos apenas o referencial humano que se manifesta a partir desses valores.

Logo, o Outro existe enquanto uma categoria que escancara uma ideologia: a desumanização dos povos marginalizados, a exemplo, o povo da América Latina.

Observamos assim, como aponta Lima (2017):

“Enrique Dussel realiza junto à crítica levinasiana, propondo que a América Latina seja tomada como o Outro além da Totalidade europeia – sem, todavia, abandonar ou negar a ontologia. No desenvolvimento de nossa argumentação, concluiremos expondo que da crítica de Dussel não se produz uma ética da alteridade que rejeita a ontologia, mas que a situa prática e metodologicamente” (Lima, 2017, p. 1).

É imprescindível entender que Dussel se baseia na materialidade da realidade, das relações e dos seres humanos, para dialogar com o Outro, e ao mesmo tempo, produzir o movimento, junto do outro, de libertação (Delizoicov e Silva, 2021).

Ao iniciar esses conceitos, Dussel denuncia quem é o Outro, em Freire citado enquanto o oprimido, distanciando-se de Lévinas, o qual se afasta da responsabilidade histórica com a emancipação do ser humano, como Delizoicov e Silva (2021) reiteram a Alteridade se mostra uma categoria obrigatória dentro de uma prática da Ética-crítica.

O distanciamento e a crítica de Dussel a Lévinas se baseiam na ideia de que apesar do filósofo se colocar como um crítico fenomenológico, isso não ocorre, na verdade, Lévinas está a serviço da filosofia, do poder e da totalidade eurocêntrica. Logo, não pode ser colocada como uma ideia crítica de alteridade, pois não analisa as condições materiais da exterioridade da vida cotidiana (Barea, 2019).

A Alteridade de Dussel é radical, o *Outro* em Heidegger, e em alguma medida em Lévinas se aproxima de uma ideia do *Mesmo*, não enxerga as diferenças com um olhar de humanização, o Outro em Dussel é alguém que ouve, é ouvido, alguém para quem se diz, em outras palavras: “o outro, para nós, é a América Latina em relação à totalidade europeia”, como apresenta Barea (2019):

Lévinas carece de uma base material que aprofunde a

crítica. O pensamento levinasiano, portanto, possibilita em um primeiro momento reinterpretar as experiências históricas, concretas, materiais, como ferramenta teórica que abre caminho para a produção de um conteúdo desde a América Latina (Barea, 2019, p. 10)

A prática efetiva de uma Ética Crítica, só se dá quando se pratica a alteridade a ela associada: o interlocutor muda, passa a ser quem antes não conseguia falar, os excluídos, esses têm a alteridade negada no sistema no qual vivemos.

A superação de olhar apenas para fora, para o mesmo, exige a análise da materialidade da realidade na qual se vive, e a realidade construída no imaginário popular não é a mesma das periferias do globo: o exterior é o Sul, é a América Latina, o qual é totalizada a partir da visão europeia (Barea, 2019).

A hegemonização dos seres humanos é um projeto histórico, vários são os movimentos existentes que comprovam essa afirmação, os quais escancaram uma ideologia filosófica presente, por exemplo, em Lévinas, como apontam Neto e Kozicki (2008) de absolutizar o outro, ou seja, o outro nunca foi citado enquanto um indígena ou um africano.

“O que Dussel pretende apontar é que nas relações práticas, cotidianas, não se trata de um Outro que nada tem em comum com o Mesmo ou com outro Outro. Materialmente, estamos com, e não somente para: o “outro nunca é ‘apenas um’, senão [...] sempre um ‘vocês’. Cada rosto no cara-a-cara é igualmente a epifania de uma família, de uma classe, de um povo” (Lima, 2017 p. 166)

A ética da alteridade, assim como a ética crítica é a chamada ética do cotidiano: não devemos esperar uma revolução para mudar a sociedade, nossas atitudes enquanto seres éticos com o outro, fazem parte da alteridade. A totalidade europeia é a para Dussel, o ponto de partida para a construção da alteridade americalatinacentrada, na qual se denuncia a negação das tradições, das pessoas que em determinado momento são assimiladas enquanto coisas.

Tomaremos aqui, a alteridade enquanto uma categoria que é material. Nesse sentido, Dussel (1986) aponta que:

O projeto de libertação, fundamento ou ser da ordem futura e nova, não é o prolongamento do sistema (unívoco), mas a recriação a partir da provocação ou revelação real da exterioridade do outro... Tal processo é crítica real do sistema; é ruptura; é destruição (Dussel, 1986, pg. 72).

A categoria de Alteridade em Dussel tem como ponto de partida a crítica ao tipo de estabelecimento que as relações sociais se dão a partir do capitalismo, há a negação da corporalidade e do sofrimento das vítimas, então, o movimento a se fazer a partir da Alteridade é a tentativa do reconhecimento da dignidade da vítima como *o outro*.

“Em analogia: a concepção de humanidade do europeu não concebia a possibilidade de existência de um humano distinto, exterior à sua categoria de humanidade, como é o índio, o negro, o mestiço. Dialeticamente, a distinção do indígena, do negro ou do mestiço não é positivamente afirmada a partir de sua exterioridade, mas excluída da totalidade ou é negada quando posta dentro sistema totalizado” (Lima, 2016, p. 126).

Para tanto deve haver o reconhecimento da dor de quem sofre e reconhecer que esse alguém é *sujeito de direitos*. A dor e a corporalidade das vítimas constituem a origem material primeira de toda crítica ética possível.

O movimento ético-libertador tenta trazer reflexões de como podemos mudar o sistema, sinteticamente esse movimento pode ser apresentado a partir dos seguintes momentos:

1º o reconhecimento da dor do outro a partir do reconhecimento de que existem vítimas no sistema; **2º** consciência crítica da vítima como vítima: não sofre porque quer, mas porque é vítima; **3º** consciência ético crítica sobre o sistema a partir da negatividade da vítima; **4º** consciência ético crítica do sujeito (*outro*) negado pelo sistema (Alteridade); **5º** compromisso ético-crítico com a transformação da realidade causadora de vítimas (ações factíveis) (Dussel, 1998).

O **método dialético** é o movimento que a totalidade realiza nela mesma, *dos entes ao fundamento e destes aos entes*. Insuficiente para a aparição do outro como alteridade. O outro é pensado a partir da mesma

totalidade. Usa-se este método para realizar o movimento de afirmação e negação (Dussel, 1998).

É a partir do método dialético, que Dussel, assim como outros marxistas, pensam a realidade inserida em um sistema dualista, o ser e o não ser estão em interação, há uma relação entre a totalidade e a identidade. Por exemplo, a mulher é diferente do homem, essa diferença é resultado de uma referência identitária, que é o homem. A mulher não é vista pelo que ela é, mas pelo que ela não é. Há assim, a produção de um movimento que recolhe ou apreende aquilo que está mais além do que o mundo dado, demarca assim o caminho para a revelação do outro como alteridade.

O outro é pensado fora do sistema de totalidade: eu e o outro. Olhar o outro como outro diverso e distinto do eu, que se desloca da totalidade. Os princípios/práxis da libertação: são as ações transformadoras que viabilizam a passagem da vítima de não-poder-ser-vivente ao dever-ser-vivente. Sendo ponto de partida a práxis libertadora: a consciência crítica.

Nós, enquanto coletividade, só existiremos de forma humanamente ética quando assumirmos como compromisso existencial, que o outro parte de um lugar de possibilidades, consistindo em uma “[...] passagem diacrônica, desde o ouvir a palavra do outro até a adequada interpretação” (Dussel, 1986, p. 208)

O compromisso existencial se faz efetivo através da práxis libertadora, que envolve para Dussel (1986, p. 209): “[...] humildade e mansidão na aprendizagem pedagógica do caminho de que a palavra do outro, como mestra, vai traçando cada dia.”

A partir dessa discussão proposta, cabe dizer que o Outro, suas percepções, seu mundo, não se colocam em um campo metafísico, é a partir da consciência crítica que as possibilidades de se refletir sobre a alteridade se iniciam. O caminho inclui interpretar, conceitualizar e verificar a materialidade da realidade do outro, sendo que outro não é idêntico ou unívoco, parte daqui o processo de libertação do outro e, portanto, de si mesmo (Freitas e Freitas, 2021).

A voz de poucos ser ouvida, em detrimento da voz de muitos silenciados é a denúncia proposta a partir da ética da alteridade, o anúncio

assim, é o da existência de uma responsabilidade pelo outro, construindo a história a partir de uma perspectiva que não seja a da violência e do silenciamento (Delizoicov e Silva, 2021).

Com relação a Educação Sexual, a crítica que se estabelece a partir dos estudos de Dussel, acerca da Alteridade surgem justamente no sentido de denunciar o movimento, que entende o Outro, enquanto aqueles/as que fogem do padrão eurocêntrico hegemonicamente estabelecido, logo, o Outro será sempre quem se manifesta de maneira diferente de: um homem branco caucasiano, heterossexual, de meia idade, de uma classe econômica elevada.

3.3 PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO SEXUAL ENQUANTO COMPROMISSO ÉTICO

Neste capítulo tem-se como objetivo discutir as questões que envolvem a ética da sexualidade, a partir de uma perspectiva histórica, denunciando como o capitalismo intensifica o processo de repressão da sexualidade, para em seguida, trazer para debate as questões que envolvem a dimensão da Alteridade, do *Outro*, buscando relacionar essas categorias dusselianas ao potencial de *ser mais*, categoria esta freireana.

Inicialmente, coloca-se como importante entender-se o processo de totalização, o qual objetiva aprofundar o conhecimento que se tem sobre as dimensões humanas, sociais e econômicas.

A totalização envolve discutir e conhecer algo para além da materialidade das coisas, para que se conheça, por exemplo, um livro, deve-se buscar perceber e refletir: *como ocorre a produção deste livro? Qual significado o livro assume na nossa sociedade? Quem tem e quem não possui acesso a esse livro? E por quê?*

Conhecer as coisas e os fenômenos, exige o movimento de analisar para além da particularidade e inseri-la em um contexto de totalidade, analisando criticamente a manifestação do que se pretende conhecer, sendo esse processo uma exigência metodológica do materialismo histórico-dialético.

Logo, o exemplo aqui explicitado, não se esgota quando explicado de maneira imediatista, pois não leva em consideração a complexidade das relações econômicas e sociais. Ao se analisar de maneira profunda, pode-se entender que alguns não possuem determinados livros porque não gostam, enquanto outros não possuem o livro, pois não possuem condições econômicas de possuir um livro.

A historicidade das coisas humanas é ponto de partida para que o movimento de totalidade seja construído, deve-se considerar que a realidade é na verdade a síntese de múltiplas determinações, sua concretude se dá para além do que se percebe inicialmente, para Marx a categoria aqui explanada é a totalizada, enquanto para Dussel é a totalização.

Para Dussel é necessário que se inclua o Outro em sua totalidade

ao realizar o processo de totalização, ou seja, para que esse Outro seja realmente incluído há de se considerar sua cultura, sua maneira de ver o mundo, assim, se instaura a crítica à perspectiva ocidental (Hegel e Marx), “O problema está na forma que o Ocidente totaliza, não é uma totalidade, porque ela não inclui a cultura do outro” (Dussel, 1997).

3.4 MORALISMO E CAPITALISMO

Dada a discussão levantada, uma das denúncias que se pretende fazer através deste trabalho é como o movimento de construção do sistema capitalista está diretamente relacionada com a naturalização de alguns valores sociais, principalmente no que diz respeito ao moralismo.

Levando a processos de repressão sexual, os quais refletem não apenas na construção de indivíduos produtores e reprodutores desses valores na sociedade, que se afastam de uma ética humanizadora, mas também em uma prática de Educação Sexual que coloca de lado questões sobre a humanização ética.

Sendo assim, há uma busca histórica sob um referencial marxista, pelos autores Nogueira, Pereira e Toitio (2020) através da produção de uma obra que aponta alguns aspectos interessantes acerca da divisão sexual da sociedade brasileira, discussão a partir da qual pode-se pensar aspectos que reverberam na Educação Sexual.

Para que haja um avanço no campo de estudos sobre a sexualidade humana, é importante que discutamos a não naturalização das diversas formas de expressão da sexualidade. Trazer esse tema a partir de um viés histórico, entendendo, por exemplo, que os primeiros grupos de seres humanos que se organizavam de formas nômades e seminômades aplicavam em suas relações sociais maneiras de controlar a natalidade, devido a disponibilidade baixa de recursos para a sobrevivência.

Não existia, portanto, a prática sexual apenas com o objetivo único de procriação, diferente disso, o objetivo principal da prática sexual era justamente o prazer. Havia assim, uma validação do sexo anal, da masturbação e de práticas homossexuais (Nogueira *et al*, 2020).

A proposta é que passemos a entender a dimensão da sexualidade, assim, como a do gênero humano, e todos os campos que se inter-relacionam enquanto categorias histórico-ontológicas.

A evolução social e biológica passa a tomar conta da espécie *homo* e como resultado desse processo há o avanço da pecuária, e no campo da organização social o patriarcado surge, já que a domesticação de animais era realizada pelo indivíduo lido como homem (Nogueira *et al*, 2020).

No Norte Global, Europa e Ásia, se instaura a partir desse movimento a idealização de que o homem deve corresponder a algumas especificidades, e para tanto, a condenação das práticas sexuais anais e homossexuais passa a vigorar, objetiva-se assim, ressignificar a prática sexual não mais em prol do prazer e sim da procriação (Nogueira *et al*, 2020).

Havia um lugar para o trabalho do homem e outro para o trabalho da mulher, essa divisão social do trabalho é até hoje justificada através da Biologia, a qual maquiava relações de poder de uma sociedade patriarcal, mas não ainda capitalista.

É a partir desse contexto que Rubin (2017) explicita como o conceito de gênero aparece nas sociedades a partir da divisão sexual do trabalho, pois há assim, o surgimento compulsório do que se entende por masculino e feminino. Este processo de retroalimentação entre essas estruturas naturaliza as relações heterossexuais como um caminho único a ser seguido, dando assim mais força para a estrutura de produção e reprodução social do patriarcado.

Tem assim início o capitalismo, apropriando-se do patriarcado, e como Nogueira *et al* (2020) aponta:

“Se considerarmos, nos passos de Marx, n’O Capital, que todo processo de produção é simultaneamente um processo de reprodução significa que para a acumulação capitalista funcionar de forma permanente é preciso repor as condições de produção e, também, o conjunto das relações sociais [...] E isso, inclui, entre outros elementos, a divisão do trabalho e o heterossexismo, que são fundamentos da família patriarcal, célula da sociedade que deve ser a única [...] tem papel importante na reprodução ideológica e de classe” (Nogueira *et al*, 2020, pg. 40 - 41).

A propriedade privada passa a ser a principal instituição que

fundamenta o capitalismo, aliada a estruturação de divisão sexual do trabalho passa a garantir modificações substanciais nas estruturas do próprio sistema. Por exemplo, é através da propriedade privada que se instaura o direito à herança (Nogueira et al, 2020).

Assim sendo, instaura-se um sistema que é validado, exercido e naturalizado: a heteronormatividade, sistema no qual se pressupõe a heterossexualidade enquanto a única forma de expressão da sexualidade natural, pode-se enxergar esse sistema como uma ferramenta de manutenção do próprio capitalismo (Nogueira et al, 2020).

“A difusão da heterossexualidade como única vivência sexual aceitável não é um acaso moral e ideal. O heterossexismo apresenta-se na formação das grandes civilizações como uma estratégia para garantir o casamento monogâmico e o sexo procriador.” (Nogueira et al, 2020, pg. 46).

A sexualidade faz parte da constituição da estrutura organizacional da sociedade, sendo que essa varia de acordo com a cultura e com os valores que por sua vez tem a ver com os padrões morais e éticos. Em uma perspectiva de ética crítica, propõe-se que a sexualidade experienciada de forma livre permite que haja a reflexão e o desvencilhar de padrões hegemônicos, e, portanto, o entendimento da sexualidade enquanto uma dimensão política e social.

Existem maneiras a partir das quais cada sociedade pensa a questão da sexualidade com o intuito de estabelecer relações de poder, tornando o campo da sexualidade um produto de negociação, como bem aponta Nogueira et al (2020, pg. 61) “As expressões sexuais são múltiplas e as expressões de gênero, as formas de feminilidade e de masculinidade e como elas se corporificam também se manifestam como diversidade.”

Esse recorte pode nos fazer pensar acerca das marcações que envolvem a naturalização de determinadas expressões da sexualidade, esse processo não ocorre tão pouco de forma simplista, há movimentos e exploração e dominação que concede validade a alguns padrões sexuais e recrimina a tantos outros.

Para a marxista Monique Wittig, esse ideal da sexualidade:

“[...] opera em nossa cultura como censura, na medida em

que oculta a oposição que existe no nível social entre homens e mulheres, colocando a natureza como sua causa. Masculino/feminino, macho/fêmea são categorias que servem para disfarçar o fato de que as diferenças sociais sempre implicam uma ordem econômica, política e ideológica. Todo sistema de dominação cria divisões no plano material e econômico” (Wittig, 2006, p. 22).

O moralismo que se emprega nas sociedades capitalistas, instaurou através de recortes da Ética Teocêntrica a ideia de criminalização de práticas da sexualidade que fogem do padrão heteronormativo, classificando a diversidade sexual, o que inclui a de gênero enquanto um pecado, doença ou ainda crime.

Não obstante desse processo de reprodução das práticas sociais está inserido o currículo escolar, o qual é tradicionalmente baseado na ideia de que o currículo cria um moralismo, que impõe uma receita de como o professor deve se comportar, nos mais diversos sentidos, sendo esse um dos pontos de discussão desta dissertação, mas aqui vamos olhar para as práticas com relação a Educação Sexual que esse projeto se propõe a discutir.

Só é possível apreender a negação a que a vida humana está submetida no sistema vigente, cujo ponto de partida é a expressão do sofrimento, pelas vítimas, a partir da ética e da racionalidade crítica.

3.4.1 Repressão sexual e o controle da sexualidade

Nesse contexto de apropriação da sexualidade pelo capitalismo com a finalidade de impor de valores morais, à sociedade e, portanto, as suas instituições especialmente a escola, há um fenômeno social que Chauí (1984) denuncia enquanto a repressão sexual, segundo a autora pode-se definir como:

“A repressão sexual pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa e cheia de perigos.

As proibições e permissões são interiorizadas pela consciência individual, graças a inúmeros procedimentos sociais (como a educação, por exemplo) e expulsas para longe da consciência, quando transgredidas porque, neste caso, trazem sentimentos de dor, sofrimento e culpa que desejamos esquecer ou ocultar” (Chauí, 1984, p. 9-10).

Chauí (1984) aponta que a repressão sexual é um ato tão antigo quanto a própria sexualidade, um exemplo citado pela autora é a recriminação do incesto desde as sociedades mais antigas.

Ao olharmos para os dicionários e suas definições sobre o termo repressão, temos que com frequência são colocados como sinônimos os termos ocultar, dissimular e disfarçar, nesse sentido atua a repressão sexual, com o intuito de impor exteriormente uma série de proibições, interdições e permissões.

A repressão sexual é efeito do moralismo, associada à cultura resulta em fenômenos sociais que reiteram os códigos repressivos das expressões de sexualidades não eurocêtricas, Chauí (1984) denuncia a existência de um círculo social que vela as práticas sexuais impugnadas pelos valores morais, em uma esfera microsocial gerando distúrbios físicos e psíquicos.

As práticas de expressão da sexualidade dissidentes são vistas sob uma ótica pejorativa a partir de como a sociedade brasileira está organizada, refere-se, então a essas práticas e ideias como vícios, enquanto os padrões de expressões de sexualidade são entendidos a partir de virtudes.

Retomando as discussões centrais sobre moral e ética, temos que Chauí (2000) apresenta as discussões feitas por Aristóteles e Sócrates, apontando como historicamente se entende ambas as dimensões com relação aos vícios e virtudes:

Aristóteles distingue vícios e virtudes pelo critério do excesso, da falta e da moderação: um vício é um sentimento ou uma conduta excessiva, ou, ao contrário, deficientes; uma virtude, um sentimento ou uma conduta moderada. Sócrates afirma ainda que apenas o ignorante é vicioso ou incapaz de virtude, pois quem sabe o que é o

bem não poderá deixar de agir virtuosamente, os vícios são transformados em pecados (Chauí, 2000, p. 450 - 500)

A repressão de práticas homossexuais, lésbicas, bissexuais, assexuais e a existência de transsexuais, por exemplo, são associadas a uma sexualidade relacionada ao vício, ao mal, e, portanto, como resquícios de uma Ética Teocêntrica ao pecado. A caracterização de práticas de sexualidade não heterossexuais como não naturais, como um impulso, um defeito, um vício acontecem porque a própria moral criada pela sociedade recrimina o sexo.

Filosoficamente e historicamente o termo vício vem assumindo alguns significados ideológicos, os quais se referem a como a sexualidade deve se dar estabelecendo normas ora a norma é o que irá se considerar natural, como as práticas heterossexuais da sexualidade, e os vícios, as práticas não heterossexuais de sexualidade.

[...] a norma tanto pode ser natural quanto social e o vício, face ao natural é imperfeição contranatureza, e face ao social é impulso anti-social;

[...] a norma é inteiramente social é o vício é corrupção e anti- social.” (Chauí, 1984, p. 119).

Socialmente essas significações ideológicas apontadas aqui, irão reforçar a ideia de que o vício sexual está relacionado ao mal, traduzindo-se pedagogicamente em como os hábitos serão lidos enquanto virtuosos, punitivamente fazendo com que os indivíduos se alinhem as expressões de sexualidade moralmente aceitas, passarão por um processo de vigilância social que garantirá que as sexualidades desviantes sejam moralmente recusadas, e de estigmatização punindo e condenando publicamente hábitos que fujam da natureza humana (Chauí, 1984).

O conceito de moral socialmente aceito passa por um campo político de construção, ou seja, essa dimensão não é produzida ao acaso, há um interesse político de dominação sobre o que o conceito de mora pode significar. Prova disso é como os burgueses passam a condenar algumas práticas de sexualidade enquanto imorais, as quais eram praticadas pela nobreza (Chauí, 1984).

Por exemplo, há um evidenciamento dos espaços permitidos para

mulheres e para homens, há valorização da privacidade, do isolamento, os conflitos, as intimidades passam a ser colocadas em espaços particulares.

A partir do século XVI ao XIX o conceito de moral passa a apresentar contradições que afetam a forma com os grupos sociais expressam suas formas de sexualidade, com relação ao objetivo procriador de um lado pensa-se ser uma benção divina possuir muitos filhos, por outro lado isso significa a partilha da riqueza -que passa a ser importante com o surgimento das classes burguesas- em muitos herdeiros (Chauí, 1984).

Novas normas e padrões de comportamento são incorporados pelos indivíduos, o casal burguês estabelece relações sexuais apenas até obter a quantidade certa de filhos, as mulheres passam a viver em abstinência e os homens passam a acessar corpos de prostitutas.

Passa-se a incorporar também aos comportamentos morais o uso de anticoncepcionais, o casamento tardio, o papel social do homem em ter que ser o provedor financeiro da família, enquanto a mulher deve resguardar sua virgindade e se contentar com seu papel familiar de cuidar da prole e da casa.

Naturaliza-se dessa maneira a prática social de que o mercado de trabalho está restrito a um grupo social, Chauí (1984) estabelece assim, essa moral instituída como criadora de uma repressão sexual positiva e outra negativa.

São muitos os mecanismos de controle que atuam sobre a sexualidade dos indivíduos para que essa funcione de acordo com a moral vigente, com o aumento da complexidade das relações sociais, o capitalismo incorpora essas práticas para validar apenas as expressões de sexualidade que tragam produtividade para a manutenção do sistema. Materializando quando analisamos o fenômeno de mercadorização através de propagandas com o objetivo de tornar a sexualidade um produto consumível.

O moralismo que baseia a repressão sexual se intensifica e ganha coró ao corroborar através dos *slogans* as maneiras válidas para as práticas da sexualidade, apontando que existem produtos próprios de mulheres, próprios de homens, próprios dos adultos, outros próprios das crianças, criando uma força identitária desses grupos sociais,

Ao passo que a reificação dos sujeitos tira a humanidade das pessoas, faz com que objetos possuam qualidades que os aproximam da dimensão humana, essas qualidades despertam um desejo em quem os observa, erotizando coisas, como se houvesse uma essência intrínseca ao produto.

A ideologização moralista da sexualidade é o que cria o processo de transferência de qualidade humanas para os objetos, fazendo com que o moralmente proibido seja desejado, essa é uma das etapas do fetichismo: querer o proibido, pois gera lucro, através da exploração (Chauí, 1984).

Em um segundo momento, quando há a deserotização do corpo, afastando-o da expressão de sua sexualidade é necessário que os indivíduos encontrem no trabalho, não o trabalho que Marx observa como humanizador. Fala-se aqui em um trabalho capitalista que aliena, aquele que não é a atividade que os seres humanos praticam em busca de uma satisfação pessoal, é na verdade um trabalho que mata o prazer, e para além dessas características, segundo Chauí (1984):

“[...] destrói as múltiplas zonas erógenas (cuja satisfação, se for conservada, será chamada de perversão, crime, imoralidade) e reduz a sexualidade exclusivamente à zona genital, com finalidade procriativa. A sociedade racionalizada é uma sociedade funcional, isto é, nela tudo o que existe, só tem direito à existência se for definido por uma função útil, adequada e aceita: a sexualidade será, então, função especializada em procriar e função especializada de alguns órgãos do corpo.” (Chauí, 1984, p. 157).

Há, no entanto, apesar desse cenário de repressão sexual, grupos sociais que subvertem a ordem moral imposta: os jovens, em especial dos países em desenvolvimento, assumem esse papel de negação e de subversão da moral. Recusa do casamento religioso, recusa do estabelecimento de relações monogâmicas como eternas, negação da procriação como única finalidade para a expressão de sua sexualidade são algumas das características que reiteram os jovens, enquanto sujeitos ativos na produção e reprodução da expressão de sua sexualidade Chauí

(1984) reitera que:

“[...] recusam a profissionalização estável como precondição para a vida em comum; recusam a dependência com relação às suas famílias de origem; negam a obrigatoriedade de possuir ou alugar uma casa com a disposição arquitetônica convencional, inventando sua própria morada; recusam a divisão sexual dos papéis, dividindo tarefas domésticas e tendo vida profissional independente; valorizam a atração sexual ardente e a ternura, a amizade que os faz confidentes, sem que pais e mães tenham a antiga função de ouvir queixas ou dar conselhos; valorizam a estabilidade da relação, mesmo que não seja permanente” (Chauí, 1984, p. 141).

Importante citar que os jovens, em sua grande maioria constituem o grupo que apontamos como agentes escolares, é no espaço escolar, portanto, que esses incômodos subversivos se apresentam já que na escola há como aponta Silva (2006) um fenômeno social de apresentar

“O modo de funcionamento da sociedade capitalista emergente, no século XVI, exige uma nova moral. A moral do homem de negócios, necessária ao funcionamento da economia capitalista. As pressões para a formação deste homem tornam-se intensas sobre o sistema educativo, levando ao surgimento do currículo e ao estabelecimento de um novo modo de organizar o trabalho escolar” (Silva, 2006, p. 3)

Podemos observar, assim, que se coloca aqui uma característica central da sociedade na qual vivemos, uma sociedade administrada, na qual há a domesticação e manipulação dos desejos humanos, as pulsões passam a ser controladas.

3.5 ALTERIDADE E *SER MAIS*: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE A LUZ DE ENRIQUE DUSSEL

“... Ninguém vive bem sua sexualidade numa sociedade tão restritiva, tão hipócrita e tão falseadora de valores; uma sociedade que viveu a experiência trágica da interdição do corpo com repercussões políticas e ideológicas indiscutíveis; uma sociedade que nasceu negando o corpo.

... É preciso viver relativamente bem a sexualidade. Não podemos assumir com êxito, pelo menos relativo, a paternidade, a maternidade, o professorado, a política sem que estejamos, mais ou menos em paz com a sexualidade”

Paulo Freire em entrevista à Revista Teoria e Debate, nº 17. 1º trimestre de 1992.

A partir da explícita discussão acerca do *Outro* (da vítima), passamos a enxergar que existe uma problemática sobre como há a manifestação da Alteridade em nossa sociedade, portanto, ao denunciarmos essa problemática, pensaremos como as categorias freireanas *ser mais* e *dever*, podem trazer contribuições para pensarmos uma prática de Educação Sexual Emancipatória.

Este movimento busca a tentativa não de reduzir o *Outro* ao modelo heteronormativo estabelecido e denunciado em outra oportunidade nessa discussão, mas sim, em propiciar que esse *Outro*, busque se realizar enquanto ser humano, através do *ser mais*, esteja aberto ao *dever próprio*, entendendo-se enquanto sujeito histórico a partir da expressão da dimensão de sua sexualidade, em outras palavras, busca-se incitar a humanização coletiva através da dimensão da sexualidade humana.

Os processos resultantes da mercadorização da vida: coisificação, ou ainda, reificação estão alinhados com a individualização da vida humana, através da *sloganização*, ou seja, da tomada da sexualidade a partir de propagandas, torna-se essa dimensão que é ontológica, material e histórica simplesmente focada no eu, e portanto, como aponta Chauí (1985, p. 160) uma dimensão individualizada.

Nesse sentido, uma prática pedagógica e social, que se compromete a discutir as questões acerca da sexualidade sobre um viés que afasta essa dimensão da construção social e material, está de acordo com um processo

de individualização, que objetiva tornar o sujeito culpado, ou ainda, responsável pelas próprias ações sem se refletir como as práticas e discursos sociais interferem de forma preponderante sobre a formação desse sujeito e suas decisões.

Por outro lado, a individuação, alinhada com a prática de uma Educação Sexual Emancipatória, coloca a sexualidade em um campo de potencialidade de tornar os seres humanos, sujeitos também históricos, este processo se relaciona fortemente com uma maneira ética de enxergar o outro, e portanto, de individuação.

A diferenciação entre individualismo, ou individualização e individuação é uma ideia que foi explorada por vários estudiosos, marxistas e não marxistas ao longo do tempo. Podemos entender que essa relação entre indivíduo e sociedade se estabelece na medida em que a individuação se refere ao processo de desenvolvimento e realização plena do potencial individual, enquanto individualismo se refere a uma ênfase excessiva nos interesses individuais em detrimento dos interesses coletivos.

Alguns marxistas como Lukács (1923) se preocupou em debater acerca da dimensão da individuação, em sua obra “História e Consciência de Classe” analisando como o contexto capitalista incorpora a ideia de individualismo, enquanto o conceito de individuação ocorre no campo social, no se fazer humano.

De maneira complementar Marcuse (1964) discorre em “O Homem Unidimensional” relaciona o campo do individualismo ao campo do trabalho, olhando para como o avanço industrial das sociedades passou a colocar em voga uma postura de assimilação que os interesses individuais se colocam à frente dos interesses coletivos, anunciando assim que o desenvolvimento ético-individual depende de uma transformação social que só se produz de forma coletiva.

Há um determinismo presente nas sociedades, desde que se instaura a ideia de desigualdade, esse determinismo não se apresenta apenas no campo econômico, mas também nas dimensões próprias do ser. Um dos movimentos de contracorrente ao ideal positivista, vem no sentido de buscar superar a ideia de que os seres humanos são estáticos e

imutáveis, este é o movimento de *ser mais*.

A idealização de como se passou a entender os campos da sexualidade e de gênero com o passar do tempo histórico é marcado, assim, por violências e por um jogo de poder que serve para a manutenção do *status quo*, para tanto, essas relações patriarcais estabelecidas passam a interferir sobre a sexualidade do ser social, nas suas subjetividades e na moral, enquanto campo dos costumes e de ação efetiva (Nogueira et al, 2021).

O objetivo central da discussão sobre Alteridade é o de reconhecer o Outro enquanto sujeito digno de humanidade, para tanto, cabe não apenas a denúncia desse Outro, mas também o anúncio de como a humanização se instaura enquanto uma possibilidade de construção da humanização coletiva. A humanização não é um ponto de chegada, é na verdade o meio, portanto, ninguém está totalmente humanizado em determinado momento da vida, o que há é uma busca constante pela humanização, nos humanizamos cada vez mais a partir do momento em que conhecemos a nós mesmos e o mundo no qual vivemos (Freire, 1993).

Os oprimidos encontram na busca pela libertação um caminho para humanizar-se, *ser mais* é então uma vocação humana, assim, Freire define que:

[...] é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionado para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra [...] são destinos certos, dado, sina ou fato. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação (Freire, 1994, p. 99).

Assim como o mundo muda e as sociedades consigo, os sujeitos que as compõem devem se refazer continuamente, isso nos torna seres humanos (Freire, 1995; 1997). Embora historicamente a desumanização se faça presente na história, há uma vocação latente, ontológica pela humanização, enquanto ação.

Sendo nós, sujeitos inconclusos, através dessa vocação que é material, portanto ontológica, se afastando de um ideal metafísico e fenomenológico, podemos pensar o resgate da Alteridade crítica, pelo processo de humanização, um critério ético para o processo de construção

desse ser inconcluso, que busca recuperar sua humanidade e /ou superar o atual estágio de afirmação de seu ser mais (Streck et al., 2008).

Esse é o sentido antropológico que devemos conferir à existência humana. A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que roubam, é distorção da vocação do ser mais. É uma distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero (Freire, 1993, p. 30).

Se há o ponto de partida, sendo a desigualdade, a existência de uma problemática visão em enxergar o Outro, um meio através do qual se realiza a superação, sendo a humanização, há um combustível para que as pessoas se movam para buscar a humanização. Assim, a esperança para Freire (1994) pode ser considerada, um mecanismo para que se alcance a liberdade, ou ainda, a humanização.

Esses impulsos, enquanto motores da história (não únicos), que a natureza humana foi elaborada em sua experiência existencial, são o que nos movem na direção de uma intervenção transformadora no mundo concreto visando à superação de todas as situações limites que nos oprimindo enquanto seres em busca do próprio “ser mais” (Streck et al, 2008, p. 127).

Ser mais, enquanto processo de humanização, não se instaura no campo metafísico, não é de forma inata que *seremos mais*, na verdade inclui a necessidade de categorias indispensáveis: sonho e esperança, no sentido freireano conjugada como verbo no infinitivo: esperar, é a atitude de buscar através do fazer ético, através do fazer histórico um futuro que permita o desenvolvimento coletivo, dessa maneira Streck et al (2008), afirmam que:

“A esperança na histórica vocação que a nossa espécie vem afirmando, desde a sua articulação entre o inato e adquirido, não deve ser concebida de forma ingênua, puramente idealista, e sem critério de realidade na experiência humana.” (Streck et al, 2008 p. 609).

Por isso é imprescindível que discutamos a Alteridade de Dussel e

Freire atrelados a uma Educação Sexual Emancipatória: há a esperança dos autores nos seres humanos, pois esses/as estão no mundo, transformando-o, educando-se a partir disso, e educando uns aos outros, essa possibilidade, de transformação nas mais diversas dimensões permite que se possa esperar (Freire, 1994).

O “não-europeu” é idealizado até mesmo na educação, em contraposição a Alteridade crítica que reconhece o Outro a partir de um referencial humanizador, para a prática pedagógica eurocentrada, positivista o Outro é observado a partir do “não-eu”, portanto, precisa ser doutrinado para que, através da padronização venha a se tornar um ser humano com características e comportamentos baseados em um padrão. Isso se apresenta no espaço escolar com relação também à sexualidade (Dussel, 1492).

Com relação à sexualidade as repressões são vividas por nós sob a forma do desagrado, da inconveniência, da vergonha (pois reprimir, como vimos, também significa: vexar, envergonhar), do sofrimento e da dor (e dos sentimentos contrários a estes, no caso da obediência ao permitido). Nossos sentimentos poderão ser disfarçados, ocultados ou dissimulados, desde que percebidos ou sentidos como incompatíveis com as normas, os valores e as regras de nossa sociedade. Costuma-se dizer que a repressão perfeita é aquela que já não é sentida como tal, isto é, aquela que se realiza como auto-repressão graças à interiorização dos códigos de permissão, proibição e punição de nossa sociedade (Chauí, 1984, p. 6).

Quando Junqueira (2013) apresenta a Pedagogia do Armário, está fazendo esse movimento de denunciar a contraposição à Alteridade, nas práticas educacionais de Educação Sexual. O autor, 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 (Sedwick apud Junqueira, 2007).

A denúncia partindo da negatividade pode fazer com que enxerguemos que a ética da Alteridade nos permite a construção de ser mais, Dussel (2000, p. 303) passa a designar que a racionalidade positivista não é mais o suficiente para o reconhecimento dos sujeitos fora do padrão eurocêntrico de sexualidade como “sujeitos éticos, como seres humanos que não podem reproduzir ou desenvolver sua vida, que foram excluídos da participação na discussão, que foram afetados por alguma situação de morte”.

Buscamos refletir e abrir possibilidades para um ponto em comum entre Dussel e Freire e tantos outros/as autores/as que se preocupam em discutir questões relacionadas à sexualidade, mais especificamente sobre Educação Sexual a partir de uma perspectiva emancipatória, reconhecendo o desconhecido, o oprimido como agente transformador de sua própria realidade em seu contexto histórico é uma ação voltada para a contemporaneidade.

3.6 EDUCAÇÃO SEXUAL: 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.

3.6.1 EDUCAÇÃO SEXUAL 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 ao 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 *apud* Demartini e Silva (2016):

O próprio nome do tema transversal – Orientação Sexual – sugere alguns equívocos conceituais. Segundo Figueiró (1996), “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 (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 ESSE 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.” 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.

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 como uma contradição social. 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, irei tratar de sexualidade e como autores marxistas convergem com o assunto, 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 em 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. Devemos agora, resgatar a essência do ser humano, como bem aponta Lukács (2010) despertando a ontologia do marxismo.

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 e apontar sob a perspectiva de Lukács, nos apresenta 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, da sexualidade e contrário ao capitalismo podemos nos debruçar na ontologia de Lukács que para Lessa (2007, p.13) expõe nesse sentido que através da vida cotidiana, os homens enxerguem em seus companheiros e em si mesmos potencial humanizador e emancipatório.

Dentro dessa perspectiva, enxergo espaço para criticar o que em capítulos anteriores chamei de 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, quando o sujeito toma para si algo como objeto de análise é que se estabelece uma subjetividade.”.

3.6.2 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 desfetichizadas sobre seus corpos e os corpos dos outros sujeitos.

3.6.3 MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA CIDADE DE SÃO PAULO: PROJETO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

Para ilustrar a Educação Sexual Emancipatória como possibilidade trazemos o exemplo de como um projeto em São Paulo materializou-se.

“Um dia este país há de se tornar menos feio. Ninguém nasceu para ser feio. Este país será mais bonito na medida

em que a gente lutar com alegria e com esperança [...] o que muda é o jeito de brigar. “

- Paulo Freire. em depoimento a uma ONG CENPEC (em “Profissão Professor”)

Há o convite através das obras de Paulo Freire, a enxergarmos a escola enquanto espaço de utopias, resistência e de possibilidades, apesar das denúncias feitas durante esta discussão, objetiva-se também estimular o entendimento do espaço escolar em suas potencialidades. Não como uma utopia, no sentido eurocêntrico de lugar inalcançável, utópico nessa perspectiva é um movimento infinito que nunca se realiza. Entender utopia na verdade como um movimento de um futuro humanizador.

“Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (Freire, 1994, p. 91).

Este movimento utópico-possível pode ser citado, por exemplo, quando Freire assumiu a Secretaria Municipal da Educação da cidade de São Paulo (SME-SP), em 1989, como resultado da eleição de Luiza Erundina Sousa como prefeita da cidade de São Paulo (Valle; Santos, 2018).

Esta configuração política permite um novo cenário com relação ao currículo escolar, Freire deixa claro seus objetivos ao enviar uma carta intitulada “Aos que fazem educação conosco em São Paulo”, publicada no Diário Oficial:

Entendemos que essa escola deva ser um espaço de educação popular e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifesta na possibilidade da formação do sujeito social. [...] Não vamos impor ideias, teorias ou métodos, mas vamos lutar, pacientemente impacientes, por uma educação como prática de liberdade (São Paulo, 1989).

O Movimento de Reorientação Curricular (MRC) foi um movimento de subversão da lógica curricular tradicional, propunha que os agentes

curriculares criassem de forma coletiva o currículo, de baixo para cima, de maneira democrática (Valle; Santos, 2018).

Freire sistematizou e estruturou o movimento a partir de quatro objetivos principais, sendo eles: 1) ampliar o acesso dos setores populares a escola; 2) democratizar o poder pedagógico, garantindo que todos aqueles que compõem a escola participem da construção do currículo; 3) melhorar a qualidade social da educação, mediante a construção coletiva do currículo e formação permanente dos educadores; 4) eliminar o analfabetismo de jovens e adultos na cidade de São Paulo (São Paulo, 1991).

Freire, deixa bem claro o que se pretendia com o MCR:

Pretendemos na verdade mudar a “cara” de nossa escola. Não pensamos que somos os únicos ou os mais competentes, mas sabemos que somos capazes e que temos decisão política para fazê-lo. Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo. Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados, cujos resultados finais são encaminhados em forma de “pacote” para serem executados de acordo ainda com as informações e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático (Freire, 2011, grifos do autor).

Nesta perspectiva, dentro do movimento, um dos projetos que o compunham passou a ser denominado Projeto de Orientação Sexual (POS), este será utilizado como exemplo de projeto de Educação Sexual Emancipatória que em alguma medida foi, dentro dos limites, implementada

de forma positiva.

Nas palavras de Freire, o POS:

“... visa à discussão sobre a sexualidade, os preconceitos, os tabus, as emoções e as questões sócio-político-culturais que permeiam o tema, proporcionando aos educandos de nossas escolas a oportunidade de refletir sobre seus próprios valores e os dos outros, bem como uma vivência da sexualidade com maiores possibilidades de segurança, de prazer, de amor e de exercício da liberdade com responsabilidade.” (São Paulo, p. 5, 1992)

Dessa maneira algumas atividades foram previstas para o desenvolvimento do projeto, atividades essas que envolvem a formação docente, através da primeira etapa que se denominava um curso inicial; a segunda etapa foi um curso de supervisão semanal, promovida por educadores com formação permanente em educação sexual; a terceira etapa foi o trabalho na prática, na escola, com os pais e com os educandos; o quarto momento foi o aprofundamento teórico; e o quinto, uma avaliação de todas etapas do POS.

O projeto compreendeu diversas etapas de ensino da rede municipal: desde o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EDA (Educação de Adultos), atual EJA (Educação de Jovens e Adultos) focando na produção dos currículos sobre ESE a qual contou com 30% do total de educadores da rede, de 112 escolas e 5.517 alunos em sua primeira etapa (SÃO PAULO, 1992).

De maneira geral, pode-se citar o POS, enquanto um projeto positivo dentro da Educação Sexual, pois promoveu a interação entre diversos educadores, educandos, pais, mães, agentes escolares de maneira geral em uma escala considerável levando em consideração que o local de promoção do projeto, a cidade de São Paulo, é um polo social importante no contexto educacional e social do Brasil.

Através do documento que relata as etapas, resultados e depoimentos obtidos, resulta-se a etapa onde se encontram os relatos de práticas dos educadores, as propostas de atividades pedagógicas desenvolvidas levam em consideração os limites nas realidades concretas

dos/as educandas/os.

A exemplo, do projeto desenvolvido por Rosangela Pereira e Vilma Moraes na Escola Municipal “Frei Francisco de Mont’Alverne” que se depararam com a falta de conhecimento dos/as educandos/as acerca de seus próprios corpos, fazendo uso dessa informação como ponto de partida para a produção de atividades dentro da ES.

Cita-se também o projeto desenvolvido por Ilma Lopes na Escola Municipal “Paulo Duarte” que teve como objetivo entender porque o recato sexual, a repressão dos desejos sexuais e a falta de conhecimentos sobre o processo de gravidez estavam presentes em uma turma de 2º ano.

Dentre outros relatos, pode-se observar que os projetos dentro do POS, tinham realmente como ponto de partida a construção de um currículo popular e democrático.

4 METODOLOGIA

Apresenta-se neste capítulo as etapas metodológicas que levaram a construção do presente texto, iniciando-se com a análise documental do Currículo Paulista, um dos objetos de pesquisa. Em seguida, as entrevistas semiestruturadas são apresentadas, e por fim, caracteriza-se a análise crítica do discurso (ACD).

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

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, neste caso o Currículo Paulista (CP).

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 de investigação, levando em consideração a problemática a qual a pesquisa 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 o CP, em sua última versão, possui 526 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. O primeiro dos seis capítulos que compõem o CP discorre acerca de uma apresentação pedagógica que o currículo se propõe a estabelecer a partir das competências gerais da BNCC.

No segundo capítulo são abordadas diretrizes para a educação infantil, no terceiro a abordagem envolve separar o Ensino Fundamental em áreas do conhecimento específicas: Linguagens; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso, o qual diferente das outras áreas do conhecimento não possui caráter obrigatório no contexto do CP.

Assim como a BNCC, que relaciona códigos alfas numéricos a habilidades e competências, este currículo o faz, tanto no nível Médio, que dá sequência aos capítulos, quanto no nível Fundamental, a partir do qual se dará o escopo do trabalho: analisar-se-á as habilidades e competências que tratam sobre a temática de sexualidade no Ensino de Ciências.

A próxima etapa é de análise documental do CP, e neste trabalho fará uso de duas categorias para constatar se as concepções abordadas são congruentes com concepções humanizadoras da Educação Sexual ou não.

Para tanto, o CP será analisado com base nas categorias: ética e moral, buscando entender se o documento apresenta uma preocupação ética com o desenvolvimento saudável da dimensão sexual dos educandos, moral, discutindo e analisando quais os valores presentes nas práticas docentes baseadas ou não no currículo oficial e, por fim, alteridade, ou ainda, entendendo qual a concepção presente no CP sobre como a temática sexualidade pode ou não ser potencialmente um mecanismo de humanização.

4.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O discurso reproduzido a partir das falas, de forma oral, também faz parte de um processo histórico de disseminação de ideologias, valores e comportamentos. Para tanto, optou-se por utilizar a metodologia de entrevista semiestruturada, pois entende-se que a partir dessa categoria de entrevista, pode-se compreender como as diferentes maneiras de ver o mundo se expressam a partir dos diferentes agentes (Zanette, 2017).

O modelo semiestruturado pressupõe que o diálogo, apesar de sistematizado e organizado de forma comprometida, exige certa flexibilidade, pois a realidade está em constante movimento, em forma de questionamentos complementares permite-se que experiências, não citadas ou esquematizadas previamente sejam incorporadas ao diálogo, o que para Santos (2022) permite que as visões de mundo sejam realmente incorporadas a pesquisa, pois essa irá refletir a realidade ao grupo social que o entrevistado e entrevistador pertencem, as situações-limite mais expressivas (por exemplo, as relações de gênero, dos momentos históricos e culturais vivenciados).

São duas as principais preocupações a partir do uso de entrevistas semi estruturadas: as perguntas devem ser produzidas a partir de hipóteses que devem buscar desvelar a complexidade dos fenômenos ao máximo, buscando deixar clara a visão da realidade dos participantes, entendendo os significados atribuídos a essa realidade em sua totalidade (Manzini,

2012).

Outra preocupação se refere a linguagem, para que esta não se manifeste de maneira a influenciar as respostas dos entrevistados, pode-se encontrar no apêndice 1 o questionário utilizado nas entrevistas com os docentes.

O objetivo a partir das entrevistas semiestruturadas não é a crítica pessoal às práticas docentes, mas sim uma análise séria e comprometida com as práticas sociais que perpassam e constroem essas visões. Respeita-se, assim, a cultura e valores do entrevistado, requisito básico para o desenvolvimento de um trabalho freireano e, portanto, a entrevista deve ser construída de forma a não interferir nas respostas de acordo com o que o pesquisador-entrevistador espera, deixando livre para que os conflitos e apreensões do entrevistado possam emergir (Ludke; André, 1986)

Com base nos estudos de Oliveira et al (1981) passamos a considerar esta dissertação uma pesquisa participante, porque utiliza-se as entrevistas dialógicas com o intuito de entender as contradições sociais presentes no entorno da comunidade escolar, pois se pressupõe a existência de uma problemática relacionada à prática docente quanto aos valores e abordagens utilizadas.

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.

Considera-se a utilização de entrevistas semiestruturadas como vantajosa, pois registrar pesquisas dessa maneira permite uma abrangência maior sobre o que o entrevistado pensa e quais são suas reais intenções e relações com o tema de estudo. Há um ponto orientador que pode se alterar de acordo com o rumo que a entrevista toma (Ludke; André,

1986).

Dessa maneira, neste estudo foram realizadas quatro entrevistas, considerando possíveis respostas que pudessem manifestar seus posicionamentos quanto às categorias freireanas selecionadas (ética; moral e alteridade). As entrevistas foram feitas apenas com os docentes em questão, buscando variar os perfis dos entrevistados, abaixo a descrição dos entrevistados de maneira geral, buscando respeitar o sigilo dos docentes participantes, bem como exige o Comitê de Ética em Pesquisa, ao qual este trabalho está vinculado e aprovado.

É importante salientar que as entrevistas foram realizadas em escolas, nas quais os educadores vivem um contexto de PEI, ou seja, as escolas fazem parte do Programa de Ensino Integral, dentro dessa realidade os professores passam cerca de 9 horas diárias em contato com os educandos, são reiteradamente orientados a utilizar o Currículo Paulista como ponto de partida e chegada para as aulas de Ciências, além de outros processos burocráticos de necessidade de uma produção constante de resultados, da necessidade de um comportamento mecânico e exageradamente desumanizador.

Abaixo, no Quadro 7, apresenta-se a caracterização dos educadores entrevistados, respeitando o sigilo profissional.

Entrevistado/a	Sexualidade	Idade	Já lecionou Ciências no contexto de implementação do CP?
E1	Homem heterossexual e cisgênero	31	Sim, e leciona atualmente.
E2	Mulher heterossexual e cisgênero	62	Sim, e leciona atualmente.

E3	Mulher homossexual e cisgênero	28	Sim, e leciona atualmente.
E4	Mulher bissexual e cisgênero	24	Sim, e leciona atualmente.

Quadro 7: descrição e informações dos/as docentes entrevistados/as.

Fonte: autoria própria.

4.3 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Dado que farão parte da metodologia desse projeto a análise documental e entrevistas semiestruturadas, cabe fazer uso da Análise Crítica do Discurso (ACD) para investigar como os conteúdos produzidos tanto pelo CP, quanto pelos/as educadores/as entrevistados/as reiteram práticas, ideologias e valores sociais, com o objetivo de entender até que ponto esses aspectos denotam situações-limites e relações de poder (Rodrigues Júnior, 2009).

A ACD permite leituras nos “discursos institucionais, políticos, de gênero social e da mídia (no sentido mais amplo), que materializam relações mais ou menos explícitas de luta e conflito” (Wodak, 2004, p. 224).

O trecho da citação acima se refere a um documento elaborado pela própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), como maneira de comunicar a sociedade paulista, sobre a elaboração de um novo projeto curricular para as escolas estaduais.

Os elementos presentes neste texto podem contribuir para entendermos o contexto histórico de surgimento do Currículo Paulista (CP), e como o rompimento estadual com o currículo escolar anteriormente chamado São Paulo Faz Escola, deu-se em prol do avanço da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Estado de São Paulo e no Brasil.

A partir do mecanismo metodológico da análise crítica do discurso (ACD), pode-se avaliar de forma crítica quais os limites e possibilidades dentro de documentos oficiais com relação as suas influências nas práticas docentes, por exemplo, sobre Educação Sexual, ou seja, o intuito de fazer uso desse tipo de metodologia é se orientar a partir das perguntas: quais

influências o CP exerce sobre a prática de docentes que lecionam de alguma maneira sobre a temática de Educação Sexual?

Cabe apontar ainda, que quando se fala de Análise Crítica do Discurso (ACD), estamos delimitando o campo de estudo ao autor Norman Fairclough (2012), pois o estudioso possui coerência além de metodológica, epistemológica, com a dissertação que aqui se discute, já que a discussão proposta se baseia em um viés do materialismo-histórico-dialético.

“Fairclough (2012, p.312), enfatiza que a ACD é uma forma de ciência social crítica, projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução” (Hippler, 2020).

É ponto de partida essencial para a ACD o momento da problematização do contexto social e político no qual se vive, tendo como objetivo a emancipação, prova disso é a denominação utilizada por Fairclough ao analisar os contextos sociais da produção de discursos escritos e orais: mira-se em estudar os pobres, os excluídos, os *Outros*, os oprimidos.

Fairclough entende que a produção das mais diversas formas de discursos, envolve não apenas as atividades produtivas, mas também os meios de produção dessas atividades, ou seja, as relações sociais, as identidades e grupos sociais e em alguma medida os conflitos que se dão a partir do embate cultural produzido pela interação dos seres humanos com o mundo e uns com os outros. Dessa maneira, para o autor há a dimensão axiológica (valores, políticas e sociais) atrelada aos discursos socialmente produzidos (Fairclough; De Melo, 2012).

“A ACD é a análise das relações dialéticas entre semioses, ou seja, sentidos produzidos pela sociedade, (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais” (Fairclough; De Melo, 2012, p. 309).

As convenções que determinam a organização social são resultados das ações humanas, Freire (1987) e Bessa (2009) concordam ao apontar que essas organizações político-sociais se modificam, e ao se modificarem

dão gênese a novos discursos, esse movimento configura uma relação dialética. O discurso, geralmente, reverbera nas ações dos sujeitos, nos modos de ser e agir, o discurso é entendido como parte constituinte e resultante de tais questões sociais, representando ser o cerne que relaciona o fazer, o dizer e o feito (Lima, 2010).

[...] a visão de discurso como constitutiva - contribuindo para a produção, a transformação e a reprodução dos objetos (e, como veremos logo, dos sujeitos) da vida social. Isso implica que o discurso tem uma relação ativa com a realidade, que a linguagem significa a realidade no sentido da construção de significados para ela, em vez de o discurso ter uma relação passiva com a realidade, com a linguagem meramente se referindo aos objetos, os quais são tidos como dados na realidade (Fairclough, 2001, p. 66).

A pesquisa qualitativa é uma das estratégias adotadas a partir desse projeto, já que ela ocorre com uma maior preocupação quanto ao processo, e não ao produto, portanto, para um pesquisador crítico, o que importa é o significado que as pessoas possuem sobre um objeto e suas próprias vidas (Moresi, 2003).

Assim, o propósito principal é analisar e interpretar o contexto social em que o Currículo Paulista foi escrito, buscando compreender quais os sentidos desenvolvidos a partir deste documento sobre o ensino de ciências, mais especificamente acerca das temáticas que envolvem sexualidade e como essas produções reverberam nas práticas docentes.

Buscaremos nos orientar a partir das seguintes perguntas: de que maneira o ensino de ciências é trabalhado no CP? Há o enfrentamento às questões de preconceito relacionados à sexualidade por este currículo? O CP gera possibilidades para uma experiência humanizadora e autêntica do Ensino de Ciências.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta etapa do trabalho busca-se discutir a partir da fundamentação teórica e das metodologias aplicadas, os resultados obtidos, iniciando com a análise crítica do Currículo Paulista a partir das categorias de análise, realizando recortes relacionados com a temática do trabalho e em um segundo momento realiza-se a análise das entrevistas semiestruturadas com a participação de docentes.

5.1 ANÁLISE CRÍTICA DO CURRÍCULO PAULISTA

O histórico das políticas públicas voltadas ao campo educacional é extenso no Brasil: os primeiros documentos mais marcantes são os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's); mais a frente as Leis de Diretrizes e Bases (LDB's); com a mudança de governo e avanço neoliberal a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em um âmbito nacional, já no contexto estadual de São Paulo, houve a propagação do São Paulo Faz Escola e mais atualmente, o Currículo Paulista (CP).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está realizando um projeto que visa propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental II e Médio. Com isso, pretende apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos (São Paulo, 2008).

Foi em 2018 que se publicou e se implementou a versão final da BNCC através do Ministério da Educação (MEC), em consonância com as demandas do mercado econômico internacional, representado principalmente pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Historicamente os currículos escolares de São Paulo são construídos com base em dados estatísticos, olhando para a escola com uma visão mercadológica: muda-se o currículo em detrimento de provas, para se obter resultados, os resultados reiterando ou não os novos conteúdos influenciam nas políticas educacionais. É dessa maneira, que após a BNCC ser implementada, em 2018 o Currículo Paulista para a vigorar.

Ao contrário do que se pensa, sem a reflexão crítica sobre o assunto,

a mudança curricular não foi ao acaso, estão envolvidas no processo várias instituições privadas, que possuem relações diretas com questões financeiras, observar Figura 2.

Figura 2: Esquema ilustrativo sobre as relações entre instituições financeiras e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista.



Fonte: Elaborada pelo autor.

O conglomerado de instituições financeiras ligadas a bancos e fundações fiscais se organizou no que ficou conhecido como “Todos pela Educação”, acentuando a influência sobre o MEC, deixando cada vez mais explícito o intuito da implementação de um currículo estadual “de cara nova”, influenciando diretamente na construção da BNCC e por conseguinte do CP (Zanardi, 2019).

As alianças que se firmam entre o setor econômico privado e a educação são heranças de uma política que surgiu com a ditadura militar de 1964 no Brasil, quando esta tem fim, os herdeiros da ditadura passam a governar as principais instituições educacionais ligadas ao Estado. Em São

Paulo o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), desde 1990 estruturou de acordo com interesses políticos o currículo escolar do estado (Guiot, 2006 apud Boni, 2022).

Estudiosos dos processos de transformação que o capitalismo realiza sobre si mesmo, como Dardot e Laval (2016) denunciam que, através da educação a burguesia enxerga uma maneira de produzir e reproduzir o sujeito ideal que é

“aquele que está inteiramente envolvido na atividade que se exige que ele cumpra”, envolvido no sentido de suprimir suas dimensões humanas (criatividade, prazer e sexualidade, por exemplo) em detrimento de habilidades mecanizadas e técnicas (Dardot; Laval, 2016, p. 372).

Já existia uma brecha na própria constituição de 1988 para a elaboração de uma base comum, a denúncia que se faz aqui sobre a BNCC e sobre o CP é a de que estes documentos se caracterizam pela radicalidade neoliberal, as quais se justificam pelo Golpe midiático de 2016, destituindo de forma criminosa a então presidente Dilma Rousseff, assumindo o cargo, Michel Temer, que constituía na época parte do PSDB, trazendo consigo políticas de: precarização do trabalho docente e condições adversas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade (Zanardi, 2019, p. 7).

5.1.1 CURRÍCULO PAULISTA: O VELHO REVESTIDO DE NOVO

“...desenvolvimento pleno das pessoas, preparando-as, não só para atender às novas demandas do século XXI, mas para que possam ter uma vida plena, o que em última análise corresponde ao seu sucesso pessoal, social e profissional. [...] O mercado do trabalho está passando por transformações profundas, carregadas pela automação dos processos e impactando a vida de milhões de pessoas. Isso exige pessoas preparadas para além dos aspectos cognitivos, mas que possuam habilidades desenvolvidas, como abertura ao novo, colaboração, pensamento crítico, criatividade, comunicação, entre outras que lhes permitam responder às atuais e futuras

demandas deste novo mundo do trabalho 4.0” (Dória, 2018).

O excerto acima faz parte da fala do governador eleito para o Estado de São Paulo, João Doria, do partido PSDB, esse governo como denúncia Boni (2022) foi marcado por políticas neoliberais que envolvem a privatização excessiva dos recursos públicos, a meritocracia educacional e um conservadorismo em nome da salvação dos valores da família.

O indivíduo ao qual Dória se refere em sua fala, que está alinhado a uma função do trabalho, e só se realiza plenamente ao trabalhar, é o sujeito liberal, que desenvolve não um trabalho humanizador, mas sim alienador (Dardot; Laval, 2016).

Portanto, alinhado a essas ideias, passa-se a construir uma educação voltada para os procedimentos técnicos, para que de forma rápida se construa mão de obra para o trabalho, através de um currículo técnico, o Currículo Paulista.

O CP se caracteriza a partir de princípios que apontam o que os estudantes devem “saber”, e em diferentes formas “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a aprender”, apontando que o documento tenta inculcar atitudes e valores, nas práticas dos estudantes e dos docentes, contrariando o caráter de um documento orientador, pois na prática se mostra como documento obrigatório (São Paulo, p. 20, 2018).

Reflexo das instituições apontadas como produtora do CP, na Figura 2, é o vocabulário e os processos utilizados pelo documento: essas fundações são compostas majoritariamente por pessoas com pouco, ou nenhum, conhecimento pedagógico, sobre os alunos, docentes e sobre a sala de aula (Catanzaro, 2021).

“Não obstante, as políticas sociais brasileiras sempre tiveram um caráter assistencialista, paternalista e clientelista, com o qual o Estado, por meio de medidas paliativas e fragmentadas, intervém nas manifestações da questão social, preocupado, inicialmente, em manter a ordem social. São elas formatadas a partir de um contexto autoritário no interior de um modelo de crescimento econômico concentrador de renda e socialmente excludente” (Piana, 2009, p. 38).

Os compromissos assumidos através do CP, resumem-se a: educação integral dos estudantes, habilidades e competências trabalhadas com êxito, mais especificamente há o compromisso com dez competências específicas, o papel da escola na formação do cidadão, principalmente para o convívio em sociedade e para o mercado de trabalho (Abitante, 2020).

O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem (São Paulo, 2018, p. 28).

Dessa maneira, inicia-se o currículo apontando que a Educação em Tempo Integral deve ser realidade para todos os estudantes da rede pública, desconsiderando, portanto, diversas realidades de estudantes, principalmente da etapa do ensino médio que necessitam trabalhar para contribuir com a renda familiar, por exemplo, e que, portanto, uma realidade na qual esses estudantes fiquem um período integral no espaço escolar compromete suas condições de sobrevivência.

Outro ponto de atenção sobre o CP, é que há a produção teórica e científica suficiente para ser reproduzida e transmitida por um movimento linear: professor → estudante, o qual não precisa ser questionada, apenas aceita e reproduzida (Boni, 2022).

Para tanto, nas competências essenciais, retiradas da BNCC, tenta-se convencer a todos que o papel do conhecimento deve ser apenas de reprodução e não recriação, indo na contramão de uma educação emancipatória de Freire (2021, p. 10) a qual coloca o estudante como construtor de sua própria educação, voltada ao compromisso ético.

Ademais, enxergamos a partir dessas questões o CP como um currículo de caráter burocrático. Para Kafka (2008) o principal motivo para os governos elaborarem inúmeros documentos e papeladas, ocorre porque gera-se a sensação de controle do sistema educacional, o qual passa a fazer parte de uma máquina de burocratização.

O objetivo desta, é através de uma ideologia, ludibriar o povo e ideologizar a visão das classes sociais dominantes, em detrimento de uma economia, de uma racionalidade tecnológica, criando mecanismos de dominação (Weber, p. 270, 1982). O *status quo* passa a ser reforçado por

essa máquina burocrática, os favorecidos por ela, no caso do espaço escolar, não são os agentes escolares, sejam eles/as educandos/as, ou, educadores/as.

Existe, assim, um sentido aplicado à promoção deste currículo, Sousa (2013) denuncia que todo progresso é relativo, porque se aplica a classes específicas, geralmente as hegemônicas, as quais têm por objetivo tornar a educação uma maneira de padronizar mentes, pensamentos, atitudes, valores e corpos.

O racionalismo exacerbado torna a estrutura educacional burocrática, por meio do Currículo Paulista, ao invés de promover uma melhoria nos processos de ensino, tornam-o disfuncional, como bem aponta Kafka (2008), em “*O castelo*”, esta burocracia transforma sujeitos potencialmente humanizados e humanizadores em objetos passíveis “Judeus, ciganos, comunistas, homossexuais, doentes mentais estavam sujeitos a um destino kafkiano, absurdo sem nenhuma lógica” Kafka (2008 apud Sousa, 2013).

5.1.2 TEMÁTICA SEXUALIDADE NO CURRÍCULO PAULISTA

No que se refere a área da Ciências da Natureza, o Currículo Paulista (CP) apresenta que o objetivo é proporcionar que os estudantes atuem de forma crítico-reflexiva para intervirem e atuem no mundo. A partir dessa discussão, o documento coloca como ponto central o fato de que o mundo está em constante transformação e que os estudantes devem estar preparados para tais fenômenos (São Paulo, 2018, p. 375).

“No Ensino Fundamental os conhecimentos estão organizados em torno de situações e questões problematizadoras, que se relacionam com o contexto do estudante, tendo como ponto de partida o conhecimento de si e do mundo em diferentes perspectivas. A curiosidade, a indagação, a interatividade na busca de soluções e/ou respostas a diversas situações e diferentes contextos – sempre considerando as vivências dos estudantes - são fundamentais para a construção do conhecimento científico. Prevalece o entendimento de Ciência não neutra, que influencia e é influenciada por aspectos de constituição das identidades humanas, nas

dimensões históricas, econômicas, sociais e culturais.”
(São Paulo, 2018, p. 375).

Nesse sentido, para orientar a ação do professor, o Currículo Paulista de Ciências privilegia o desenvolvimento de procedimentos e atitudes, expressas nas habilidades, que permitam ao estudante interpretar os fenômenos de forma que ultrapasse as explicações do senso comum, sem deixar de valorizar as experiências pessoais, fomentando o respeito, a autonomia, a responsabilidade, a flexibilidade, a resiliência e a determinação.” (São Paulo, 2018, p. 376).

Para além dos códigos alfanuméricos que foram importados da BNCC, o CP relaciona essas habilidades a Unidades temáticas, sendo três as categorias: Matéria e energia; Vida e evolução; Terra e universo.

Cada unidade temática possui seus objetivos específicos, olharemos aqui para os objetivos que a unidade temática Vida e evolução coloca para os anos finais, pois é nessa parte especificamente que o tema sexualidade se apresenta. Assim, em Vida e evolução os objetos de conhecimento são construídos com o intuito de entender a vida enquanto fenômeno social e natural, estudando a classificação dos seres vivos, o corpo humano, saúde humana individual e coletiva, buscando que os estudantes desenvolvam noções de respeito consigo mesmos, com a natureza e com os outros a partir da diferença (São Paulo, 2018, p. 377).

Sobre o tema sexualidade, observamos que o assunto se manifesta em 5 habilidades dentro do 8º ano do Ensino Fundamental, ou seja, nos anos finais dessa etapa de ensino, sendo que os objetos do conhecimento referente a essas habilidades são: processos reprodutivos e sexualidade. Sobre as habilidades temos que:

“(EF08CI08A) Identificar as transformações que ocorrem na puberdade como fenômeno biológico e comportamental, que caracteriza um período de transição da infância para a adolescência. (EF08CI08B) Identificar e explicar as interações que ocorrem entre os sistemas nervoso e endócrino, bem como a manifestação no desenvolvimento do organismo humano, nos aspectos comportamentais, morfológicos e fisiológicos.

(EF08CI09) Identificar e 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 adequado à prevenção da gravidez na adolescência e de Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST

(EF08C110) Identificar sintomas, modos de transmissão, tratamento das principais Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST, incluindo HIV/Aids e discutir e argumentar sobre a importância das estratégias e métodos de prevenção como promoção do autocuidado e como uma questão de saúde pública

(EF08C119) Reconhecer a importância da prevenção no contexto da saúde sexual e reprodutiva para identificar e propor atitudes de autocuidado e respeito a si e ao outro.

(EF08C111) Reconhecer a sexualidade humana na sua integralidade, selecionando argumentos que evidenciem as dimensões biológicas, socioculturais, afetivas e éticas, valorizando e respeitando a diversidade de manifestações e expressões da identidade humana e compreendendo o preconceito e a discriminação como uma construção social.” (São Paulo, 2018, p. 391).

Os questionamentos a serem feitos a partir da exposição acima e das categorias que nos propomos a analisar são: *há preocupação ética acerca do tratamento da temática sexualidade no CP? Quais costumes são reproduzidos e naturalizados a partir do CP? Qual a concepção de respeito à diversidade é proposta de ser ensinada a partir do CP?* Buscaremos discutir tomando como norte: ética, moral e alteridade, apontadas enquanto as categorias essenciais a este trabalho.

Há claramente a redução da importância de se discutir sexualidade, porque se tenta fazer relações ingênuas e pouco estruturadas dos temas descritos anteriormente, por exemplo: busca-se relacionar a questão da sexualidade humana às questões de saneamento básico, sem se fazer um trabalho sistematizado que interrelacione esses assuntos, fazendo com que os temas se sobreponham e que nenhum seja discutido de forma séria.

Com relação às categorias de análise, observou-se que o caráter de

ética e moral da sexualidade humana é o mais evidente no CP, de acordo com as habilidades e competências representadas pelos códigos alfanuméricos EF08CI07, EF08CI08 e EF08CI11, as quais apresentam frases discursivas que apontam como a temática deve ser trabalhada principalmente por uma perspectiva *biológica*, portanto, faz um movimento contrário à ética crítica, pois eticamente a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana não se fazem apenas no plano biológico.

Por exemplo, a habilidade EF08CI07 prescreve que um dos objetivos ao abordar a temática da sexualidade é o de comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos. Essa prescrição aponta que existe uma tentativa de naturalizar a dimensão da sexualidade humana, o que resulta, em outra medida, na continuação da utilização de uma perspectiva de Educação Sexual que normaliza algumas expressões de sexualidade em detrimento de outras.

Além disso, a comparação entre sexualidade humana e processo reprodutivo de plantas reitera o papel do CP em alienar as/os educandas/os, de forma a reduzir as questões sociais que envolvem o processo de construção da sexualidade humana, pois tenta naturalizar alguns comportamentos humanos, justificando sua existência em outros grupos de seres vivos.

Por sua vez, as habilidades EF08CI08 e EF08CI10, prescrevem respectivamente que se deve analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso e identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS) e discutir estratégias e métodos de prevenção. Portanto, reiteram uma perspectiva de Educação Sexual pautada em uma sexualidade binária e heteronormativa, excluindo da discussão expressões de sexualidade não euro centradas.

Em outra habilidade cita-se ética, em um sentido histórico, apresentada pela habilidade EF08CI11, a qual orienta a selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (Brasil, 2017, 348).

Esta habilidade mostra que o documento se preocupa em tratar dos aspectos históricos da sexualidade de maneira ingênua, visto que não há uma correlação entre processos históricos, avanços de organizações sociais e políticas e a questão da sexualidade, o que acaba por empobrecer essa dimensão humana no discurso curricular apresentado pelo Currículo Paulista.

Trazer temáticas que levem as/os educanda/os a pensar a sexualidade como uma construção humana é fundamental, mas, além disso, é importante mostrar que não há uma separação entre esses modelos socioeconômicos, a cultura e a sexualidade humana, levando as/os estudantes a pensarem de forma autônoma.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Citou-se anteriormente que o objetivo ao analisar as falas reproduzidas durante as entrevistas semiestruturadas, envolve entender como as práticas sociais são incrustadas nos discursos dos docentes participantes, buscando discutir as problemáticas e avanços a partir de uma visão humanizadora freireana.

Para tanto, utilizar-se-á a análise das falas a partir de recortes significativos, os quais para Silva (2004), são falas significativas aquelas que possuem algum conflito, contradição ou denúncia expressas pela comunidade local evidenciando a visão de mundo.

QUADRO 8 - Respostas dos/as professores/as entrevistados/as às questões 01, 02 e 03, observar Anexo 1.

-	Resposta - Questão 01	Resposta - Questão 02	Resposta - Questão 03
E1	“Acho, em meu julgamento né, que é totalmente relevante ensinar Educação Sexual nas aulas de ciências, desde 2012 quando eu lecionei minha primeira aula, já julgava importante. Hoje em dia é mais importante ainda,	“Geralmente as turmas do Ensino Fundamental aparentam ser muito sexualizadas logo nos anos iniciais, mas isso demora para aparecer nos conteúdos de ciências porque é um tabu, dentro da escola	“A minha função não é dizer o que é certo ou errado, sobre sexualidade, mas sim explicar algumas questões e orientar os alunos, por exemplo, sobre algumas questões relacionadas a IST's, gravidez. Acho importante

	<p>porque os alunos têm mais acesso a esse assunto, então vão acabar vendo em algum lugar.”</p>	<p>principalmente na gestão e na sociedade de forma geral.”</p>	<p>deixar em aberto também, para vir dos alunos o assunto, eles precisam trazer essas questões então, assim, eu começo a falar sobre.”</p>
E2	<p>“Eu acho com certeza importante falar sobre as temáticas de Educação Sexual, aqui nessa escola, por exemplo, tem muitas meninas que adotaram os nomes masculinos. Aí existem pessoas aqui que aceitam e outras que não aceitam, pra mim foi tranquilo utilizar o nome social, mas mesmo assim, sei que o preconceito existe.”</p>	<p>“Geralmente o governo faz assim, traz um tema geral para todos e o que muda é a complexidade do tema, dá pra ver isso porque, o 6º ano estuda anatomia, que tem a ver com Educação Sexual, e o 9º ano estuda sexualidade e genética, que também tem a ver com Educação Sexual. Isso acaba prejudicando as crianças, acho importante que desde pequenos ouçam coisas sérias sobre sexualidade, isso garante liberdade a elas.”</p>	<p>“A seleção de conteúdos que eu faço é condizente com o que aparece nos PPT (powerpoint) do centro de mídias, agora, neste bimestre estamos nos assuntos sobre reprodução, aquelas coisas de DNA, hereditariedade, cromossomos.”</p>
E3	<p>“Eu diria que é muito importante falar sobre Educação Sexual, porque quando a gente se depara com meninas que estão completamente desinformadas, isso pode se refletir na vida delas, mas depende de qual tipo de Educação Sexual estamos falando. Para mim, uma</p>	<p>“Quem produz os currículos oficiais não está muito preocupado socialmente com as questões dos estudantes, mas eu acredito que esse assunto de Educação Sexual aparece no 8º ano do E.F, porque é nessa época que eles começam a produzir suas vidas</p>	<p>“Quando eu vou falar sobre Educação Sexual, costumo fazer uma análise das demandas da comunidade escolar [...]”</p>

	Educação Sexual que chega nos jovens e fala: “não transem”, não é muito relevante, acaba por tentar moralizar as práticas, assustar as pessoas.”	sexuais, biologicamente está mais próximo do período da puberdade, mas para mim isso é um grande equívoco.”	
E4	“Acho importante discutir Educação Sexual, porque as pessoas fazem sexo, e uma vez que elas fazem sexo é importante que elas saibam se proteger, saibam do que elas gostam e do que não gostam.”	“As pessoas se descobrem, enquanto corpos dotados da sexualidade conforme a vida delas passa, então não existe um momento específico que os e as alunas vão descobrir sua sexualidade, ou enfim, não existe uma regra para quando irão estabelecer relações sexuais, por isso, acho que é importante que seja contínuo o ensino de Educação Sexual para além do 8º ano.”	“É importante começar a falar sobre qualquer assunto com perguntas, gosto de antes de falar, perguntar, as dúvidas, os anseios, dentro das habilidades do currículo paulista isso aparece, mas de um jeito muito simples. Para mim, quando o assunto surge, o professor deve falar, geralmente os alunos, masculinos, tendem a falar sobre pornografia muito cedo, eu não costumo ignorar isso, entro no assunto e converso.”

Em linhas gerais existe a consciência das/os entrevistadas/os de que é importante tratar de temáticas que envolvem a Educação Sexual (ES) no espaço escolar, seja porque “[...] as pessoas fazem sexo, e uma vez que elas fazem sexo é importante que elas saibam se proteger [...]” fala expressa por E4, através da qual uma dimensão da sexualidade é colocada em evidência. Quando se fala sobre estabelecer relações sexuais, ou não, o que está se evidenciando é a prática sexual, ou ainda, uma das maneiras de se praticar a sexualidade.

Como bem aponta Santos (2018) há uma potencialidade latente ao discutir-se saúde no espaço escolar, principalmente no campo da Biologia, pois abre-se, assim, brecha para a discussão de outras questões referentes à sexualidade, como gêneros e expressões de sexualidade não heteronormativas.

Ainda neste sentido, E1 nos apresenta que “Hoje em dia é mais importante ainda, porque os alunos têm mais acesso a esse assunto, então vão acabar vendo em algum lugar.”, é necessário se entender e debater no espaço escolar, que ao se trabalhar sobre sexualidade, não se deve:

“estimular a vida sexual precoce, nem pretende substituir os pais na responsabilidade da educação sexual, mas, sim, oferecer uma oportunidade de troca de ideias para o jovem: um espaço para falar e refletir sobre suas emoções, respeitando-se os valores que traz de sua família.” (São Paulo, 1992, p. 8)

Sendo assim, há preocupação **ética**, em fazer com que o espaço escolar seja de alguma maneira, um local para a reflexão acerca de assuntos pertinentes, que dizem respeito a reprodução e produção da vida dos/as educandos/as.

Dentro desse contexto, ao pronunciar sua opinião acerca da importância de se discutir ES, E2 expressa que: “[...] tem muitas meninas que adotaram os nomes masculinos” e isso seria uma das justificativas da importância de trabalhar temáticas relacionadas à sexualidade.

Ao apresentar essa preocupação a/o docente se coloca no campo da alteridade para com o Outro, entendendo que esse/a Outro, no caso das crianças e adolescentes transexuais e travestis, assim o são, por permanecerem, segundo Oliveira⁵ (2023) sofrendo “exclusões que estão diretamente ligadas a preconceitos e estereótipos sociais negativos que desvalorizam e desqualificam o conhecimento produzido por alguns grupos, como acontece com as travestis.”

⁵ Megg Rayara Gomes de Oliveira: Travesti negra, mestra e doutora em educação, professora na graduação e na pós-graduação no Setor de Educação na Universidade Federal do Paraná.

Portanto, urge que se pense, e se reflita, como aponta a fala de E3, sobre uma “Educação Sexual que chega nos jovens e fala: “não transem”, não é muito relevante, acaba por tentar moralizar as práticas, assustar as pessoas.”

É fato que o descontentamento de como se organiza o currículo escolar é generalizado. Ocorre que quando não se produz algo com quem fará uso disso, perde-se o sentido.

E2, expressa através de sua fala que: “Geralmente o governo faz assim, traz um tema geral para todos e o que muda é a complexidade do tema, dá pra ver isso porque, o 6º ano estuda anatomia, que tem a ver com Educação Sexual, e o 9º ano estuda sexualidade e genética, que também tem a ver com Educação Sexual. Isso acaba prejudicando as crianças, acho importante que desde pequenos ouçam coisas sérias sobre sexualidade, isso garante liberdade.”

E3 “Quem produz os currículos oficiais não está muito preocupado socialmente com as questões dos estudantes, mas eu acredito que esse assunto de Educação Sexual aparece no 8º ano do E.F, porque é nessa época que eles começam a produzir suas vidas sexuais, biologicamente está mais próximo do período da puberdade, mas para mim isso é um grande equívoco. a elas.”

E4 “As pessoas se descobrem, enquanto corpos dotados da sexualidade conforme a vida delas passa, então não existe um momento específico que os e as alunas vão descobrir sua sexualidade, ou enfim, não existe uma regra para quando irão estabelecer relações sexuais, por isso, acho que é importante que seja contínuo o ensino de Educação Sexual para além do 8º ano.”

Sendo, os seres humanos, seres também inconclusos, não é verídico se pensar que em alguma idade da vida estaríamos tão evoluídos que deixamos de nos entender enquanto seres dotados de uma dimensão da sexualidade.

“os seres inconclusos, são os únicos que se desenvolvem. Como seres históricos, como “seres para si”, autobiográficos, sua transformação, que é desenvolvimento, se dá no tempo que é seu, nunca fora dele.” (Freire, P., 1987 p. 99)

O recorte da resposta de E1 sobre a Questão 03, observar Quadro

8, apresenta uma fala significativa, pois contém uma visão de mundo que carrega consigo uma contradição social, Freire (1993) denuncia que essa é definida como uma situação que escancara processos de desigualdade social, opressão e injustiça entre as pessoas.

A visão ingênua do/a educador/a, E1, acerca do que é certo ou errado, sobre Educação Sexual, representa justamente a falta de uma ética, no sentido crítico, exigência inegociável para o fazer docente na prática pedagógica emancipatória, já que para Freire “ensinar exige ética” (Freire, 1997).

“Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 1997, p. 18).

No Brasil, desde a instauração da BNCC e por consequência do CP, houve a significativa produção pelos meios de comunicação de um ideal moralista referente às questões de sexualidade no ambiente escolar, apoiando a ideia de que alguns temas são ideológicos como, por exemplo, os direitos pela diversidade sexual e de gênero.

Esse movimento escancara o que Chauí (2000) denuncia como uma maneira rasa de se demonizar temas que são complexos e necessários.

Característica que aparece na fala de E2, “A seleção de conteúdos que eu faço é condizente com o que aparece nos PPT (powerpoint) do centro de mídias, agora, neste bimestre estamos nos assuntos sobre reprodução, aquelas coisas de DNA, hereditariedade, cromossomos.”

Em uma perspectiva crítica, a importância de se discutir assuntos, sejam eles quais forem, deve partir do educando, da comunidade escolar, como E3 aponta “Quando eu vou falar sobre Educação Sexual, costumo fazer uma análise das demandas da comunidade escolar [...]”.

Investigação temática é um processo que envolve em um primeiro momento a problematização das questões sociais mais presentes no contexto escolar. Através de um diálogo sistematizado, organizado e

direcionado esse processo tem início, dando abertura para que os/as estudantes sejam porta-voz de suas realidades, angústias e reivindicações (Silva, 2004).

“[...] ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade”. (Freire, 1967, p. 97)

Este é um dos caminhos para uma Educação Sexual **ética**, que se preocupe com o desenvolvimento: “Para mim, quando o assunto surge, o professor deve falar, geralmente os alunos, masculinos, tendem a falar sobre pornografia muito cedo, eu não costumo ignorar isso, entro no assunto e converso.”

QUADRO 9 - Respostas dos/as professores/as entrevistados/as às questões 04, 05 e 06, observar Anexo 1.

-	Resposta – Questão 04	Resposta – Questão 05	Resposta – Questão 06
E1	“Eu costumo tratar as temáticas relacionadas à sexualidade a partir de uma perspectiva mais descontraída, com brincadeiras, “bom dia a todas, todos e todes”, por exemplo, assim, vão se acostumando. Eu respeito o momento, a idade dos alunos, por exemplo, o 7º ano é bem diferente do 6º e do 9º eles já têm mais malícia, em falar sobre as relações sexuais, enquanto os mais novos ficam num assunto relacionado a anatomia.”	“Utilizo mais conhecimentos da Biologia mesmo, as informações trazidas a partir de uma visão biológica são a partir do que os alunos trazem para mim, nos momentos mais diversos, mas acabam ficando para fora da sala de aula porque fogem muito dos assuntos das aulas de ciências. Há uma burocracia muito grande né, eu devo cumprir todo um conteúdo do currículo, às vezes não dá para fugir disso.”	“As questões de gênero não aparecem nas minhas aulas porque é muito difícil disso ser discutido nas salas de aulas, há um tabu muito grande em cima dessas questões. Eu trago muitos dos meus valores pessoais, é difícil não associar isso, mas tento não impor esses valores como corretos, existe uma divisão entre quem eu sou como pessoa e quem sou como professor, deixo isso bem claro para que os

			alunos entendam.”
E2	<p>“Para selecionar os conteúdos eu uso o currículo oficial, a gente chama de Currículo em Ação, acho importante ele existir, temos que ter um norte para se basear.</p> <p>No final do 3º bimestre a gente começa a falar sobre essas coisas, genética, cor dos olhos, DNA, e mais alguns assuntos, não me lembro muito bem porque ainda não chegou nessa parte.”</p>	<p>“Eu gosto de trazer assuntos de história, é preciso que a gente faça algumas ligações para mostrar como a sexualidade se transformou no que é hoje.”</p>	<p>“Eu falo sobre meus valores pessoais na sala de aula, porque eu ensino em casa desse jeito, a sexualidade deve ser naturalizada, em casa a gente toma banho de porta aberta, com filhos, com netos, se eu não falar de forma natural com eles, alguém certamente vai.</p> <p>Tenho percebido, que os alunos trazem muitas coisas de casa, os preconceitos que são criados na cabeça da família, eles vêm pra escola e jogam isso pra cima de todos, acaba dificultando nosso trabalho. Eu tento falar sobre esses assuntos de forma mais tranquila, mas ao mesmo tempo tenho que ser firme, eles têm que entender que assuntos assim são sérios. Se os professores não se imporem, vira uma bagunça infinita.”</p>
E3	<p>“[...] mas geralmente há uma preocupação com assuntos</p>	<p>“Acho super importante uma contextualização histórica quando se</p>	<p>“Tudo o que eu sou influência na minha prática né. Eu tento também, afastar</p>

	<p>recorrentes como métodos contraceptivos porque sempre aparecem assuntos como gravidez na adolescência, abuso e pedofilia, assuntos que se aproximam da saúde coletiva, mas também entendo que quando faço isso, desisto de falar sobre outros assuntos. Sei que é importante discutir socialmente as questões de gênero, por exemplo, mas geralmente existem outras necessidades na sala de aula.”</p>	<p>fala sobre Educação Sexual, naturalizar a sexualidade nas mais variadas formas de ensino seria um caminho a ser seguido, na minha visão história e geografia são matérias superimportantes de tratarem desses assuntos. Quando a gente tenta fazer isso, os alunos estranham, acham que deixa de ser aula de ciências, mas a ciência também é histórica, é matemática, é geográfica.”</p>	<p>minhas ideias, meus valores, como professora e pessoa da moral, como a gente conhece ela pelo menos. Mas também acho que falho sobre isso, porque neutra eu sei que não sou, mas tento ao máximo reconhecer os momentos que as minhas alunas e alunes estão vivendo e entrar nesse mundo.”</p>
E4	<p>“Tem que falar sobre sexualidade, identidade de gênero, permissão de estabelecer relações sexuais, proteção de doenças, respeito sobre os limites dos outros, acho importante discutir essas questões porque naturalizar o que não deve ser naturalizado é feito com muita frequência na nossa sociedade.”</p>	<p>“Acho que Língua Portuguesa, História, Geografia, falar sobre política, sobre músicas podem ser caminhos para discutir assuntos sobre Educação Sexual, e aí isso tem a ver com a minha posição também, que eu assumo perante o assunto, a sexualidade dos outros e a minha sexualidade. E trago um pouco disso nos meus valores pessoais ao falar de sexualidade, principalmente no campo político.”</p>	<p>“Não tem como eu julgar a pessoa, isso seria ser moralista. Uma aluna minha veio esse ano me perguntar “como posso abortar?”, ela está no 7º ano, não consegui responder muita coisa, fiquei com medo, consegui apenas acolher ela. Acho que impor de forma moral questões como não transar, não engravidar, não é um caminho que a educação deve seguir.”</p>

Segundo palavras do próprio/a docente entrevistado/a: *“eu respeito o momento (idade) dos alunos, por exemplo, o 7º ano é bem diferente do 6º e do 9º eles já tem mais malícia, em falar sobre as relações sexuais, enquanto os mais novos fica num assunto relacionado a anatomia.”*

A ideia de se patologizar a adolescência, enquanto fase com pouca maturidade para se discutir alguns assuntos como, por exemplo, temas relacionados à sexualidade traz algumas problemáticas, esbarrando na categoria **alteridade**, aqui analisada.

Ao entender que a escola deve ter períodos corretos (séries ou ano) que devem ser obedecidos para se falar sobre assuntos específicos, como postula as habilidades e competências do CP, ignora-se que os indivíduos socializam de formas diferentes (Heilborn, 2012).

Provavelmente assuntos não tratados nos espaços escolares serão acessados em outros espaços não formais, o problema é: sobre qual perspectiva um estudante aprenderá que sua sexualidade deve se manifestar, ao acessar sites de pornografia explícita?

Dessa maneira podemos enxergar nas/os adolescentes, potencial de humanização através de sua sexualidade, capazes de se humanizar e humanizar uns aos outros na medida em que buscam ser mais.

A ingenuidade permite que a simplicidade ao se interpretar os problemas seja uma característica marcante dentro de um processo educativo, que se limita a explicações quase fabulosas (Freire, 1967).

Os currículos oficiais, no caso o CP, e os materiais produzidos para docentes e educandas/os, assim são, quando se discute sexualidade sem levantar a problemática e importância do tema, e prefere-se discutir, como aponta E2: *“No final do 3º bimestre a gente começa a falar sobre essas coisas, genética, cor dos olhos, DNA, e mais alguns assuntos, não me lembro muito bem porque ainda não chegou nessa parte.”*

É necessário através do trabalho docente que se tenha **sensibilidade ética** de se perceber que existem contradições sociais universalizadas, ou seja, a estrutura social e econômica a qual os sujeitos são colocados incidem sobre a realidade destes, fazendo com algumas situações, por exemplo, a violência pautada no gênero, na sexualidade, na orientação sexual, na cor da pele das pessoas, principalmente contra

peças negras, são temáticas quase sempre necessárias a serem discutidas, independente de onde se esteja.

Freire, em *Educação Como Prática de Liberdade* (1967) relaciona essas questões de temas sociais recorrentes dentro do processo de ensino-aprendizagem com o momento de transição democrática que o Brasil vive.

Vide, fala expressa por E3: “[...] mas geralmente há uma preocupação com assuntos recorrentes como métodos contraceptivos porque sempre aparecem assuntos como gravidez na adolescência, abuso e pedofilia, assuntos que se aproximam da saúde coletiva, mas também entendo que quando faço isso, desisto de falar sobre outros assuntos. Sei que é importante discutir socialmente as questões de gênero, por exemplo, mas geralmente existem outras necessidades na sala de aula.”

Com relação a categoria **ética**, pode-se analisar que as falas de E4, abordam questões referentes a isso, no sentido em que expressa que naturalizar o que não deve ser naturalizado é feito com muita frequência na nossa sociedade. A exemplo do conhecimento científico, dos valores sociais e as ideologias.

Quando se naturaliza, por exemplo, expressões heterossexuais como naturais, o movimento que se tenta fazer é como aponta Oliveira (2023) o de estabelecer o que é normal e o que não é.

Estabelecer esses códigos de normalidade faz com que os indivíduos naturalizem o não normal, o outro, como algo a ser combatido, afastando-se de condutas **éticas** que permitam a vida do outro. Dando aval a comportamentos não humanizadores, os quais muitas vezes são reproduzidos sem se pensar, fora e dentro do espaço escolar.

“Eu trago muitos dos meus valores, é difícil não associar isso, mas tento não impor esses valores como corretos, existe uma divisão entre quem ele é como pessoa e quem ele é como professor, eu falo isso pra eles, quero que os alunos entendam.”

Ser professor não é se vestir de algo e depois tirar esse algo para deixar de sê-lo, nós ensinamos e aprendemos enquanto somos e vivemos, não se pode apartar os valores de nossa vida pessoal e nos vestirmos de outros para a vida profissional.

Discutir a partir dessa ótica é tornar-se ingênuo de suas próprias possibilidades enquanto ser humano, essa separação é uma falsa ilusão de impessoalidade, neutralidade.

“Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.” (Freire, 2002, p. 40).

É comum, que haja nas práticas de educadores/as de Ciências e Biologia, a ausência de um rigor epistemológico na seleção de conteúdos, aponta-se como mais uma das problemáticas no ensino de ESE, pois dessa maneira se reforça padrões hegemônicos de sexualidade, que são recitados por gestão e principalmente incorporados através de orientações oficiais e extra oficiais.

Expressa-se também, os valores pessoais, quando opta-se pela omissão, por exemplo, na fala de E1:

“Teve um caso uma vez, de uma aluna minha, a Ana, que preferia ser chamada de Yuri, esse era seu nome social, ela era trans, mas os pais, a escola não aceitava, fui obrigado a seguir a orientação da coordenação e chamar pelo nome que estava na lista, eu sou um funcionário da escola tenho que seguir as regras né.”

É comum que vejamos no espaço escolar a invisibilização de corpos transsexuais, isso ocorre porque há a herança baseada em crenças culturais, religiosas, sociais e políticas de naturalizar uma forma de expressão da sexualidade com relação ao gênero, sendo essa a cissexualidade (Oliveira, 2023).

Este é assim um *valor*, no sentido ético da palavra, ou seja, há a valorização de ideias que se internalizam no imaginário popular, respaldada por uma ideologia de que há a relação direta entre gênero e o sexo biológico dos indivíduos, e tudo o que se coloca fora desse espectro não é natural. Ficando em evidência o limite da abordagem biologizante sobre Educação Sexual.

Pode-se encarar essa situação enquanto um processo de

naturalização de um moralismo? Deixar de utilizar o nome social, a uma pessoa que deseja ser tratada de tal maneira, é uma atividade que se aproxima mais de valores éticos ou morais? Qualificando isso como errado, como negativo, em contraposição ao fato de que usar o nome de nascimento enquadra-se como o correto.

Referindo-se a Chauí (1994) quando se fala em processos em que há a imposição de valores, ocorre também a justificativa da opressão do *Outro*, isso se dá porque o moralismo mascara a complexidade da vida humana, por isso, um discurso moralista nunca poderá ser ético: o moralismo impede, através da falácia que o outro se realize, produza, reproduza e desenvolva sua humanidade.

Neste sentido a sexualidade humana se torna mecanizada, coisifica-se a natureza humana, diaboliza-se a mudança do outro, indo no sentido contrário do que Freire (1996) nos mostra enquanto o que seria o papel da educação.

“Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade compreensão e na interpretação dos fatos.” (Freire, 1996, p. 18)

Em outra medida, essa situação reverbera coletivamente na invalidação da pessoa transexual, impedindo que essa seja vista enquanto pessoa com direitos, como ser humano, silencia-se sua humanidade, colocando-a em um lugar de sofrimento e discriminação.

QUADRO 10 - Respostas dos/as professores/as entrevistados/as às questões 07, 08 e 09, observar Anexo 1.

-	Resposta - Questão 07	Resposta - Questão 08	Resposta - Questão 09
E1	“Eu acho que o aborto não é um tema que posso trazer com propriedade para	“Neste caso específico, eu acho que conversaria em particular com as	

	<p>uma sala de aula porque é complicado, até porque eu nunca vou abortar, mas eu nunca se posicionei sobre, então fico com pé atrás de falar sobre isso. Me sinto mais confortável em tratar de temas relacionados a questões biológicas da sexualidade como métodos contraceptivos e anatomia.”</p>	<p>para não expor, nem atrapalhar a matéria da sala.”</p>	
E2	<p>“Quando eu entro em assuntos, como o aborto, eu enxergo que isso é mais sobre uma irresponsabilidade da mulher, se ela engravida e quer abortar isso é uma falta de respeito consigo mesma. É necessário que haja uma conscientização sobre a utilização da camisinha, por exemplo, porque a camisinha não é só sobre engravidar, isso envolve algumas doenças também.</p> <p>Existem campanhas públicas sobre isso, mas geralmente no carnaval, quando precisa ser no ano todo, para mim, só não usa camisinha e não se protege</p>	<p>“A gente precisa cumprir muitos conteúdos na escola estadual, mas dá pra tirar 10 ou 15 minutos para falar de alguns assuntos importantes, ignorar nunca fez meu feitiço.”</p>	<p>“Sobre assuntos polêmicos da sexualidade eu trataria sem nenhum problema se eles aparecerem no currículo oficial, mas existem leis para isso, todos precisam aprender a respeitá-las.”</p>

	<p>quem não quer. A Educação Sexual deve ser assumida, como compromisso, pela família também, a educação começa em casa para mim.”</p>		
E3	<p>“Sobre as frases, eu acho que assim, não dá pra abortar e logo em seguida engravidar né, as pessoas com útero geralmente as meninas menores de idade, carecem de um conhecimento aprofundado sobre esses assuntos. Os alunos precisam ter contato com a transexualidade também, de forma natural, no sentido de entender que homens, podem sim engravidar, isso é sempre um espanto quando dito no espaço da sala de aula. Quem é a pessoa que está abortando? Quem é a pessoa que está engravidando? Acho que essa é a pergunta a ser feita quando a gente fala de aborto. É muito comum na minha opinião que os estudantes reproduzam falas que não fazem parte da realidade deles,</p>	<p>“Acho difícil falar sobre pessoas grávidas, com pessoas grávidas. Um bom passo, que eu tomaria seria motivar elas a estudarem, a conseguirem viver suas vidas de formas saudáveis. Sempre acontece isso de reforço negativo, ao tentar falar sobre sexualidade. Eu já participei do PIBID, a professora deixou os graduandos trabalharem sobre o assunto, porque ela disse que não tocaria no tema com eles, tinha medo.”</p>	<p>“Receio eu não tenho, mas eu tento introduzir os temas sobre sexualidade de maneira diferente, quando faço sondagens e eles não sabem o que é camisinha, já entendo que vai ter que ser de outra maneira o início. Eu já senti que, por exemplo, é muito mais difícil ser gay na escola do que ser sapatão. Ser sapatão tudo bem, porque as pessoas acham que elas querem ser homens biológicos, sociais, agora ser gay não, porquê gay quer ser mulher, aí a história já muda de cenário.”</p>

	<p>fiquem citando o ato sexual como uma prática corriqueira, mas na verdade não fazem ideia de como esse se dá. Fazem para impressionar os colegas.”</p>		
E4	<p>“Acho que sobre essas frases cada uma traz uma questão importante, sobre uma situação diferente, que estão presentes no contexto escolar, principalmente em situações periféricas, eu trabalhava numa escola bem periférica de Votorantim, pra mim soa até familiar. Faltam políticas públicas efetivas, que permitam que nós professoras possamos discutir esses assuntos.”</p>	<p>“A gente costuma confundir os conceitos de moral, dentro da minha maneira de enxergar o mundo, uma imoralidade é não trazer a tona assuntos de sexualidade em um espaço escolar que se precisa falar sobre isso, para que as pessoas vivam bem, não maltrataram uns aos outros, o que mais importa para mim é a vida do outro, que deve ser respeitada. Como no caso dessa situação contada.”</p>	<p>“Apesar de minha prática docente estar inserida em um contexto conservador, eu costumo me impor como autoridade da sala de aula e isso mostrou ser suficiente para que as pessoas, tanto alunos quanto gestão, validem minha prática, sem tentar impor o que devo fazer ou não. Dessa maneira, geralmente não receio tratar de temáticas sobre Educação Sexual.”</p>

“Não consigo discutir essas questões de gênero porque é muito difícil disso ser discutido nas salas de aulas, há um tabu muito grande em cima dessas questões.”

“[...] acabam ficando para fora da sala de aula porque fogem muito dos assuntos das aulas de Ciências. Há uma burocracia muito grande, devem cumprir todo um conteúdo do currículo, às vezes não dá pra fugir disso.”

“Aborto não é um tema que eu trago pra sala, por exemplo, porque

é complicado, até porque eu nunca vou abortar, como vou falar disso? Prefiro não me posicionar e acabo ficando com o pé atrás de falar sobre isso.”

“Me sinto mais confortável em tratar de temas relacionados a questões biológicas da sexualidade como métodos contraceptivos, anatomia.”

São muitas as camadas que interpelam as falas significativas apresentadas acima, mas principalmente a imposição ao docente de uma prática tradicional como a única possibilidade de ensino-aprendizagem, através do currículo oficial, o Currículo Paulista.

Este cerceia o tempo em detrimento de um falso aprender. As habilidades e competências devem ser apresentadas, registradas e, assim, pensa-se que o processo foi suficiente.

A **ética** que se manifesta ao considerar a burocracia mais essencial do que o diálogo, mais essencial do que o ouvir, é a ética do mercado, essa ética valoriza o tempo não-humano, o tempo *Chronos*, explora-se a força vital do Outro, marginalizado, em prol do desenvolvimento de habilidades e competências.

O discurso presente na fala de E2 reitera uma questão de culpabilizar o indivíduo, característica presente em uma sociedade capitalista, onde o que importa é o progresso, para alguns, em detrimento dos outros, afastando-se de uma categoria fundamental em sociedades humanizadas: a **alteridade**.

“Sumariamente, poderíamos dizer que quando nossa percepção sobre a realidade se ofusca, ou ainda, quando as coisas estão demasiadamente imbricadas em função da complexidade das construções sociais que as constituíram, a fantasia atua nos oferecendo uma resolução “fácil”, a partir dos (RD) que apresentaremos abaixo, diríamos: “se culpabiliza o indivíduo”, isso ocorre, essencialmente, em uma sociedade cuja responsabilidade individual é levada aos extremos, em que o sujeito é unicamente responsável por seu sucesso/fracasso.”
(Prata, H.; Junior, E. 2018)

Outras visões expressas por E3 e E4, denotam uma visão de

totalidade da situação vivenciada, buscando entender que a questão é mais profunda do que se parece, apontando uma relação da problemática, no caso acesso aos conhecimentos de ES, com classe social, oportunidades, condição de vida vivenciadas, gênero.

Essa discussão vai de encontro com o conceito de interseccionalidade, como aponta Oliveira (2023) o conceito foi:

“desenvolvido pela jurista negra estadunidense Kimberlé Crenshaw em 1989, com o debate sobre representações sociais, com os estudos das relações étnico-raciais e de gênero, com os estudos transfeministas e, assim questionar em que medida visões estereotipadas e reducionistas a respeito de travestis e mulheres transexuais, negras e brancas, circulam nos espaços acadêmicos e como operam para reiterar as hierarquias relacionadas à produção do conhecimento, produzindo silêncios e apagamentos, tanto como pessoas, quanto como produtoras de conhecimento.” (Oliveira, 2023).

Por fim, reitera-se através da fala de E4 sua concepção acerca dos valores envolvidos nas práticas educativas de Educação Sexual.

“A gente costuma confundir os conceitos de moral, dentro da minha maneira de enxergar o mundo, uma imoralidade é não trazer a tona assuntos de sexualidade em um espaço escolar que se precisa falar sobre isso, para que as pessoas vivam bem, não maltratarem uns aos outros, o que mais importa para mim é a vida do outro, que deve ser respeitada. Como no caso dessa situação contada.”

Dessa maneira se denuncia, segundo a visão da/o educador/a um processo latente de confusão do que seria ética e moral dentro dos espaços escolares, com relação a maneira que se trata o currículo escolar e as/os estudantes. Para Freire (1997) ser ético, é objetivo indispensável da prática docente, nas próprias palavras do autor:

“Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude. Não podemos

aceitá-la.” (Freire, 1997, p. 17)

Por fim, sobre as categorias analisadas: ética e alteridade, cabe apontar que há uma preocupação pontual acerca dos valores éticos, do compromisso ético da educação, por parte dos/as educadoras/es, com relação ao ensino de Educação Sexual.

Deve-se assim, olhar para essas potencialidades como possibilidades de transformação do cenário explicitado e denunciado à discussão elaborada neste trabalho.

No entanto, o compromisso com o Outro, denotando de certa forma, uma preocupação com a figura do diferente, em enxergá-lo/la como seres humanos, pode ser visto como tímido, no entanto, existente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Urge que se discuta com mais afinco temas relacionados à ética, que se questione os valores dados como certos e universais em nossa sociedade. O tempo de se esperar e acreditar na infinitude das coisas, é o tempo passado, devemos olhar agora para um tempo no qual há:

“crise dos valores e temas tradicionais e de constituição de novas orientações. Até então tiveram vigência os valores de uma sociedade-objeto, reflexa, o povo imerso e distanciado das elites;

O trânsito é o tempo de crise desta sociedade “fechada”, um tempo de opções e de luta entre os velhos e os novos temas históricos, onde se anunciam tendências à democracia.” (Freire, 1997)

Para tanto, enxergar a escola como um lugar de possibilidades de resistência é essencial. Buscando problematizar as negatividades, ponto de partida para uma Educação Sexual comprometida com a Educação, mas também, buscar na positividade a esperança de um lugar utópico, no qual as denominações serão apenas palavras, pois todos enxergarão em si e nos/as outros/as vontade de ser cada vez mais humanos/as.

Freire, como apontado em momentos anteriores já fez que fosse possível no Projeto de Orientação Sexual, pensar em práticas de Educação Sexual não tradicionais, dando abertura a caminhos não convencionais de se trabalhar sexualidade, de forma coletiva, pensada, criada e executada por educadoras/es, pais, mães e educandas/os.

Apesar da prática freireana ser constituída pela dimensão ética, Dussel traz grandes contribuições neste campo de estudos, para se pensar a Alteridade dentro da Educação Sexual como um compromisso indispensável.

Coloca-se a partir deste trabalho, a importância de escritas que pensem as práticas docentes a partir de maneira prática, entrevistando essas e esses docentes, para que se construa projetos de maneira dialógica. Afinal, quando conhecemos a realidade dita pelo outro, passamos a enxergar não apenas problemáticas, passamos a enxergar possibilidades dentro de uma visão diferente da nossa.

Passa-se a partir de discussões, para além de teorizadas, a incorporação de um projeto real, que se constrói a partir do chão do espaço escolar. Denunciando e abrindo um terreno fértil para que as violências com base nas expressões de sexualidade sejam tomadas como concretude a ser superada.

Reconhece-se como Freire (1996) aponta que “Mudar é difícil mas é possível.”, essa mudança, é possível através de práticas pedagógicas que se preocupem com a realidade na qual se propõe a fazer sentido. A escola que hoje está posta, de maneira burocrática, na qual não se quer aprender, nem tão pouco ensinar, precisa mudar.

Dessa maneira, acredito que só é possível que alcancemos esse lugar através da reivindicação dos nossos direitos, através de lutas, de nos fazermos sermos ouvidos.

“A fome do oprimido é fruto do sistema injusto, e saciar estruturalmente a fome é mudar radicalmente o sistema. Saciar a fome do oprimido é a maior ação subversiva contra o sistema” (Dussel, 1995)

Ao finalizar este texto deixo um convite, para que se reflita e se aja: a fome, que assola uns aos outros, das mais diversas maneiras, com os mais diversos instrumentos, físicos ou não, deve ser combatida, por nós, deve ser escancarada e dita. É compromisso de todos/as que se construa um mundo onde a fome não seja possibilidade existente.

Eu escolho ser, por vingança. Sabendo que apesar, dos pesares (que não são nossos), as pessoas merecem mais e o melhor. Escolho diariamente estar na escola por posição.

Diante de impossibilidades criar um novo possível. Uma nova forma de fazer escola, uma nova forma de existir em coletivo.

Aprender e trocar, juntos.

Organizar e estremecer.

REFERÊNCIAS

ABITANTE, A. **Contribuições de Paulo Freire e Walter Benjamin para uma Análise do Ensino de Língua Portuguesa no Currículo Paulista**. 2020. Mestrado em Educação – Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba/SP, 2020.

ALVES, C. M. **ÉTICA DA LIBERTAÇÃO: A VÍTIMA NA PERSPECTIVA DUSSELIANA**. 2005. Mestrado em Filosofia - PUC, São Paulo, 2005.

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-63, 2001.

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, P. S. C. **Introdução ao estudo da felicidade segundo Aristóteles**. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, Natal RN, v. 19, n. 2, p. 60-68, 2018.

BAREA, R. **Diálogo pedagógico entre Paulo Freire e Enrique Dussel. Uma contribuição à educação popular!** 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Erechim_2013-1-1.pdf>; Acesso em 01 de Maio de 2023.

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>. Acesso em: 1 de Maio de 2023.

BESSA, D. C. **Cidadãos e cidadãs em situação de rua: uma análise de discurso crítica**; (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, 2009.

BONI, I. C. C. **Autonomia docente na perspectiva do currículo paulista> limites e possibilidades**. 2022. 58 p. TCC (Graduação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/SP.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação, 470 p. 2018

BRITTO, Néli Suzana Quadros. **A Biologia e a história da disciplina ensino de ciências nos currículos do curso de pedagogia da UFSC (1960-1990)**. 2010. 266 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CARRARA, S. **Gênero e diversidade na escola: educação, diferença, diversidade e desigualdade**. Livro de conteúdo, p. 13 - 183. Brasília, 2009. Disponível em: Acesso em 13 de Maio de 2023.

CATANZARO, F. **O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

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

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

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

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova Razão do Mundo**. 1 ed. Editora Boitempo, São Paulo, 2016.

DELIZOICOV, D. SILVA, A. G. F. **Alteridade, Pesquisa na Educação em Ciências e a Perspectiva Freireana**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 1, n. 24, 2021.

DEMARTINI, G. R. SILVA, A. F. G. **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, n.01, p. 56 – 81 jan./mar.2016.

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

DUSSEL, E. **O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Conferências de Frankfurt, tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ, 1993.

DUSSEL, E. (1974). **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo, Loyola, 1986.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo, Paulus, 1995.

DUSSEL, E. (1998). **Ética da libertação na idade da globalização e exclusão**. Petrópolis, Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**; Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M. E. Orth. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e exclusão**. Editora, Editora **Vozes**; 4ª edição, 1 janeiro 2012.

DUSSEL, E. **Método para uma filosofia da libertação: Superação analética da dialética hegeliana**. São Paulo: Loyola, 1986.

DUSSEL. El encubrimiento del Otro: el origen del Mito de la Modernidad, p. 8, 1942.

EM 1974, no **Le Colloque Mondial du Caire sur l'Origine du euplement de l'Égypte ancienne**, Diop teve o reconhecimento de dezenas de egiptólogos e estudiosos do mundo inteiro sobre o seu trabalho acerca da

negritude dos egípcios.

Entre nós: **ensaios sobre a alteridade**. 5ª edição. Vozes: Petrópolis – RJ, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman; DE MELO, Iran Ferreira. **Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica**. Linha d'água, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, C. C. *et al.* **Frequência de disfunção sexual em mulheres com doenças reumáticas**. Revista Brasileira de Reumatologia, 2013.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo. 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra,

1997;

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994;

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993

FREITAS, A. L. C. FREITAS, L. A. A. **A alteridade no plano pedagógico a partir dos pressupostos de Enrique Dussel**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 666-681, abr./jun. 2021.

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

GARAUDY, Roger. **O Ocidente é um acidente**. Trad. Virgínia Novais da Mata-Machado. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1983.

GAUDENZI, P. **Intersexualidade: entre saberes e intervenções**. **Cadernos de saúde pública**, ed. 34, v. 1. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <scielo.br>CSP_0002_17_Intersexualidade.indd>; Acesso em 05 de Abril de 2021.

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

GUIOT, André Pereira. **Um moderno príncipe da burguesia brasileira: o PSDB (1988-2002)**. 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

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.

HIPPLER, E. L. P. R. A PROPOSTA CURRICULAR DE CIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (2019): APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL FREIREANA. 2020. 110 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2ª ed. 42 p. Brasília, 2012. Disponível em: ; Acesso em 15 de Maio de 202

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

JUNQUEIRA, ROGÉRIO DINIZ. **Pedagogia do armário: a normatividade em ação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

KAFKA, F. O processo. Porto Alegre: L&PM, 2008. apud SOUSA, A. R. L. **Franz Kafka e a burocracia weberiana**. REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários, Vitória, s. 2, ano 9, n. 12, 2013.

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.

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

LÉVINAS, E. **Alterity and transcendence**. New York: Columbia University Press, 1999.

LIMA, B. R. **A formação da comunidade política e o caráter positivo do poder**. Outramargem: revista de filosofia, Belo Horizonte, n. 5, 2º semestre, 2016.

LIMA, B. R. **ALÉM DO MESMO: DE UMA ÉTICA DA ALTERIDADE PARA UMA ONTOLOGIA SITUADA**. Outramargem: revista de filosofia, Belo Horizonte, n. 7, 2º semestre, 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E .D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe (1923).** Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

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

MANZINI, Eduardo.J. **ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA: Análise de objetivos e roteiros.** 2012.

MARTINS, Neuza; CORREIA, Pedro Miguel Alves Ribeiro; PEREIRA, Sandra Patrícia Marques.. **“A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA ÉTICA” DE MICHEL RENAUD: UMA RECENSÃO CRÍTICA.** Synesis, v. 13, n. 1, p. 205-214, mai. 2021.

MARCUSE, Herbert; **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada,** 1964. Trad. Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARX, K., & ENGELS, F. (1998). **Manifesto do Partido Comunista.** *Estudos Avançados*, 12(34), 7-46.

MATOS, H. A. **Uma introdução à Filosofia da Libertação latino-americana de Enrique Dussel.** Livro eletrônico. São Paulo, 2008.

MATHEUS, T. C.; BRESLER, R. **ORGANIZAÇÃO, ESTE OBSCURO OBJETO DO DESEJO? CAMINHOS DA SEXUALIDADE NAS ORGANIZAÇÕES.** o&s - v.9 - n.25 - setembro/Dezembro - 2002.

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

MORESI, E. **Metodologia de Pesquisa**, 2003. 108 f. Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2003.

NETO, J. Q. T. KOZICKI, K. **DO “EU” PARA O “OUTRO”: A ALTERIDADE COMO PRESSUPOSTO PARA UMA (RE) SIGNIFICAÇÃO DOS DIREITOS**

HUMANOS. Revista da Faculdade de Direito - UFPR, Curitiba, n.47, p.65-80, 2008.

NOGUEIRA, L. PEREIRA, M. TOITIO, R. **O Brasil fora do armário: diversidade sexual, gênero e lutas sociais**. 1. ed. -- São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

OLIVEIRA, M. R. **A COBAIA AGORA É VOCÊ! CISGENERIDADE BRANCA, COMO CONCEITO E CATEGORIA DE ANÁLISE, NOS ESTUDOS PRODUZIDOS POR TRAVESTIS E MULHERES**

TRANSEXUAIS. Caderno Espaço Feminino: | v.36 | n.1 Uberlândia, MG. 2023.

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

PAVIANI, J. **Aproximações à ideia de bem em A República de Platão**. Conjectura: filosofia e educação, Caxias do Sul, v. 23, p. 2-11, 2018.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 233 p., 2009.

PRATA, H. L.; JUNIOR, E. D. A. **A CULPABILIZAÇÃO DO INDIVÍDUO, SE EU, ELE OU VOCÊ QUISERMOS NÓS CONSEGUIMOS?** Filos. e Educ., Campinas, SP, v.10, n.3, p. 677-694, set./dez. 2018

RODRIGUES JÚNIOR, Adail Sebastião. **Análise crítica do discurso: modismo, teoria ou método?** 2009.

SANTOS, P. R. O. FOME: DA EXCLUSÃO SOCIAL ÀS EXIGÊNCIAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2022.

SANTOS, Sandro Prado. **EXPERIÊNCIAS DE PESSOAS TRANS - ENSINO DE BIOLOGIA.** 2018. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SANTOS, W. B. A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO DO ENSINO DE BIOLOGIA: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DE UBERLÂNDIA - **MG.** Universidade Federal de Uberlândia (Dissertação), 2010.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista.** 2018.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário.** Cadernos Pagu, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.

SILVA, Antônio. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, A., M. **HISTÓRIA DO CURRÍCULO E CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL.** Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus. Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2006.

SILVA, C. P. L. **EDUCAÇÃO PARA A ALTERIDADE: Uma práxis filosófica da libertação em Enrique Dussel.** Trabalho de conclusão de curso de especialização em Filosofia e Educação. UFAL, 2017.

SILVA, José Vicente Medeiros. **Filosofia, responsabilidade e educação em Enrique Dussel**. Recife: Perspectiva Filosófica, v. II, n. 38, ago./dez. 2012.

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: ; Acesso em 16 de Dezembro de 2020.

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

STRECK, D., REDIN, E., ZITKOSKI, J., J. (org). **Dicionário Paulo Freire** (p. 325 – 328). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

TAVARES, E. F. **Discursividades masculinas**. Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto) 56 (2). Dezembro, 2012.

UNESCO. **ORIENTAÇÕES TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA O CENÁRIO BRASILEIRO**. 53 p. Brasília, 2013.

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

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

ZANARDI, T.; OLIVEIRA, C. **Experienciar democraticamente o currículo e formação de educadores/as: Paulo Freire e os desafios da centralização curricular**. Revista Educação e cultura contemporânea, v. 18, n. 55, p. 272- 292, 2021.

ZANETTE, Marcos S. **Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017

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: Acesso em 20 de Abril de 2020.

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos.**

Traducción de Javier Sáez y Paco Vidarte. Barcelona: Editorial EGALES,

S. L, 2006. ISBN 84-95346-97-4. Disponível em:

<http://www.caladona.org/grups/uploads/2014/03/el-pensamiento->

heterosexual-y-otr s-ensayos-mwittig.pdf Acesso em: 04 de Agosto. 2022.

WODAK, R. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 223-

243, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

1. Você acha relevante o ensino de educação sexual para a vida das pessoas?
2. Por que você acha que o tema sexualidade é tratado em momentos específicos dentro da disciplina de Ciências? Você concorda com isso?
3. Quais critérios você adota para selecionar os temas que serão tratados dentro do assunto de sexualidade nas suas aulas?
4. Quais assuntos ou subtemas perpassam a temática da sexualidade durante as suas aulas? Explique o porquê das suas escolhas.
5. Você faz uso de quais áreas do conhecimento para preparar, apresentar e debater os assuntos nas aulas sobre sexualidade? Explique.
6. Você considera que os seus valores pautam sua prática pedagógica ao tratar de assuntos relacionados à sexualidade?
7. “Abortei semana passada, mas to achando que já tô grávida de novo [...].”
 - a. “Professor, homem engravida? Se ele não tem útero, o que ele tem no lugar, um vazio?”
 - b. “Usar camisinha é igual chupar bala sem tirar o papel, não tem o mesmo gosto, nem se compara [...]. As meninas te chamam, falam que quer dar pra você ali no mato, você não vai comer? Sou homem né, não tem como recusar. Assim acaba acontecendo sem camisinha, na hora nem penso.”
 - c. “Pra tirar é só mandar manipular o remédio, é mais seguro do que tomar chá, mas é caro [...].”
 - d. “O problema está nas famílias desestruturadas. Se tiver apoio familiar, aí a gravidez não é problema não”
8. “Em uma determinada comunidade de Sorocaba, eram altos os índices de pessoas grávidas, o que conseqüentemente refletia em

adolescentes grávidas dentro das salas de aula da escola dessa comunidade. Apesar disso, o professor de ciências preferiu dar continuidade ao conteúdo programático sobre verminoses humanas.” O professor está certo? Na sua visão, como você enxerga essa situação?

9. A partir da temática de Ideologia de gênero e como esse assunto foi abordado e crescente no Brasil nos últimos anos, algumas perguntas foram realizadas para orientar a entrevista:
 - a. Essas questões já apareceram na sua prática docente?
 - b. Se sim, como você lidou com isso?
 - c. Você tem algum receio em tratar sobre essas temáticas em sala de aula?
 - d. A gente sabe que isso é um tabu, que passa por questões morais você abre mão em tratar sobre alguns assuntos relacionados à educação sexual por causa disso?

APÊNDICE 2: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS NA ÍNTEGRA

Entrevistado/a 1 (E1)

“Acho, em meu julgamento né, que é totalmente relevante ensinar Educação Sexual nas aulas de ciências, desde 2012 quando eu lecionei minha primeira aula, já julgava importante. Hoje em dia é mais importante ainda, porque os alunos têm mais acesso a esse assunto, então vão acabar vendo em algum lugar.

A minha função não é dizer o que é certo ou errado, sobre sexualidade, mas sim explicar algumas questões e orientar os alunos, por exemplo, sobre algumas questões relacionadas a IST's, gravidez. Geralmente as turmas do Ensino Fundamental aparentam ser muito sexualizadas logo nos anos iniciais, mas isso demora para aparecer nos conteúdos de ciências porque é um tabu, dentro da escola principalmente na gestão e na sociedade de forma geral.

Acho importante deixar em aberto também, para vir dos alunos o assunto, eles precisam trazer essas questões então, assim, eu começo a falar sobre.

Nesse modelo de escola, que eu trabalho passo bastante tempo aqui, com os alunos, eles acabam falando muito da vida e o assunto acaba sendo tratado em outros lugares, que não necessariamente dentro da sala de aula. Tenho observado também que sobre os temas de sexualidade os alunos trazem muitas coisas de casa, portanto, alguns são mais abertos, outros são mais machistas.

Teve um caso, ano passado, de uma aluna minha, a Ana, que preferia ser chamada de Yuri, esse era seu nome social, ela era trans, mas os pais, a escola não aceitava, fui obrigado a seguir a orientação da coordenação e chamar pelo nome que estava na lista, eu sou um funcionário da escola tenho que seguir as regras né. Então tinha que usar o registro dos estudantes durante a chamada, existe toda uma burocracia para que isso mudasse, acho importante seguir a parte legal e jurídica da educação.

Eu costumo tratar as temáticas relacionadas à sexualidade a partir de uma perspectiva mais descontraída, com brincadeiras, “bom dia a todas, todos e todes”, por exemplo, assim, vão se acostumando. Eu respeito o

momento, a idade dos alunos, por exemplo, o 7º ano é bem diferente do 6º e do 9º eles já têm mais malícia, em falar sobre as relações sexuais, enquanto os mais novos ficam num assunto relacionado a anatomia.

Utilizo mais conhecimentos da Biologia mesmo, as informações trazidas a partir de uma visão biológica são a partir do que os alunos trazem para mim, nos momentos mais diversos, mas acabam ficando para fora da sala de aula porque fogem muito dos assuntos das aulas de ciências. Há uma burocracia muito grande né, eu devo cumprir todo um conteúdo do currículo, às vezes não dá para fugir disso.

As questões de gênero não aparecem nas minhas aulas porque é muito difícil disso ser discutido nas salas de aulas, há um tabu muito grande em cima dessas questões. Eu trago muitos dos meus valores pessoais, é difícil não associar isso, mas tento não impor esses valores como corretos, existe uma divisão entre quem eu sou como pessoa e quem sou como professor, deixo isso bem claro para que os alunos entendam.

Eu acho que o aborto não é um tema que posso trazer com propriedade para uma sala de aula porque é complicado, até porque eu nunca vou abortar, mas eu nunca se posicionei sobre, então fico com pé atrás de falar sobre isso. Me sinto mais confortável em tratar de temas relacionados a questões biológicas da sexualidade como métodos contraceptivos e anatomia.”

Entrevistado/a 2 (E2)

“Quando eu começo a falar sobre esses assuntos de sexualidade é o momento que começam as gracinhas, então, eu assumo outra postura, outra cara, uma cara de brava.

A seleção de conteúdos que eu faço é condizente com o que aparece nos PPT (powerpoint) do centro de mídias, agora, neste bimestre estamos nos assuntos sobre reprodução, aquelas coisas de DNA, hereditariedade, cromossomos.

Eu acho com certeza importante falar sobre as temáticas de Educação Sexual, aqui nessa escola, por exemplo, tem muitas meninas que adotaram os nomes masculinos. Aí existem pessoas aqui que aceitam e outras que não aceitam, pra mim foi tranquilo utilizar o nome social, mas

mesmo assim, sei que o preconceito existe.

Eu assumo uma postura igualitária, ninguém fica se agarrando na minha frente, nem hetero, nem os gays.

Geralmente o governo faz assim, traz um tema geral para todos e o que muda é a complexidade do tema, dá pra ver isso porque, o 6º ano estuda anatomia, que tem a ver com Educação Sexual, e o 9º ano estuda sexualidade e genética, que também tem a ver com Educação Sexual. Isso acaba prejudicando as crianças, acho importante que desde pequenos ouçam coisas sérias sobre sexualidade, isso garante liberdade a elas.

Eu falo sobre meus valores pessoais na sala de aula, porque eu ensino em casa desse jeito, a sexualidade deve ser naturalizada, em casa a gente toma banho de porta aberta, com filhos, com netos, se eu não falar de forma natural com eles, alguém certamente vai.

Tenho percebido, que os alunos trazem muitas coisas de casa, os preconceitos que são criados na cabeça da família, eles vêm pra escola e jogam isso pra cima de todos, acaba dificultando nosso trabalho. Eu tento falar sobre esses assuntos de forma mais tranquila, mas ao mesmo tempo tenho que ser firme, eles têm que entender que assuntos assim são sérios. Se os professores não se imporem, vira uma bagunça infinita.

Para selecionar os conteúdos eu uso o currículo oficial, a gente chama de Currículo em Ação, acho importante ele existir, temos que ter um norte para se basear. Eu gosto de trazer assuntos de história, é preciso que a gente faça algumas ligações para mostrar como a sexualidade se transformou no que é hoje.

No final do 3º bimestre a gente começa a falar sobre essas coisas, genética, cor dos olhos, DNA, e mais alguns assuntos, não me lembro muito bem porque ainda não chegou nessa parte.

Sobre assuntos polêmicos da sexualidade eu trataria sem nenhum problema se eles aparecerem no currículo oficial, mas existem leis para isso, todos precisam aprender a respeitá-las.

Quando eu entro em assuntos, como o aborto, eu enxergo que isso é mais sobre uma irresponsabilidade da mulher, se ela engravida e quer abortar isso é uma falta de respeito consigo mesma. É necessário que haja uma conscientização sobre a utilização da camisinha, por exemplo, porque

a camisinha não é só sobre engravidar, isso envolve algumas doenças também.

Existem campanhas públicas sobre isso, mas geralmente no carnaval, quando precisa ser no ano todo, para mim, só não usa camisinha e não se protege quem não quer.

A Educação Sexual deve ser assumida, como compromisso, pela família também, a educação começa em casa para mim.

Eu percebi, durante uns anos que trabalhei no Vale do Ribeira, que não dá pra ignorar alguns fatos que acontecem na vida dos alunos, principalmente quando a família ignora, é aí que precisamos nos posicionar, nessa região eu costumava palestrar muito sobre abuso infantil.

A gente precisa cumprir muitos conteúdos na escola estadual, mas dá pra tirar 10 ou 15 minutos para falar de alguns assuntos importantes, ignorar nunca fez meu feitiço.”

Entrevistado/a 3 (E3)

“Eu diria que é muito importante falar sobre Educação Sexual, porque quando a gente se depara com meninas que estão completamente desinformadas, isso pode se refletir na vida delas, mas depende de qual tipo de Educação Sexual estamos falando.

Para mim, uma Educação Sexual que chega nos jovens e fala: “não transem”, não é muito relevante, acaba por tentar moralizar as práticas, assustar as pessoas.

Quem produz os currículos oficiais não está muito preocupado socialmente com as questões dos estudantes, mas eu acredito que esse assunto de Educação Sexual aparece no 8º ano do E.F, porque é nessa época que eles começam a produzir suas vidas sexuais, biologicamente está mais próximo do período da puberdade, mas para mim isso é um grande equívoco.

Discutir assuntos que também são sobre Educação Sexual como, por exemplo, a utilização de banheiro públicos, digo isso porque outro dia em uma determinada viagem que eu fiz, estava num banheiro público e uma mãe com seus filhos foi questionada por um deles que gostaria de usar o banheiro de menino, ela respondeu que isso não existia, que já tinham

conversado sobre isso.

Com certeza quando essas crianças, que receberam essa criação chegarem na escola irão tratar dos assuntos de educação sexual de outra maneira, então acho também, que para além de ser uma questão curricular, esse assunto deveria ser discutido com as famílias.

Outro ponto é que a educação reforça alguns estigmas para manter o capitalismo vigente, e a Educação Sexual, em específica a tradicional, reforça o binarismo e a heteronormatividade de maneira positiva para que os estudantes, os agentes escolares de maneira geral se insiram nesse contexto.

Quando eu vou falar sobre Educação Sexual, costumo fazer uma análise das demandas da comunidade escolar, mas geralmente há uma preocupação com assuntos recorrentes como métodos contraceptivos porque sempre aparecem assuntos como gravidez na adolescência, abuso e pedofilia, assuntos que se aproximam da saúde coletiva, mas também entendo que quando faço isso, desisto de falar sobre outros assuntos.

Sei que é importante discutir socialmente as questões de gênero, por exemplo, mas geralmente existem outras necessidades na sala de aula.

Mas ao mesmo tempo em que eu discuto questões como essa, de métodos contraceptivos, eu questiono depois minha prática em sala de aula. No ano passado eu fiz isso, conversei com as/os alunas/os sobre camisinha, sobre saúde coletiva, e alguns meses depois as meninas apareceram grávidas na escola, fiquei pensando: “será que eu fiz isso errado?”.

Essa perspectiva punitiva, na qual às vezes eu caio, pode ser totalmente questionada né? Eu estava lendo alguns comentários sobre isso, como isso pode ser considerada uma política de controle populacional das periferias, será que nas grandes cidades europeias, dentro das escolas mais ricas se discute isso? Ou só se discute isso com gente pobre? Para que os pobres não se reproduzam, mas os ricos sim.

Educação Sexual engloba muitas coisas né, acho importante falar de tudo, mas focar em gênero, em como as questões sociais que envolvem a socialização, a sociabilidade, são na verdade construções sociais, e no nosso contexto, são influenciadas também pela colonização.

Acho super importante uma contextualização histórica quando se fala sobre Educação Sexual, naturalizar a sexualidade nas mais variadas formas de ensino seria um caminho a ser seguido, na minha visão história e geografia são matérias superimportantes de tratarem desses assuntos.

Quando a gente tenta fazer isso, os alunos estranham, acham que deixa de ser aula de ciências, mas a ciência também é histórica, é matemática, é geográfica.

Há também um monitoramento da gestão sobre os temas e isso me poda, porque se estiver falando sobre sexualidade em um outro segmento que não é indicado pelo currículo oficial certamente a gestão não irá gostar, isso deixa a gente, professor, com medo de discutir alguns assuntos.

Tudo o que eu sou influência na minha prática né. Eu tento também, afastar minhas ideias, meus valores, como professora e pessoa da moral, como a gente conhece ela pelo menos.

Mas também acho que falho sobre isso, porque neutra eu sei que não sou, mas tento ao máximo reconhecer os momentos que as minhas alunas e alunes estão vivendo e entrar nesse mundo.

Por exemplo, eu sei que é super importante falar sobre ES, e comecei com uma turma ano passado falando sobre gênero, aí um dia surgiu uma pergunta sobre interssexualidade, poderia ser só uma curiosidade né, mas me prestei ao papel de saber o que tava acontecendo.

Descobri que tinha uma aluna interssexual na sala, que tava sofrendo com esse assunto, tive que falar sobre essas coisas com todos. Pra mim isso é ser minimamente ética, sabe?

Outro ponto também, é que os meus colegas, pelo o que eu vejo nas escolas que já trabalhei, acham que ser ético é seguir o currículo em ação, as apostilas, que dessa forma estarão sendo justas com os alunos e com o trabalho de ser professor.

Pra mim isso é o contrário, eu justamente seleciono os meus materiais para falar sobre sexualidade, porque os materiais didáticos, apesar de serem bons, não são suficientes.

Sobre as frases, eu acho que assim, não dá pra abortar e logo em seguida engravidar né, as pessoas com útero geralmente as meninas menores de idade, carecem de um conhecimento aprofundado sobre esses

assuntos.

Os alunos precisam ter contato com a transexualidade também, de forma natural, no sentido de entender que homens, podem sim engravidar, isso é sempre um espanto quando dito no espaço da sala de aula.

Quem é a pessoa que está abortando? Quem é a pessoa que está engravidando? Acho que essa é a pergunta a ser feita quando a gente fala de aborto.

É muito comum na minha opinião que os estudantes reproduzam falas que não fazem parte da realidade deles, fiquem citando o ato sexual como uma prática corriqueira, mas na verdade não fazem ideia de como esse se dá. Fazem para impressionar os colegas.

Quando não se tem pessoas grávidas na sala de aula, acaba sendo mais fácil falar sobre a prevenção da gravidez, porque não se gera comentários moralistas, vexatórios, por exemplo, “sua vida vai acabar, você fez tudo errado”.

Acho difícil falar sobre pessoas grávidas, com pessoas grávidas. Um bom passo, que eu tomaria seria motivar elas a estudarem, a conseguirem viver suas vidas de formas saudáveis.

Sempre acontece isso de reforço negativo, ao tentar falar sobre sexualidade. Eu já participei do PIBID, a professora deixou os graduandos trabalharem sobre o assunto, porque ela disse que não tocaria no tema com eles, tinha medo.

Receio eu não tenho, mas eu tento introduzir os temas sobre sexualidade de maneira diferente, quando faço sondagens e eles não sabem o que é camisinha, já entendo que vai ter que ser de outra maneira o início.

Eu já senti que, por exemplo, é muito mais difícil ser gay na escola do que ser sapatão. Ser sapatão tudo bem, porque as pessoas acham que elas querem ser homens biológicos, sociais, agora ser gay não, porquê gay quer ser mulher, aí a história já muda de cenário.”

Entrevistado/a 4 (E4)

“Acho importante discutir Educação Sexual, porque as pessoas fazem sexo, e uma vez que elas fazem sexo é importante que elas saibam

se proteger, saibam do que elas gostam e do que não gostam.

As pessoas se descobrem, enquanto corpos dotados da sexualidade conforme a vida delas passa, então não existe um momento específico que os e as alunas vão descobrir sua sexualidade, ou enfim, não existe uma regra para quando irão estabelecer relações sexuais, por isso, acho que é importante que seja contínuo o ensino de Educação Sexual para além do 8º ano.

Eu consigo perceber isso nas minuciosidades do que acontece no espaço escolar, por exemplo, um aluno meu do 6º ano usava muitos colares, com umas pedras, uns cristais coloridos, porque ele gostava, mas um dia parou de usar, ao questionar ele, fiquei sabendo que isso estava acontecendo porque foi feito de chacota por outros colegas, que estavam se referindo a ele como uma criança gay, viado e outros termos que para crianças se inserem num campo de vergonha, vexame, enfim, isso mostra, em minha opinião a importância de discutir Educação Sexual durante todas as fases da vida escolar.

É importante começar a falar sobre qualquer assunto com perguntas, gosto de antes de falar, perguntar, as dúvidas, os anseios, dentro das habilidades do currículo paulista isso aparece, mas de um jeito muito simples. Para mim, quando o assunto surge, o professor deve falar, geralmente os alunos, masculinos, tendem a falar sobre pornografia muito cedo, eu não costumo ignorar isso, entro no assunto e converso.

Tem que falar sobre sexualidade, identidade de gênero, permissão de estabelecer relações sexuais, proteção de doenças, respeito sobre os limites dos outros, acho importante discutir essas questões porque naturalizar o que não deve ser naturalizado é feito com muita frequência na nossa sociedade.

Acho que Língua Portuguesa, História, Geografia, falar sobre política, sobre músicas podem ser caminhos para discutir assuntos sobre Educação Sexual, e aí isso tem a ver com a minha posição também, que eu assumo perante o assunto, a sexualidade dos outros e a minha sexualidade. E trago um pouco disso nos meus valores pessoais ao falar de sexualidade, principalmente no campo político.

Quando eu falo sobre aborto, por exemplo, não culpabilizo o outro,

acredito que isso tem a ver com o processo de socialização que a pessoa passou, se a pessoa transa sem camisinha e engravida, pois para precisar abortar ela fez isso, então ela naturaliza em seu espaço social transar sem usar camisinha.

Não tem como eu julgar a pessoa, isso seria ser moralista. Uma aluna minha veio esse ano me perguntar “como posso abortar?”, ela está no 7º ano, não consegui responder muita coisa, fiquei com medo, consegui apenas acolher ela.

Acho que impor de forma moral questões como não transar, não engravidar, não é um caminho que a educação deve seguir.

As professoras, os professores devem estar atentos sobre o que acontece na sala de aula, as vezes um aluno faz uma pergunta que parece ser despretensiosa e eu acabo só respondendo, deixando o momento passar, isso já aconteceu algumas vezes, de responder alguma coisa sobre estabelecer relações sexuais, de forma ingênua e depois as meninas aparecerem com medo de engravidar.

É importante também, estou percebendo e amadurecendo minha prática pedagógica de entender os momentos na sala de aula, uma pergunta, um olhar, um gesto me abrem uma porta para discutir alguns assuntos muito importantes.

Apesar de minha prática docente estar inserida em um contexto conservador, eu costumo me impor como autoridade da sala de aula e isso mostrou ser suficiente para que as pessoas, tanto alunos quanto gestão, validem minha prática, sem tentar impor o que devo fazer ou não. Dessa maneira, geralmente não receio tratar de temáticas sobre Educação Sexual.

Acho que sobre essas frases cada uma traz uma questão importante, sobre uma situação diferente, que estão presentes no contexto escolar, principalmente em situações periféricas, eu trabalhava numa escola bem periférica de Votorantim, pra mim soa até familiar. Faltam políticas públicas efetivas, que permitam que nós professoras possamos discutir esses assuntos.

A gente costuma confundir os conceitos de moral, dentro da minha maneira de enxergar o mundo, uma imoralidade é não trazer a tona

assuntos de sexualidade em um espaço escolar que se precisa falar sobre isso, para que as pessoas vivam bem, não maltrataram uns aos outros, o que mais importa para mim é a vida do outro, que deve ser respeitada. Como no caso dessa situação contada.”