

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
(UFSCar) *CAMPUS* SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)

GABRIEL RIBEIRO DEMARTINI

**ARTICULAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE E HERBERT MARCUSE PARA UMA
EDUCAÇÃO SEXUAL HUMANIZADORA**

SOROCABA
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
(UFSCar) CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

GABRIEL RIBEIRO DEMARTINI

**ARTICULAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE E HERBERT MARCUSE PARA UMA
EDUCAÇÃO SEXUAL HUMANIZADORA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do 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. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

SOROCABA
2015

Demartini, Gabriel Ribeiro.

D372a Articulação entre Paulo Freire e Herbert Marcuse para uma educação sexual humanizadora / Gabriel Ribeiro Demartini. -- 2015. 142 f. : 28 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos,
Campus Sorocaba, Sorocaba, 2015

Orientador: Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Banca examinadora: Viviane Melo de Mendonça, Marcelo
Lambach

Bibliografia

1. Educação sexual. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. 3. Marcuse,
Herbert, 1898-1979. I. Título. II. Sorocaba-Universidade Federal de
São Carlos.

CDD 371.714

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca *Campus* Sorocaba.

GABRIEL RIBEIRO DEMARTINI

**ARTICULAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE E HERBERT MARCUSE PARA UMA
EDUCAÇÃO SEXUAL HUMANIZADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação para obtenção do título de mestre em
Educação.

Universidade Federal de São Carlos.
Sorocaba, 23 de Fevereiro de 2015.

Orientador:

Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva
Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba-SP

Examinadores:

Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba-SP

Prof. Dr. Marcelo Lambach
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Carmo e Maria, aos meus irmãos Leandro, Elisângela e Natália e a minha companheira e amiga Natalia.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva pela orientação, paciência, profissionalismo e empenho; às provocações lançadas mediante as quais, reflexões e ensinamentos começaram a me situar entre aqueles que incomodados procuram uma educação transformadora; pelo respeito que sempre teve com minhas visões e limitações; pela orientação durante todo o meu desenvolvimento acadêmico desde a Iniciação à Docência PIBID/CNPq, o trabalho de conclusão de curso da graduação (TCC), ao o projeto desenvolvido no mestrado; pelas discussões juntamente com o Prof. Dr. Fernando Faria Franco e todos os demais participantes durante os encontros do GIPEC (Grupo de Integração entre Pesquisa e Ensino de Ciências); pelo convite em participar do GPTeFe (Grupo de Pesquisa de Teorias e Fundamentos da Educação); por sempre propiciar um diálogo horizontal, que valoriza e respeita o outro; e finalmente por se apresentar como a primeira referência de profissional, lutando por uma educação humanizadora, libertadora e dialógica com que tive contato.

A todos os demais professores da UFSCar tanto da graduação quanto da Pós-Graduação em Educação, que fizeram parte da minha construção enquanto sujeito e profissional; a todos os colegas com quem dividi salas de aula e que me proporcionaram muitas histórias e vivências que levarei por toda a vida.

A todos os profissionais da Escola Estadual João Clímaco de Camargo Pires, que permitiram e criam as possibilidades de realização deste trabalho. Aos estudantes da escola, com quem aprendi e continuo aprendendo continuamente.

Agradeço à banca examinadora, especificamente ao Prof. Dr. Marcelo Lambach e à Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça por terem aceitado o convite para avaliação deste trabalho e pelas considerações lançadas.

Agradeço aos meus familiares, cuja dedicação e o sacrifício tornaram meu sonho de cursar o ensino superior e posteriormente a pós-graduação uma realidade; pela segurança, apoio, simplicidade e humildade com que sempre me educaram e pelo exemplo de integridade e honestidade que são; a minha namorada pelo companheirismo, por dividir comigo minhas angústias e problemas, por ser meu porto seguro e pelo carinho com que juntos somos um.

Aos amigos da “república”, aos quais tenho grande gratidão por todos os bons momentos vividos e que levarei por toda a minha vida.

A todos que fizeram e fazem parte da minha vida e que não foram declarados aqui, pois, me vejo como fruto do contexto sociocultural que cresci e que me educo, portanto, fruto das relações que estabeleci e estabeleço ao longo da minha história de vida.

Por fim, agradeço a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo financiamento concedido à pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho, se originou de investigações precedentes acerca de uma perspectiva de construção curricular libertadora no ensino de ciências sobre gravidez na adolescência, mediante abordagem temática freireana. Uma vez percebida a produção da miséria pulsional dentro do próprio ensino de ciências, comumente associado à visões biologistas e restritivas da sexualidade, este trabalho procurou dar continuidade às investigações anteriores, apresentando como problema de pesquisa a seguinte interrogativa: em que medida as práticas pedagógicas sobre sexualidade, seus valores, sentidos e significados podem ser limitadoras de uma concepção humanizadora sobre a temática e como a pedagogia crítica pode ajudar na superação desta limitação? A ideia foi construir um encadeamento teórico capaz de subsidiar práticas humanizadoras sobre educação sexual. Para isso utilizou-se do pensamento de Herbert Marcuse articulado ao pensamento educacional de Paulo Freire. De modo a ilustrar o desenvolvimento teórico, procurou-se uma aproximação exploratória com a realidade educacional por meio da análise do Projeto de Prevenção Sexual desenvolvido na escola estadual João Clímaco de Camargo Pires no município de Sorocaba-SP, utilizando-se para tal, de análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. A partir da articulação teórica construída três categorias de análise foram formuladas: pulsão emancipatória, sensibilidade crítica e estética da Educação Libertadora. Em síntese, elas discorrem sobre as possibilidades de gratificação pulsional, mediante a ruptura com a racionalidade lucrativa presente na sociedade capitalista. A partir de uma nova racionalidade, articulada à uma nova sensibilidade, voltada à promoção da vida, vislumbra-se a possibilidade de superação da racionalidade da dominação. Dentro da educação sexual, a partir de uma concepção estética definida na dialogicidade, procura-se a sensibilidade diante das situações de desumanização. Assim, a prática pedagógica sobre educação sexual no ensino de ciências deve propiciar, via dimensão estética, a percepção sensível da potência para a liberdade, deve pelo campo da sensibilidade humana, despertar a necessidade e a possibilidade de emancipação social e individual. A análise do Projeto de Prevenção Sexual, permitiu a percepção da não superação das perspectivas restritas sobre educação sexual, sendo recorrentes as abordagens biologistas. Como possibilidade de superação e direcionamento para uma educação sexual humanizadora, estética, ética e politicamente engajada, a perspectiva de construção curricular via tema gerador apresenta-se como um constructo sociocultural com possibilidades de colocar os sujeitos em movimento praxiológico por sua humanização.

Palavras-Chave: educação sexual humanizadora, abordagem temática freireana, falas significativas

ABSTRACT

This work originated from previous investigations into a liberating curriculum development perspective in teaching about science teenage pregnancy by Freire's thematic approach. Once perceived the production of drive (*trieb*) poverty within their own science teaching, commonly associated with restrictive and biologist visions of sexuality, this study sought to build from previous investigations, presenting as research problem the following interrogative: to what extent teaching practices on sexuality, values and meanings can be a limiting humanizing conception on the theme and how critical pedagogy can help overcome this limitation? The idea was to build a theoretical chaining able to subsidize humanizing practices on sex education. For this, Herbert Marcuse's thought was used articulated to Paulo Freire's educational thought. In order to illustrate the theoretical development, an exploratory approach to the educational reality was searched through the analysis of Sexual Prevention Project developed at the state school John Climaco de Camargo Pires in Sorocaba-SP, using for that, document analysis, participant observation and semi-structured interviews. From the built theoretical articulation, three categories of analysis were formulated: emancipatory drive, critical sensitivity and aesthetics of Liberating Education. In synthesis, they discourse about the instinctual gratification opportunities through the break with lucrative rationality present in capitalist society. From a new rationality, linked to a new sensibility, focused on the life's promotion to glimpse the possibility of overcoming the rationality of domination. Within the sexual education, from an aesthetic conceiving defined in dialogicity, it was looked for a sensitive perception in the face of situations of dehumanization. Thus, the pedagogical practice about sex education in science teaching should provide sensitive perception of power for freedom via aesthetic dimension and awakening the need and the possibility of social and individual emancipation. Analysis of the Sexual Prevention Project allowed the perception of the overcome process' failure of the restricted perspectives on sex education, being recurrent biologist approaches. As a possibility of overcoming and direction for a humanizing sex education, aesthetically, ethically and politically engaged, the perspective of curriculum development, via generating theme, is presented as a sociocultural construct with opportunities to put the subjects in praxiological movement for its humanization.

Keywords: humanizing sex education, Freire's thematic approach, significant speeches.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caixa para perguntas sobre DST.....	111
Figura 2 – Rede Temática desenvolvida no TCC.....	132
Figura 3: Publicações nos eventos do ENPEC e publicações com fundamentações teóricas da Teoria Crítica.....	139
Figura 4: Categorização das publicações no ENPEC sobre sexualidade e educação sexual. Cada trabalho pode se enquadrar em mais de uma característica.....	140
Figura 5: Publicações da Revista Brasileira de Educação.....	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS- Acquired Immunodeficiency Syndrome

APM- Associação de Pais e Mestres

CRAS - Centro de Referência e Assistência Social

DIU- Dispositivo Intrauterino

DST- Doenças Sexualmente Transmissíveis

ENPEC- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

RBE- Revista Brasileira de Educação

RBPEC- Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

SES - Secretaria de Saúde

SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UBS - Unidade Básica de Saúde

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Apresentação	13
Capítulo 1 - História da sexualidade e Educação Sexual no Ensino de Ciências	24
1.1 Recortes da História da Sexualidade.....	24
1.2 A Educação Sexual no Brasil e no Ensino de Ciências	37
Capítulo 2 - Sexualidade emancipatória em Herbert Marcuse	47
2.1 O Mal-Estar na Cultura e a Forma Histórica do Princípio de Desempenho	49
2.2 Repressão: do Indivíduo à Sociedade	52
2.3 Perspectiva de Consolidação de uma Sociedade Não Repressiva	58
Capítulo 3 - Pedagogia Crítica: Dialogicidade e Práxis no Currículo Transformador ...	66
3.1 Escolas como Espaços de Resistência	68
3.2 Pedagogia Freireana.....	72
3.3 O Conteúdo Programático da Educação	77
3.4 Contribuições a partir da perspectiva educacional Freireana.....	82
Capítulo 4 - Categorias de Análise	89
4.1 Pulsão Emancipatória.....	89
4.2 Sensibilidade Crítica	91
4.3 Estética da Educação Libertadora	100
Capítulo 5 - Análise exploratória do Real a partir das categorias de análise	109
5.1 Local de Estudo: Caracterização da Escola e da Comunidade	109
5.2 O Projeto de Prevenção Sexual.....	111
5.3 Análise do Projeto de Prevenção Sexual.....	112
5.4 Visões de Mundo e Compreensões sobre Sexualidade expressas nas Falas Significativas	116
Considerações Finais	121
Referências	125
Apêndice	132
Apêndice 1 - Rede Temática.....	132
Apêndice 2- Plano de Aula - “família desestruturada”	133
Apêndice 3 - Plano de Aula - “fisiologia reprodutiva, aborto e métodos anticoncepcionais” ..	137
Apêndice 4 - Publicações nos eventos do ENPEC e publicações com fundamentações teóricas da Teoria Crítica	139
Apêndice 5 - Categorizações da publicações no ENPEC sobre sexualidade e educação sexual. Cada trabalho pode se enquadrar em mais de uma característica.	140
Apêndice 6 - Publicações da RBE	141
Apêndice 7 - Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas com os Enfermeiros, professores de Ciências e professores de Educação Física.	142
Apêndice 8 - Roteiro de Entrevistas Semiestruturada com Alunos	143

APRESENTAÇÃO

No decorrer da formação educacional no ensino básico, sempre tive a visão de escola como um espaço em que alguns sujeitos, precisamente os professores, detinham o conhecimento e por extensão os transmitia aos outros, os alunos. Tratava-se de um local de memorizações, de restrições, de normatizações em que convivi com o medo da exposição diante de um “diálogo” que melhor se caracterizava como monólogo professoral e por isso silenciava-me. Estava claro que o conhecimento era algo longe da minha competência, produzido no mundo acadêmico por cientistas benevolentes, neutros, super inteligentes, incontestes e preocupados com uma sociedade melhor. Para a escola cabia a reprodução deste conhecimento em linguagem palatável, para mim cabia a plasticidade de adaptação a essa pedagogia equivocada para nela sobreviver.

Durante o ensino médio em uma escola técnica, uma primeira percepção do condicionamento escolar em atender as expectativas do mercado se formulava, evidentemente que longe do rigor com que hoje procuro compreender as relações sociais. Foi somente na graduação, quando me transferi do Bacharelado para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de São Carlos (*campus* Sorocaba-SP), que pude entrar em contato com discussões e reflexões que transformaram minha visão de educação, de ser humano e de sociedade.

Passei a compreender as ciências naturais como uma produção cultural que deve ser apropriada e cujo acesso não pode ser negado, sendo este um imperativo a ser buscado pela educação. Sendo relevante para a compreensão e atuação no mundo em que vivemos, o esforço escolar deve então ser coletivo, colocando o conhecimento diante de seus aspectos sociais, políticos, econômicos, ideológicos¹, com os professores e alunos como sujeitos de sua ação, vivendo e atuando no mundo que estudam e não em uma realidade ilusória distanciada do concreto². A respeito disso Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p.23) apresentam,

[...] as Ciências Naturais como um conteúdo cultural relevante para viver, compreender e atuar no mundo contemporâneo [...] Num esforço que privilegia o trabalho coletivo dos professores e alunos com o conhecimento, no espaço escolar e na sociedade [...] sem dicotomizar as dimensões teórico e práticas.

¹ Segundo Japiassu e Marcondes (2006, p.103), a Ideologia entendida no sentido empregado por Marx e Engels, refere-se a “ [...] um fenômeno de superestrutura, uma forma de pensamento opaco, que, por não revelar as causas reais de certos valores, concepções e práticas sociais que são materiais (ou seja, econômicas), contribui para sua aceitação e reprodução, representando um ‘mundo invertido’ e servindo aos interesses da classe dominante que aparecem como se fossem interesses da sociedade como um todo”.

² Por concreto, refiro-me não somente materialidade física da realidade, mas a todas as suas relações socioculturais nas quais encontramos interesses ideológicos, políticos, de classes, relações de poder etc.

Isso porque o conhecimento científico, desmistificado e apropriado criticamente, apresenta uma dimensão transformadora capaz de elevar a existência humana a uma realização integral e humanizadora. Não se trata de uma compreensão inocente, salvacionista, mas situada dentro das relações sociais de produção da existência, em oposição aos diversificados interesses ideológicos e das relações de poder produtoras da reificação.

Daí o imperativo de compreender o papel que a instituição escolar assume perante a sociedade, que transcende o acesso ao conhecimento elaborado, atuando na produção e reprodução de desigualdades sociais. Isso porque, a forma como a instituição escolar está organizada afeta o acesso das pessoas a recursos de ordem econômica e cultural. Assim discutir uma escola mais democrática, mais justa socialmente, deve ser discutir um “*fazer escola*” que vá além das discussões técnicas de como ensinar, deve ir além das propostas educacionais que mais parecem propaganda política, deve necessariamente discutir questões como: Quem tem o poder na nossa sociedade? Como a instituição escolar é afetada por este poder? Qual conhecimento é necessário? De quem é o conhecimento que ensinamos? Questões estas que vão além da esfera metodológica educacional, pois são inevitavelmente políticas e ideológicas (APPLE; 2006). Para Apple (2006, p.7),

Qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação. As instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado. Essas instituições, e os modos sob os quais estão organizadas ou são controladas, relacionam-se integralmente às maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica e cultural ao poder.

Essas discussões ganham mais importância quando se observa a imensa pressão sobre o sistema educacional em servir aos objetivos do mundo dos negócios. A ideia é por meio da manipulação das ações da escola e do currículo, atender às necessidades econômicas presentes, formando pessoas para ocupar posições dentro do mercado capitalista, sem o mínimo questionamento de sua validade social. Uma escola nestes moldes beneficia principalmente uma elite hegemônica dominante que detém o poder político e econômico na sociedade. Segundo Apple (2006, p.21-23),

Os educadores testemunharam uma tentativa avassaladora - que obteve mais sucesso do que menos - de exportação da crise, na economia e nas relações de autoridade, das práticas políticas de grupos dominantes para as escolas. A tese era a de que, se os professores e os currículos fossem controlados mais de perto, estando mais intimamente relacionados às necessidades do mundo empresarial e industrial, mais tecnicamente orientados, com mais ênfase aos valores tradicionais e às normas e disposições do mercado de trabalho, então os problemas de alcance de resultados, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de desintegração das áreas centrais das grandes cidades, etc., desapareceriam em grande parte - pelo

menos é o que diz a cantilena comumente aceita. [...] a decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de passar para gerações futuras, enquanto a cultura e a história de outros grupos mal vêm a luz do dia, nos informa algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade.

Os questionamentos acerca das conformações sociais e educacionais foram ficando cada vez mais intensificados a medida que desenvolvia um projeto de pesquisa na plataforma do Programa Institucional de Bolsa à Iniciação a Docência (PIBID) – UFSCar *Campus* Sorocaba. Com o suporte teórico metodológico da concepção educacional dialógica de Paulo Freire, vivenciei espaços educacionais no âmbito da iniciação à docência e em grupos de pesquisa e extensão, de realização, de protagonismo, de esclarecimento gnosiológico e epistemológico. Ao final da graduação, meu trabalho de conclusão de curso (TCC) refletia sobre uma perspectiva de construção curricular para o ensino de ciências de saúde, mediante a abordagem temática freireana em uma escola estadual do município de Sorocaba-SP³.

No referido trabalho, realizou-se o processo de *Investigação Temática* (FREIRE, 1987), no contexto da escola estadual Francisco Camargo César no município de Sorocaba-SP. Assumindo uma metodologia qualitativa de pesquisa ação, levantou-se os possíveis temas significativos a serem contemplados via abordagem temática. Para tal iniciou-se a investigação da realidade local com análises documentais, comunicação com a Secretaria de Saúde (SES), entrevistas semiestruturadas com funcionários da Unidade Básica de Saúde (UBS) mais próxima à escola e assistentes sociais do Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) do bairro.

De acordo com as entrevistas e com os dados referentes aos principais problemas enfrentados pela UBS, pôde-se notar a gravidez na adolescência com destaque frente aos outros problemas que tomam grandes proporções, visto que atinge 7,65% das meninas de 15 a 19 anos do bairro. Essa temática foi confirmada posteriormente com um levantamento realizado pela coordenação da escola que mostra 8% dos alunos que frequentam o Ensino Médio passando ou tendo passado pela questão. Diante disso, entrevistas semiestruturadas também foram realizadas com professores e estudantes da escola, de modo a identificar em suas visões de mundo, em suas expressões vocais, as *Falas Significativas*⁴ (SILVA, 2004), ou

³ Uma síntese desse trabalho pode ser encontrada em Demartini e Silva (2013).

⁴ As *Falas Significativas* foram desenvolvidas por Silva (2004) em decorrência das necessidades percebidas nos processos de *investigação temática*. Baseadas no conceito de “*situações-limites*” de Freire (1987) que expressam circunstâncias que impedem a percepção da realidade histórica e do ser humano como ser criativo em suas relações com os outros e com o mundo, ou seja, que ao tirar o protagonismo da ação praxiológica no mundo dos seres humanos, acabam construindo uma sensação de incapacidade de transformação deste. Diferentemente das “*situações-limites*”, utilizadas comumente por meio de recursos pictóricos, as *falas significativas* apresentam-se por meio de uma outra linguagem, a oral, em expressões vocais, na palavra dita como visão de mundo a ser problematizada.

seja, vocalizações contendo contradições sociais, limites explicativos, dúvidas e angústias que apresentam os temas potenciais para estruturar o currículo de ciências via abordagem temática.

Algumas falas significativas foram obtidas, tais como, “*Abortei semana passada, mas to achando que já to grávida de novo...*”; “*É só falar de sexualidade ou ato sexual, que eles interagem, seja fazendo gracinha, seja tirando dúvidas!*”; “*Usar camisinha é igual chupar bala sem tirar o papel, não tem o mesmo gosto, nem se compara...*”; “*O problema está nas famílias desestruturadas. Se tiver apoio familiar, ai a gravidez não é problema não.*”; “*Pra tirar é só mandar manipular o remédio, é mais seguro do que tomar chá, mas é caro.*”; “*Professor homem engravida? Se ele não tem útero, o que ele tem no lugar, um vazio?*”; “*O problema é que as famílias de periferias são desestruturadas, o sexo é cada vez mais cedo.*”, dentre outras.

Essas falas apresentam contradições sociais, limites explicativos, compreensões equivocadas que contribuem para uma percepção simplista da realidade criando a sensação de impossibilidade de superação. Uma outra fala, “*Gravidez na Adolescência não é problema aqui não ...*”, diante de todo o contexto caracterizado sob forte influência deste fenômeno, aparece como uma contradição mais ampla que nega toda a percepção da realidade. Assim, envolve e está envolvida por todas as contradições anteriores e por isso se caracterizou como o *Tema Gerador*⁵ que norteou a construção da programação curricular.

Sustentado pelas diferentes contradições sociais expressas nas *falas significativas* obtidas junto às entrevistas semiestruturadas, e pelo *Tema Gerador*, uma representação gráfica denominada de *rede temática*⁶ (SILVA, 2004), foi construída, de modo a propiciar uma compreensão dialética e relacional da realidade e da compreensão que os indivíduos tem dela, desde dimensões locais à macrossociais. Dessa forma, ofereceu-se uma possibilidade enriquecedora, no sentido de buscar a compreensão da realidade em sua totalidade, para poder selecionar os conteúdos importantes para estarem presentes na programação curricular. Assim evitou-se a equivocada e restrita compreensão biológica no tratamento de questões que

⁵ O *Tema Gerador* expressa uma contradição sociocultural presente na realidade local, a partir do qual os conceitos científicos necessários para compreender e superar uma visão simplista, fatalista, ingênua, são escolhidos. Trata-se de um ponto de partida para um movimento de estruturação curricular que procura partindo da realidade local atingir uma compreensão mais ampla, relacional e sistêmica da realidade sociocultural. São as situações de desumanização da realidade como parte constitutiva de um currículo mais relevante, isto é, com sentido e significado para as pessoas (SILVA, 2007).

⁶ Em síntese esta representação proposta por Silva (2004), surge em decorrência da necessidade de se registrar de forma sintética e concreta, as concepções de mundo dos sujeitos, articulando-as com as práticas socioculturais historicamente construídas, para permitir uma análise problematizadora da realidade, balizadas por sucessivas totalizações (SILVA, 2007). A título de exemplificação a rede temática contruída no referido TCC encontra-se no Apêndice 1, Figura 2.

envolvam a sexualidade, pois a gravidez na adolescência foi deparada com toda a complexidade do contexto real. A programação decorrente foi implementada em algumas aulas⁷, mediante abordagem metodológica dos *Momentos Pedagógicos*⁸ (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011), os quais contribuem para uma dinâmica dialógica, tanto na organização como no desenvolvimento em sala de aula.

Apesar de todos os limites de um trabalho desenvolvido numa plataforma de iniciação à docência, os resultados apontaram para a grande possibilidade de progresso em termos curriculares em propostas que busquem o resgate do conhecimento prévio dos estudantes; do seu protagonismo como sujeito da sua formação; do protagonismo do educador ao pensar junto da comunidade a realidade como problema curricular; da necessidade de expressões e compreensões relacionais dos fenômenos, o que torna a abordagem temática via tema gerador uma perspectiva promissora, ética e politicamente engajada.

Dessa forma, mediada pela concepção educacional freireana, deu-se a aproximação acadêmica com questões relacionadas a sexualidade e educação sexual, sendo a gravidez na adolescência uma pequena parte desta dimensão maior. Ficou claro a percepção da relação da produção da *miséria sexual*⁹ dentro do próprio ensino de ciências, com as relações de produção econômica, cultural e política, em um contexto sociocultural repressivo, o que me levou a um aprofundamento em uma concepção educacional libertadora. É neste contexto que o presente trabalho se origina buscando refletir a condição existencial concreta como problema teórico metodológico para um ensino de sexualidade emancipador¹⁰.

⁷ Dois planos de aula podem ser encontrados nos Apêndices 2 e 3.

⁸ *Momentos Pedagógicos* é uma perspectiva metodológica de interação em sala de aula, proposta por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011). Respeita tanto a dimensão dialógica do ato educativo, como a dimensão problematizadora do ato gnosiológico, portanto, atua em consonância com o processo de *codificação-problematização-descodificação*, proposto por Freire (1987). Para este, a meta é proporcionar subsídios para o enfrentamento às “*situações-limites*” e superação do nível de consciência. Este processo permite a percepção pelo educador do significado atribuído pelos sujeitos às situações, de modo a balizar a problematização. Também permite a compreensão pelos sujeitos de uma interpretação dos conhecimentos científicos necessários para a compreensão das “*situações-limites*”. Os *Momentos Pedagógicos* se dividem em três: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento.

⁹ Termo utilizado por Wilhelm Reich no livro “*Der sexuelle Kampf der Jugend*” [1932], publicado no Brasil como “*O Combate Sexual da Juventude*” [1986], faz referência aos obstáculos impostos às dimensões materiais, corporais, subjetivas e existenciais produzidas em contextos políticos específicos, sobre tudo nas sociedades capitalistas, responsáveis pela canalização repressiva da sexualidade. Ou seja, a *miséria sexual*, suas carências psíquicas e materiais, são provocadas pela ação repressiva da sociedade, externamente ao indivíduo, mas também na sua subjetividade, com dimensões claramente políticas, econômicas e ideológicas.

¹⁰ *Emancipação*, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, vem do latim *emancipatio, ónis* - emancipação, ato de alienar (uma propriedade), pôr fora de tutela, ou seja, tem seu campo de significação mais próximo de uma leitura jurídica que procura a aquisição da capacidade civil antes da idade legal. Neste trabalho, porém, emancipação está sendo utilizado como sinônimo de *Libertação* - (*latim libertare*), que aproxima-se da ação ou efeito de pôr (-se) em liberdade; restituir à liberdade, o que implica na superação de uma condição de opressão.

O problema de pesquisa que este trabalho procura investigar se fundamenta na seguinte interrogativa: Em que medida as práticas pedagógicas sobre sexualidade, seus valores, sentidos e significados podem ser limitadoras de uma concepção humanizadora sobre a temática e como a pedagogia crítica pode ajudar na superação desta limitação?

O objetivo é, ao final, tentar contribuir com a consolidação da perspectiva de educação sexual humanizadora ancorada aos pressupostos teóricos metodológicos da pedagogia crítica, ou seja, construir uma articulação teórica utilizando Paulo Freire e Herbert Marcuse que subsidie práticas humanizadoras sobre educação sexual, que se coloquem para além das abordagens biologistas e normativas. Procura-se também, a aproximação exploratória com a realidade educacional, por meio da análise do Projeto de Prevenção Sexual desenvolvido na escola estadual João Clímaco de Camargo Pires, a luz das categorias de análise formuladas. Em termos de objetivos específicos, buscou-se caracterizar conceitos centrais no aporte teórico freireano e marcuseano e buscou-se construir um diálogo entre os autores no sentido de compreender os limites da educação sexual e apontar possibilidades no seu desenvolvimento.

Na elaboração dessa pesquisa, independentemente da perspectiva filosófica que a orienta, ela sempre manifesta a concepção de realidade e de conhecimento que o pesquisador adota, sendo esta, uma característica ontológica e epistemológica de sua prática investigativa e que afeta diretamente a delimitação do problema de pesquisa. As estratégias, as técnicas e métodos utilizados, procuram a coerência com essa concepção de mundo e de conhecimento (CHIZZOTTI, 2006). Pois, segundo Chizzotti (2006, p.26),

Em suma, a pesquisa segue uma metodologia de trabalho, ou seja, a lógica subjacente ao encadeamento de diligências que o pesquisador segue para descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com sua concepção de realidade e sua teoria do conhecimento. Adota, para isso, um procedimento - um conjunto estruturado de regras operatórias necessárias para atualizar a metodologia assumida que responda, na pesquisa qualitativa, às exigências de credibilidade, consistência, confiabilidade. Recorre, para realizar isso, a algumas técnicas ou instrumentos de coleta de dados que estarão conexos e subordinados aos procedimentos adotados na pesquisa.

Neste sentido, o presente trabalho procura suporte numa metodologia de pesquisa qualitativa, pois, compreende-se que o mundo é construído em decorrência da compreensão que as pessoas apresentam no contato com as diferentes realidades presentes nas interações humanas e sociais. Assim, sua análise procura fundamento para uma interpretação dos fatos que revelem os significados conferidos pelos sujeitos que partilham as mesmas situações (CHIZZOTTI, 2006). Assim, para Chizzotti (2006, p.28),

Tais pesquisas serão designadas como qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do

evento a partir do significado que as pessoas atribuem aos que falam e fazem. As ciências que pressupõem a ação humana devem levar em conta a liberdade e a vontade humanas e estas sempre interferem no curso dos fatos e dão significados muito diversos à ação; por isso, tendem a recorrer a esse tipo de pesquisa para encontrar informações seguras que suportem a interpretação.

Como uma construção social marcada pelos pensamentos e sinais de sua época, em sua realidade contraditória, comprometida com seu tempo histórico, não se apresenta como uma verdade absoluta e isolada da realidade. Opõe-se a suposta neutralidade do conhecimento sistematizado e do pesquisador, uma vez que estes estão se nutrendo de um contexto sociocultural que não pode ser negado. Acredita-se também que os fenômenos educacionais, devido sua complexidade e dinâmica, não podem ser decompostos em variáveis cuja análise posterior remeteria à compreensão total do fenômeno. Em suma, busca-se a obtenção de dados simbólicos situados em determinado contexto, revelando parte da realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Apesar de sua perspectiva qualitativa, este trabalho não nega a importância e utilidade de dados quantitativos. Em muitas circunstâncias uma ou outra abordagem são insuficientes para abranger a realidade observada, pois são de naturezas diferentes. Dessa forma, podem ser utilizadas no sentido de se complementarem, pois, um estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa, o que não gera necessariamente contradição metodológica (MINAYO; SANCHES, 1993; NEVES, 1996; GÜNTHER, 2006).

Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra [...] uma pesquisa, por ser quantitativa, não se torna “objetiva” e “melhor” ainda que prenda à manipulação sofisticada de instrumentos de análise, caso deforme ou desconheça aspectos importantes dos fenômenos ou processos sociais estudados. Da mesma forma, uma abordagem qualitativa em si não garante a compreensão em profundidade (MINAYO; SANCHES, 1993, p.247).

Dessa forma, se necessária, uma abordagem mista, porém rigorosa, consciente das limitações e das aproximações possíveis entre as perspectivas quantitativas e qualitativas, não inviabiliza a qualidade do trabalho, nem introduz uma amálgama contraditória de possibilidades metodológicas (GÜNTHER, 2006).

No presente trabalho, uma vez definido o problema de pesquisa, procurou-se realizar um mapeamento exploratório das publicações sobre educação sexual em importantes plataformas de trabalhos científicos na área da educação e do ensino de ciências (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC); Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC); Revista Brasileira de Educação (RBE) e Banco de Teses da

Capes), com a intenção de ver a representatividade da articulação da Educação Sexual com a Teoria Crítica e assim justificar sua elaboração¹¹.

Nos eventos do ENPEC 59 artigos foram encontrados em oito das nove edições, somente no evento ENPEC II (1999), não foi possível acessar a base de dados. Nos demais eventos os trabalhos foram obtidos e organizados (ver Apêndice 4, Figura 3). A percepção da potencialidade na articulação entre os pressupostos teórico metodológicos de Paulo Freire com a perspectiva da sexualidade emancipatória em Herbert Marcuse, para a consolidação de uma educação sexual humanizadora para o ensino de ciências, não se apresenta contemplada nos trabalhos publicados no ENPEC. O que se percebe facilmente é o aumento no número de publicações relacionadas a sexualidade e a educação sexual nos últimos eventos, porém somente um dos trabalhos, publicado em 2003, apresenta referencial teórico sustentado na Teoria Crítica. A grande maioria dos trabalhos apresentam sua fundamentação teórica em autores como Michel Foucault, Judith Butler e Guacira Lopes Louro, que não se adequam à presente investigação por apresentarem uma perspectiva de produção discursiva da sexualidade nas relações de poder, não havendo, portanto, a compreensão da repressão da sexualidade.

O trabalho com referencial na Teoria Crítica¹², utilizando-se do pensamento de Walter Benjamin, procurou mediante o uso de narrativas, rememorar o passado e assim compreender como a sexualidade marca as relações pessoais e conseqüentemente interfere no currículo de formação de professores. Por não entrar no questionamento da racionalidade que produz a sexualidade, por não discutir a produção da miséria pulsional, não foi utilizado como referência para o desenvolvimento deste trabalho.

Em uma sucinta classificação dos trabalhos obtidos nos eventos do ENPEC (Apêndice 5, Figura 4), algumas categorias assumem destaque. A denúncia de perspectivas biologistas representam 20% dos trabalhos levantados; 14% dos trabalhos compreendem a sexualidade e a educação sexual a partir de uma perspectiva sociocultural, para além do biológico. Porém perspectivas reducionistas, de cunho biologistas, recorrentemente articuladas a programas de saúde, normativos ainda apareceram sendo reafirmadas em 14%

¹¹ Para realização desse mapeamento exploratório buscou-se sob orientação do descritor de pesquisa, Sexualidade e Educação Sexual, nos títulos, nos resumos e nas palavras chaves, dos Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), por se tratar de um evento referência para a área de ensino de ciências. Da mesma forma, por meio do descritor, Ensino de Sexualidade e Educação Sexual, procurou-se também na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC) e na Revista Brasileira de Educação (RBE), por serem importantes espaços de publicação sobre educação e ensino. Por fim, com o descritor, Abordagem Crítica da Sexualidade, investigou-se as publicações no Banco de Teses da Capes.

¹² Mirian Pacheco Silva e Maria Inês Petrucci dos Santos Rosa. Currículo e Sexualidade- Memórias na Formação de Professores. In: V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Bauru, 2005.

dos trabalhos. Também verificou-se que 16% dos trabalhos ressaltam a importância e a necessidade de formação docente adequada para trabalhos que envolvam sexualidade e educação sexual.

No mapeamento das publicações na RBPEC, em um universo de 295 trabalhos publicados, utilizando-se do descritor de pesquisa Ensino de Sexualidade e Educação Sexual, nenhum dos trabalhos publicados era sobre educação sexual. Um resultado chamativo e preocupante para uma revista de tamanha importância na divulgação de trabalhos na área do ensino de ciências, evidenciando a necessidade deste tipo de pesquisa.

A RBE teve suas publicações investigadas, apresentando 12 trabalhos sobre educação sexual em um universo de 790 trabalhos (Apêndice 6, Figura 5). Porém, dos trabalhos sobre educação sexual levantados, nenhum apresenta sua fundamentação teórica alicerçada em autores e pressupostos da Teoria Crítica, evidenciando mais uma vez a ausência e escassez de tentativas de promoção desta articulação.

Por fim, as publicações no Banco de Teses da Capes foram consultadas, totalizando 16 trabalhos entre teses e dissertações. Nenhuma das publicações obtidas realizavam a articulação entre uma perspectiva de educação sexual e os pressupostos da Teoria Crítica. Recorrente foi a presença da área da enfermagem nos trabalhos de educação sexual, ressaltando a relação histórica desta com a área da saúde pública.

Diante dos levantamentos realizados, percebe-se a carência de articulação entre Teoria Crítica e educação sexual, indicando-se caminhos para se desenvolver tal discussão com a intenção de se promover um ensino de ciências mais humanizador, que procure superar os limites atualmente presentes nas práticas pedagógicas recorrentes. Dessa forma, o pensamento de Herbert Marcuse e o pensamento pedagógico de Paulo Freire apresentam-se como possibilidade de uma articulação viável e necessária para este trabalho.

O movimento teórico construído se inicia com uma breve introdução do histórico da educação sexual no Brasil e como esta história compartilha elementos com a história geral da sexualidade, passando pelas abordagens restritas da sexualidade, como as abordagens religiosas e principalmente as abordagens biologistas.

Posteriormente recorre-se a Marcuse para a compreensão de uma concepção de sexualidade emancipadora que pudesse colocar a realização pulsional, racional e sensitiva em coerência com o novo sujeito histórico necessário para a superação da repressão pulsional e social, limitadora do ser humano na sociedade capitalista. Trata-se da perspectiva de

consolidação de uma sexualidade estética, erótica, estimulada pelo impulso lúdico como parte do campo de sensibilidade humana.

Em seguida, apresenta-se a perspectiva educacional de Paulo Freire como possibilidade teórico metodológica de construção de uma programação curricular humanizadora, que na sua ontologia se inscreve gnosiológica e epistemologicamente em favor de uma educação para a libertação.

Da articulação entre as concepções de sexualidade emancipatória de Marcuse com a perspectiva educacional de Freire, algumas categorias de análise foram formuladas, servindo para a interpretação dos dados obtidos. São elas, **Pulsão Emancipatória, Sensibilidade Crítica e Estética da Educação Libertadora.**

A categoria de análise Pulsão Emancipatória busca a coerência pulsional diante das deformações socioculturais assumidas historicamente, num movimento de ruptura com a *Mais-Repressão*, de *Grande Recusa* do modelo de vida afluyente, numa verdadeira *Revolta das Pulsões*. Nesta a *sexualidade polimórfica* submetida à *auto-sublimação da sexualidade*, permite a erotização integral da existência humana, discutindo no âmbito da educação sexual no ensino de ciências a relação repressão-pulsão com os interesses socioculturais dominantes. Na categoria de análise Sensibilidade Crítica, Marcuse resgata Eros, para pensar uma dimensão estética da existência humana, onde as faculdades mentais e sensuais humanas se reorganizam, numa razão sensível e numa sensualidade racional que promova a vida. A dimensão estética, como campo da sensibilidade humana, expressa a potência para a liberdade mediante uma nova sensibilidade, mediante um novo sujeito histórico. Por fim a categoria de análise Estética da Educação Libertadora, procura na concepção dialógica de Paulo Freire, a força estética libertadora capaz de orientar o desenvolvimento de uma educação sexual emancipatória.

Em síntese, procura-se o desenvolvimento de uma sensibilidade crítica, instigada pela pulsão emancipatória, capaz de subsidiar o desenvolvimento de uma educação sexual estética e emancipatória para o ensino de ciências. Ou seja, a prática pedagógica sobre educação sexual no ensino de ciências deve propiciar, via dimensão estética, a percepção sensível da potência para a liberdade, deve pelo campo da sensibilidade humana, despertar a necessidade e a possibilidade de emancipação social e individual.

Como parte da análise exploratória do real, mediante as categorias de análise, o trabalho investigou as perspectivas teóricas e metodológicas de educação sexual no contexto

da escola estadual João Clímaco de Camargo Píres, precisamente no espaço desenvolvido para o Projeto de Prevenção Sexual.

Para tal recorreu-se a análise de documento, precisamente do Plano de Gestão da escola para efetuar a caracterização do contexto local. Também foram realizadas observações de campo, do tipo Observador Participante¹³ durante a execução do Projeto de Prevenção Sexual em todas as salas do Ensino Fundamental. Durante as observações, registros escritos foram sendo construídos com informações fundamentais para compor o corpo de dados a ser analisado, desde as metodologias empregadas, os conceitos abordados aos comportamentos dos educandos.

Posteriormente à execução do Projeto de Prevenção Sexual, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento do projeto (Apêndice 7), visando compreender como se deu o seu planejamento, porque esse tipo de trabalho neste contexto, quem são esses sujeitos que estão desenvolvendo esse trabalho, como compreendem a educação sexual etc. Entrevistas Semiestruturadas também foram realizadas com os professores de Ciências, visto ser a área de forte aproximação ao tema, inclusive curricularmente; e também com os professores de Educação Física (Apêndice 7), visto serem estes os principais refúgios para as dúvidas dos estudantes no que concerne a sexualidade (ALTMANN, 2001). Também foram efetuadas entrevistas semiestruturadas com os estudantes, objetivando perceber suas compreensões sobre sexualidade, de modo a vislumbrar efetivamente, os limites e possibilidades de práticas como a que foi desenvolvida (Apêndice 8).

A técnica de coleta de dados via entrevista semiestruturada, se dá em favor de se obter uma melhor compreensão da visão de mundo, da forma como os sujeitos, por meio do discurso, nos permite perceber suas compreensões com relação a temática da sexualidade. Neste discurso, encontramos as falas significativas, fundamentais para uma perspectiva que procura refletir e atuar sobre a condição existencial e a compreensão que os seres humanos tenham dela, como problema que os limita, que os impede de se humanizar.

Por fim, à luz das categorias de análise, os dados obtidos foram apreciados permitindo compreender os limites e as possibilidades de articulação das concepções teóricas de Freire e Marcuse para a consolidação de uma educação sexual humanizadora para o ensino de ciências.

¹³ Ver Menga Lüdke e Marli E. D. A. André (2012)

CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA DA SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Neste capítulo introdutório, procura-se transcorrer brevemente sobre às bases históricas da sexualidade, isto é, os seus condicionantes socioculturais e econômicos, que produziram formas de expressão característicos de cada conjuntura histórica, precisamente aquelas que afetaram e afetam o contexto brasileiro. Procura-se compreender as influências decorrentes nas concepções de educação sexual habituais no Brasil, sobre tudo no ensino de ciências, por vezes, restritas e limitadoras de uma perspectiva humanizadora. A ideia é ao final, perceber a necessidade de uma concepção de educação sexual reflexiva, historicizada e crítica.

1.1 Recortes da História da Sexualidade

A partir principalmente de Stearns (2010), procurou-se fazer alguns destaques relevantes para este trabalho, acerca da história da sexualidade. Enquanto prática natural de um ser biológico e também cultural, a sexualidade, seus comportamentos, suas crenças, suas realizações e expressões assumem diferentes aspectos em decorrência das mudanças históricas produzidas pelo ser humano na sua relação com o mundo. Longe de pretender abarcar todo o desenvolvimento da sexualidade na cultura humana, o que se quer é evidenciar a historicidade desta por meio de uma breve síntese contendo alguns elementos condicionantes das tensões entorno das expressões da sexualidade. Isso porque a historicidade permite perceber não só os condicionantes acumulados no tempo e espaço que corroboram para definir as práticas e concepções de sexualidade vigentes, mas também a inconclusão da realidade de modo a compreender suas expressões não fatalisticamente, imutavelmente ou de forma determinada, mas passíveis de transformação em direção à práticas humanizadoras.

Assim, como ponto de partida desta reflexão toma-se o advento da agricultura, pois, a partir desta, toda uma nova conjuntura econômica se desenvolveu afetando os anteriores padrões de expressão da sexualidade do período nômade em que a sobrevivência humana estava sujeita a influências derivadas de uma economia baseada na caça e na coleta. Com residência fixa e as famílias vivendo conjuntamente, uma maior supervisão coletiva do comportamento sexual se originou. Além disso, nenhum agrupamento humano queria trabalhar na terra sem a garantia de sua propriedade. Isto acarretou na importância da determinação da paternidade dos filhos antes de passar sua propriedade para a prole. Com isso medidas foram tomadas para asseverar a paternidade, isto é, regras foram criadas para

controlar a sexualidade, sobretudo feminina¹⁴ (STEARNS, 2010). Segundo Stearns (2010, p.31),

Todas as sociedades agrícolas tornaram-se, de certo modo, patriarcais - isto é, dominadas por homens (e de pai para filho); e uma expressão fundamental do patriarcado foi o impulso de controlar a sexualidade feminina e diferenciar padrões por gênero. Eis aí uma mudança crucial com relação às tradições características das sociedades caçadoras-coletoras.

Em decorrência do maior contato com animais para fins de domesticação, estabeleceu-se uma maior atenção da sexualidade para o caráter reprodutivo, ou seja, os propósitos reprodutivos do sexo passaram a assumir maior destaque (STEARNS, 2010). Para Stearns (2010, p.35) “Nas sociedades agrícolas, a sexualidade estava fortemente – ainda que não de modo exclusivo - vinculada à reprodução [...]”. Com ênfase na reprodução, a questão da fertilidade ganha importância, juntamente com a desaprovação da masturbação, tida como gasto de tempo e potencial reprodutivo. Começa também a ficar claro o importante fato presente nas sociedades agrícolas referente à diferenciação da expressão e acesso à sexualidade pela classe social e gênero.

Este modelo agrícola de sociedade criou as bases para as mudanças mais radicais vistas até então nas expressões da sexualidade, sustentadas pelos condicionantes socioculturais resultantes da nova conjuntura econômica. Mas como parte da dimensão sociocultural das sociedades humanas, outros fatores se associavam ao modelo de vida agrícola e contribuíam para a diversificação das compreensões e manifestações da sexualidade.

No período clássico, entre 1000 a.e.c. e 500 e.c., grandes civilizações surgiram e se expandiram desenvolvendo sistemas culturais e mercantis próprios. No que diz respeito a sexualidade, cada civilização assumiu características particulares com relação aos comportamentos sexuais, às questões de gênero, às expressões artísticas de caráter sexual etc, mas contribuíam com esquemas comuns da sexualidade nas sociedades agrícolas (STEARNS, 2010). Como afirma Stearns (2010, p.48),

[...] é crucial reconhecer que não foi um período de mudanças fundamentais na sexualidade. Cada uma das civilizações clássicas continuou lidando com elementos já introduzidos anteriormente pelas necessidades e oportunidades de uma economia agrícola, elementos que elas refinaram e aos quais acrescentaram novas especificidades – o que se verifica, por exemplo, nas mudanças na forma como que gregos e romanos passaram a ver o homossexualismo.

¹⁴ Segundo Stearns (2010, p. 38), por exemplo, “Em partes do nordeste da África, surgiu também o costume da circuncisão feminina, provavelmente bem cedo. Aqui, o propósito certamente não estava relacionado a questões de saúde, mas – por meio da remoção dos clítoris, ainda no início da puberdade – a uma limitação do prazer sexual da mulher e, portanto, um meio de controlar a sexualidade feminina.”

O comum eram essas civilizações (Chinesa, Grega, Romana, Indiana, Persa etc), adorarem distinções entre a sexualidade masculina e feminina, com especial regulamentação do comportamento sexual feminino; apresentarem grandes distinções na possibilidade de expressão da sexualidade de acordo com a classe social; e aproximar o prazer sexual com uma perspectiva reprodutivista, mas sem esquecer dos controles de natalidade (STEARNS, 2010).

Com a decadência dos grandes impérios clássicos (VI e.c.) e com o impulsionamento das atividade missionária, a história mundial ficou fortemente afetada por uma nova religiosidade, sobre tudo, com a influência das grandes religiões (budismo, cristianismo, islamismo). Nesta nova ordem a ampliação do comércio, dos consumidores, da moda, da cultura urbana, teve influência nos padrões de expressão da sexualidade, e também a nova ordem religiosa que pregava a minimização e a regulação da sexualidade, rompendo qualquer relação positiva desta com a espiritualidade. Além de socialmente mal visto, o comportamento sexual desregrado aparece como um crime contra Deus, com conseqüente punição divina (STEARNS, 2010). Para Stearns (2010, p.76), como evidência desta mudança de concepção podemos citar,

[...] a nova exaltação do celibato, particularmente no cristianismo e no budismo [como] sinal mais notável dessa reorientação, mas diversas outras medidas regulatórias foram implementadas com direção similar, acentuando a noção de que o sexo era, ou poderia ser, um perigo para os valores humanos decorosos.

Com elevada influência sobre as pessoas, estas religiões ajudaram a incitar os governos a modificarem as regras de comportamento sexual, estipulando novas e severas punições. A esfera pública sofreu uma forte dessexualização, em comparação com o período clássico. O enfoque dado à sexualidade pelo cristianismo, por exemplo, diferia fortemente dos valores das civilizações clássicas, sobre tudo com a derivação conservadora do catolicismo que se difundiu pelo ocidente. A sexualidade foi posta a prova pela construção do dogma do nascimento de Jesus de uma virgem, como fruto de uma relação sexual incomum, estabelecendo uma diferenciação entre divino e mortais (STEARNS, 2010). Para Stearns (2010, p. 83),

A visão cristã alicerçou-se na concepção judaica de que o poder divino era uma instância bastante apartada das ações dos seres humanos comuns. A perspectiva cristã também se calcou na ênfase judaica da importância de confinar o sexo ao casamento e priorizar a procriação, além de outros precedentes, não apenas a lei judaica, mas também na cultura grega, que enfatizava a fraqueza moral do gênero feminino e a necessidade de um controle rigoroso das mulheres, criaturas que, embora possuíssem alma imortal, estavam mais próximas que os homens do comportamento animal.

A sexualidade sofreu uma forte onda repressiva, com o estímulo da virgindade, do sexo estrito ao casamento, com a finalidade reprodutiva, com o controle da sexualidade feminina e com a concepção de que o celibato era espiritualmente preferível. O adultério e qualquer prática cuja finalidade não era reprodutiva, que viesse a objetivar o prazer, eram rigorosamente condenadas. Por isso o aborto, tido como assassinato e a contracepção, tida como interrupção da possibilidade do nascimento de um ser vivo, eram considerados crimes graves e passíveis de punição severa. A masturbação, com o agravamento de doenças e mortalidade característicos do período pós-clássico, passou-se a ser condenada, pois havia a preocupação geral sobre o sexo e sobre a priorização da procriação. De maneira genérica, a orientação cristã reduziu as válvulas de escape para a realização sexual. A prostituição, inicialmente proibida e punida, passou com o tempo a ser legalizada, apesar de nunca ser bem vista socialmente. Ampliando a desaprovação romana e a hostilidade judaica a respeito da homossexualidade, as concepções cristãs atingiram até as leis do estado, passando a punir severamente a homossexualidade, pecado este por vezes vinculado ao bestialismo. Com a peste, grande parte da população européia foi disseminada e maior foi o interesse na perspectiva reprodutivista da sexualidade, conseqüentemente, maior foi o rigor com relação à homossexualidade, chegando a ser considerado crime equivalente a heresia, portanto passível de pena de morte (STEARNS, 2010). Segundo Stearns (2010, p.92),

Na lei e na concepção geral, o cristianismo elevou o homossexualismo a um novo nível de hostilidade. E essa constatação se aplica tanto para as posições da Igreja Ortodoxa quanto as do catolicismo: os patriarcas da Igreja do Oriente equipararam a homossexualidade aos atos mais graves de adultério, e a lei bizantina decretou pena de morte para os homossexuais.

Estas modificações históricas nos padrões de expressão da sexualidade se deram no âmbito de todas as as religiões, como aponta Stearns (2010, p.103),

A difusão das grandes religiões, um dos acontecimentos mais importantes desse período da história mundial, com impactos que ainda hoje se fazem sentir, afetou de diversas maneiras a sexualidade. Vieram à tona novas preocupações acerca de certos aspectos da sexualidade, tais como a maneira cristã de encarar o homossexualismo e as tentativas islâmicas de coibir o adultério. Sem sombra de dúvida, em cada religião surgiram padrões sexuais característicos, contribuindo para a identidade das principais sociedades.

Com o cristianismo e seu desenvolvimento, uma nova conjuntura se construía com suas particularidades, que, em certa medida afetaram o desenvolvimento da sexualidade, mesmo estando longe do peso das modificações introduzidas pelo modo de vida agrícola (STEARNS, 2010).

Outro desenvolvimento histórico influente na cultura da sexualidade e principalmente na cultura brasileira foi a intensificação do comércio com as grandes navegações e conquistas de colônias (período entre 1450 a 1750). A inclusão das Américas no rudimentar, mas crescente, mercado global moderno, propiciou novas oportunidades de intercâmbio de pessoas (imigrantes, escravos), mercadorias, doenças e práticas culturais. As epidemias, por exemplo, de origem europeia e africana, foram responsáveis pela redução populacional drástica das Américas, facilitando a imposição de regimes coloniais. Essas mudanças históricas não geraram grandes e decisivas mudanças no padrão de expressão da sexualidade em escala global, mas afetaram fortemente as práticas sexuais nas Américas, incluindo o Brasil (STEARNS, 2010). Segundo Stearns (2010, p.110),

[...] as maiores mudanças e complicações relacionadas à sexualidade durante o período envolveram os novos encontros entre povos. Comerciantes europeus e autoridades coloniais começaram a formular concepções sobre a sexualidade em outras regiões. A dominação europeia e a mudança populacional tiveram enorme impacto sobre os padrões sexuais nas Américas, com alguns efeitos duradouros. Novas formas de escravidão tiveram óbvias consequências nas avaliações da sexualidade e nos comportamentos sexuais efetivos [...] alguns dos efeitos disso tiveram vida curta, mas à medida que o turbilhão populacional começou a se apaziguar, houve legados duradouros, inclusive para a futura história mundial.

A concepção de família europeia, por exemplo, mesmo não surgindo em decorrência da visão religiosa proeminente, corroborava fortemente com a moralidade cristã e afetou a expressão sexual nas colônias. Alguns costumes feriam os princípios do cristianismo e da concepção de família europeia, e por isso, as práticas sexuais nativas foram utilizadas como argumentos para justificar a repressão, a dominação e a invasão cultural¹⁵ (jesuítas e suas missões de alteração de hábitos, de práticas religiosas, de práticas sexuais etc). As indígenas eram consideradas, frequentemente, inferiores, portanto passíveis de abuso sexual, ou seja, os povos dominados tidos como inferiores estavam mais sujeitos, assim como os escravos devido a prerrogativa de propriedade, às investidas sexuais dos dominadores. Com o tempo houve uma miscigenação de raças que daria corpo e cara às sociedades americanas, sobre tudo as latinas. Outro fato que marcou os grupos sociais da América Latina foi a cultura de virilidade sexual masculina, como parte de uma identidade de masculinidade, aspecto machista existente. Na América Latina, em termos gerais, a interação entre populações indígenas e

¹⁵ Para Freire (1985, p.25-26), a invasão cultural sugere “[...] um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação [...] Assim é que toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade. Sendo a invasão cultural um ato em si mesmo de conquista, necessita de mais conquista para manter-se.”

dominadores resultou em inúmeros e diversos ajustes nas expressões sexuais (STEARNS, 2010).

Não se tratando de condicionantes lineares ao longo do tempo histórico, mas sim difusos e muitas vezes conflitantes e simultâneos, entramos no cenário emergido com a Modernidade - final do séc. XVIII até metade do séc. XX. Na Modernidade algumas das mais impressionantes mudanças na história da sexualidade tomaram forma. Diante da nova conjuntura sociocultural e econômica, reações à introdução de novos dispositivos de controle de natalidade; ao crescimento da indústria pornográfica; à uma expansão dos países industrializados etc, expressaram tensões entre concepções conservadoras - restrição da sexualidade à procriação - e outras mais radicais - que enfatizam o sexo como prazer (STEARNS, 2010). Para Stearns (2010, p.137),

[...] pelo menos três forças instigaram mudanças fundamentais no comportamento e no horizonte sexual da sociedade ocidental. A economia começou a dar passos rumo a um caráter mais comercial e manufatureiro, mesmo antes da Revolução Industrial. Isso comprometeu a solidez do sistema de valores estabelecidos e propiciou aos jovens novos níveis de liberdade e de poder aquisitivo. No fim das contas, esses avanços acabariam se amalgamando em uma revolução industrial propriamente dita, o que teria seus próprios efeitos no comportamento sexual e acrescentaria a vida fabril e a urbanização à lista dos fatores responsáveis por moldar a experiência de muita gente. Surgiram também mudanças culturais, algumas incitadas pelas implicações do protestantismo (que enfatizava os prazeres da vida de casado, se opondo a ênfase dado anteriormente ao celibato e ressaltava a busca pela satisfação sexual, mas ainda sem romper com o sistema de família estilo europeu), outras estimuladas pelo iluminismo setecentista. De início, as transformações culturais básicas não tinham na alça de mira a sexualidade, mas resultaram em implicações pelo menos no que dizia respeito ao sexo e, em alguns casos, alteraram completamente os comportamentos. Por fim, como terceiro fator básico, a melhoria nas condições de nutrição (para muitos grupos, mas não todos) e a urbanização geraram mudanças efetivas no contexto físico para o sexo, particularmente em termos de idade da puberdade.

Neste contexto histórico, acontece o que pode ser entendido como a primeira revolução sexual, o que se caracteriza pela difusão da ideia de prazer sexual, mas evidentemente que este interesse não pode ser colocado generalizadamente no sentido de uma realização de maior intimidade e de reciprocidade, pois, muito comum era ser utilizado como oportunidade de satisfação pelo uso do corpo outro, considerando a grande desigualdade de gênero socialmente construída. Neste sentido a prostituição cresce principalmente nas cidades em industrialização, onde as condições econômicas propiciavam novas oportunidades de satisfação das necessidades sexuais (STEARNS, 2010).

As oportunidades de expressão da sexualidade também começaram a atingir a classe trabalhadora, seja na forma de acesso a prostituição em bordéis, seja como vantagem conferida pelo poder obtido junto a sua função. O abuso sexual de criadas ou mulheres nas

fábricas, embora não seja elemento novo, se intensificou com este cenário que corroborava com novas expressões da sexualidade, sobre tudo, masculina. Com a perspectiva de uma revolução sexual, alguns escritores racionalizavam a necessidade de uma ruptura com os pressupostos sexuais tradicionais. Assim questionavam os ideais de casamento, a monogamia etc. Assim, o período da modernidade, para Stearns (2010, p.154),

[...] foi marcado por significativas, embora díspares, mudanças no comportamento sexual e em alguns aspectos da cultura pública. Para muitos jovens, a atividade sexual ganhou ímpeto. Para alguns homens, de várias classes sociais, cresceram as expectativas de acesso sexual, e a ideia de prazer sexual se estendeu inclusive a algumas mulheres. Ao mesmo tempo, existiam importantes desequilíbrios de gênero e entre classes sociais, e sem dúvida ganharam fôlego novo também as oportunidades de abuso e coerção. No geral, a capacidade dos pais e das comunidades no que tangia a regulamentar e monitorar a atividade sexual declinou acentuadamente, em meio a um contexto de rápida mudança e deslocamento.

Mas a revolução sexual não aconteceu sem conflitos, concomitantemente uma grande reação social ganhou corpo a luz do moralismo sexual britânico, cujos objetivos se articulavam em defesa do padrão de vida tradicional e de novas restrições aperfeiçoadas, originando o movimento vitoriano. Com origens remontadas à luz da insatisfação frente ao número imenso de filhos ilegítimos, potenciais destruidores de famílias honradas; com o problema do crescimento da produção de recursos não estar acompanhando o crescimento populacional; com o aperfeiçoamento do discurso sexual por parte dos médicos, como apoio aos conservadores, o vitorianismo apresenta-se como um novo código sexual (STEARNS, 2010). Segundo Stearns (2010, p.160-161),

Os componentes familiares incluíam uma profunda convicção de que a atividade sexual deveria ficar limitada ao casamento e que o ímpeto dos jovens precisava ser controlado - com atenção particular para os rapazes. Mesmo no âmbito do casamento, o prazer sexual deveria ser moderado por padrões apropriados de restrição e comedimento. A fidelidade conjugal era fundamental. O decoro devia também permear a cultura pública, de modo que a sexualidade não fosse estimulada de maneira irresponsável e para que as vulgaridades sequer vissem a luz do dia [...] o excesso de atividade sexual – em algumas interpretações, fazer sexo mais de uma vez por semana – podia causar problemas que iam da morte prematura à insanidade [...] No âmbito dessa conjuntura, uma gigantesca dose de preocupação tomou a forma de um jorro de advertências contra a masturbação [...] Na visão vitoriana, a infância devia ser mantida a salvo de qualquer tipo de referência sexual, e as crianças que não conseguissem estar à altura desses padrões chamavam a atenção e acabavam sendo segregadas.

Neste sentido, Foucault (1999, p.9), ressalta a guinada conservadora do vitorianismo no que tange à sexualidade.

Um rápido crepúsculo se teria seguido à luz meridiana, até as noites monótonas da burguesia vitoriana. A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e

procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções.

Em meio a insurgência de métodos anticoncepcionais como diafragma e condón masculino, a moralidade vitoriana alegava que estes artifícios de controle de natalidade incitavam a sexualidade, sendo prontamente combatidos. O aborto também foi objeto de preocupação e perseguição, mas como mecanismo de punição, uma vez que a gravidez indesejada não poderia oferecer alternativa de escapatória frente ao comportamento inadequado. Diante de toda esta repressão, contribuiu para a consolidação de uma nova definição de amor, estimulado por um namoro romântico, puro, secundarizando as expressões físicas. O vitorianismo não dominou de maneira absoluta a cultura pública, conviveu com a pornografia, com comportamentos duplos de adeptos, mas também com comportamentos fiéis. Conviveu com oposição, que se articulava mais no sentido de expressões da sexualidade para além da reprodução e conseguiu complicar as implicações da revolução sexual. Neste contexto, a classe trabalhadora enfrentava não somente restrições decorrentes do vitorianismo, mas também em decorrência das demandas de controle de natalidade características do século XIX e XX (STEARNS, 2010).

Nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX, o vitorianismo, sofrendo pressões por transformações sexuais perdeu força. Trabalhos começaram a surgir evidenciando a importância do prazer sexual como aspecto importante do casamento, o sexo pré-marital se intensificou, uma nova moda orientava o visual para uma guinada mais sedutora, locais para prostituição passaram a ser aceitos como locais para o escape da permissividade humana, o discurso médico se direcionou para o argumento do sexo seguro e saudável em várias etapas da vida em vez da coibição, e principalmente, intensas campanhas foram realizadas no intuito de ampliar o acesso e a aceitação a métodos anticoncepcionais, em nome de uma maior liberdade sexual, sem compromisso de reprodução. Em suma, a conjectura da modernidade permitiu o florescimento de um novo interesse no prazer sexual, incluindo toda a extensão da vida e também o casamento, juntamente com o desenvolvimento de dispositivos contraceptivos. Especialistas e médicos passaram a se preocupar com determinados aspectos da sexualidade, ficando responsáveis por definir padrões de normalidade, que, resultou em novas leis tratando da repressão sexual. A classe trabalhadora continuava a parte da atuação médica e dos benefícios emergidos. O moralismo não deixou de

existir, mas agora um poder de controle maior está sendo colocado na ciência médica, e não mais, explicitamente, em nome da moral e dos bons costumes.

A medida que a crescente industrialização deslocou a produção para um mercado mundial cada vez mais interconectado, a mudança econômica se expressou como novo poderio militar e político por parte da Europa e Estados Unidos da América. Essa nova conjuntura, com características imperialistas, inevitavelmente impactou as expressões dos comportamentos sexuais, sobre tudo daqueles que passaram a conviver com a contínua influência e intervenção ocidental, apesar de persistirem características regionais baseadas em padrões anteriores (STEARNS, 2010). Segundo Stearns (2010, p.184), por exemplo, numa tentativa de adequação aos valores morais ocidentais,

[...] governos na América Latina e outras partes do mundo começaram a introduzir leis contra a prostituição e a imigração de mulheres solteiras (por exemplo), para demonstrar, por meio da regulamentação sexual, que podiam ser tão civilizados quanto qualquer país.

Em resumo, as mudanças no comportamento sexual no final do século XIX e início do século XX, representam uma grande tensão entre comportamentos conservadores, moralistas e novos comportamentos voltados a uma visão de sexualidade mais prazerosa e menos restritiva, o que não necessariamente significa libertação sexual. Este contexto foi fortemente influenciado pela intensificação da pobreza, acentuada pela competição desigual na produção industrial dos países imperialistas, resultando no êxodo rural (intensa pressão por terra). Com a intensificação da urbanização e a constante migração, facilitada pela construção de ferrovias, também se propiciou novas oportunidades para o sexo, inclusive para a crescente prostituição de mulheres de classes populares, que juntamente com o comércio sexual, elevou os índices de doenças sexualmente transmissíveis (DST). O desenvolvimento de novos métodos anticoncepcionais em escala industrial permitiu o crescimento de um comportamento mais promíscuo nas cidades e até um significativo aumento populacional corroborado também pela melhoria na qualidade da saúde pública - podemos citar o desenvolvimento de antibióticos a base de penicilina (STEARNS, 2010).

Esta grande diversidade de fatores e manifestações com relação à sexualidade, afetadas por correntes conservadoras e por outras de oposição, imersas a um contexto econômico emergente e novo, carregando suas desigualdades de gênero¹⁶, raça e classe social,

¹⁶ Para Reich (1986, p.55), “As perturbações da sexualidade estão em geral muito mais espalhadas nas moças e as mulheres que nos rapazes e nos homens. Isso corresponde totalmente ao fato que as mulheres são muito mais oprimidas sexualmente desde a infância na sociedade burguesa e suportam uma educação sexual muito mais severa que os rapazes, e isto também nas famílias proletárias.”

criaram as bases para as mudanças mais significativas que viriam a ocorrer posteriormente no contexto globalizado. Nesta nova conjuntura, sobre tudo a partir de 1950, com os novos níveis de contato em um mundo cada vez mais interconectado, os aspectos fundamentais da história humana e da história da sexualidade foram modificados. De certa forma, uma opinião mundial girava acerca da tolerância do ponto de vista sexual, podendo instigar e atuar contra as opiniões locais (STEARNS, 2010). Segundo Stearns (2010, p.228),

[...] em meio à diversidade de reações e à diversidade de questões, a conjuntura básica deve ficar bem clara: de modo crescente, em termos mundiais, a sexualidade foi substancialmente remodelada por novas pressões por prazer sexual recreativo e uma nova cultura pública expressiva, pelos inauditos contatos descritos como globalização e os vários tipos de reações regionais que responderam a essas pressões por mudanças, reações por sua vez quase sempre bastante novas.

Numa análise distanciada, o que se verificou foi uma crescente e angustiante ruptura com a estrutura agrícola e suas manifestações, e direcionamento para a criação de um contexto industrial com novas necessidades e consequências com relação às expressões da sexualidade. Neste movimento de mudança, encontramos além dos padrões e atividades globais, o enrijecimento de normas sexuais associadas a ressurgência de vários tipos de fundamentalismo religioso, tornando a transição extremamente complexa e conflituosa (STEARNS, P. N., 2010).

A expressão da sexualidade se concentrava em um compromisso cada vez maior com uma compreensão de sexo como recreação, como uma fonte de prazer, não necessariamente vinculado à finalidades reprodutivas, tão intensamente requerida nos padrões de uma sociedade agrícola. Dessa forma, como já expresso em outros períodos, a cultura pública tornou-se cada vez mais sexualizada e imersa em meio a oportunidades globais de disseminação, fazendo da “nova sexualidade” característica inerente à própria globalização. Além da sua abrangência global, importantes diferenças regionais decorrentes de culturas e graus de urbanização anteriores eram assumidos, ajudando na complexidade do novo movimento (idem., 2010).

Essa cultura sexualizada foi um dos principais elementos deste novo contexto. Agora como nunca antes na história humana, as pessoas tinham a disposição materiais impressos em larga escala, livros, filmes que exploraram sexualmente as estrelas do cinema, tinham a televisão e internet (1990) que criaram possibilidades adicionais para visualização e disseminação de conteúdo sexual. As religiões mesmo se opondo a esta cultura, já não conseguiam com a mesma eficácia fazer valer seus valores, permitindo profundas mudanças nos mecanismos de controle. A própria globalização fazia as inovações culturais de uma

região se disseminarem para outras em um ritmo acelerado. Os concursos de beleza, de origem norte-americana se alastraram, revistas sobre sexo explícito eram facilmente encontradas em bancas de jornal, a pornografia com o advento da internet tomou proporções inimagináveis. A moda mudou, permitindo cada vez mais a visualização do corpo, a música também passou a expressar esta nova conjuntura, mais aberta ao prazer sexual (rock and roll). Evidentemente que esta nova cultura estava arraigada numa estrutura social que procurava vender mercadorias visando a geração de lucro. Então as inter-relações entre sexualidade pública e consumismo, numa escala cada vez mais globalizada, ficaram cada vez mais evidente (idem, 2010). Trata-se da reificação da sexualidade, transformada em mercadoria, despojada de sua possibilidade ontológica de gratificação humanizadora.

Também os avanços nos métodos de controle de natalidade tiveram implicações globais, mesmo com grandes variações regionais. No início da década de 1960 métodos anticoncepcionais inovadores ganhavam espaço, além do dispositivo intrauterino-DIU, diafragma e pílula, tinha-se a “pílula do dia seguinte”, procedimentos cirúrgicos, como vasectomia e laqueadura, condón etc, permitindo uma separação do sexo com a procriação. Segundo Stearns (2010, p.235),

A dramática onda de controle de natalidade inevitavelmente suscitou questões. Muitas autoridades religiosas ficaram particularmente hesitantes, preocupadas com a perda de almas em virtude da diminuição da população e a nova ênfase no prazer sexual sem restrições.

Diante de suas conjunturas particulares, cada região do globo se adaptou às novas influências, em meio a contextos culturais e religiosos mais conservadores e rigorosos e outros mais abertos e tolerantes. O que se pode afirmar é que não houve uma uniformidade. Para Stearns (2010, p.249),

A transformação da cultura pública ocidental, embora tenha sido preparada por algumas tendências anteriores, foi dramática e profundamente chocante para alguns, e em função do poder do Ocidente e da expansão e alcance do capitalismo-consumismo, particularmente influente em escala global.

Novos comportamentos começaram a emergir e a se difundir, com fôlego muito menor que o instigado pelo burburinho da revolução sexual da década de 1960, mas métodos sexuais se expandiram, como por exemplo a felação, o sexo na terceira idade – estimulado por medicamentos, o sexo posteriormente à menopausa, e em algum locais a emergência de relacionamentos abertos e inclusive a prática do swing. Mas esta dinâmica de intensificação do sexo recreativo como parte de busca por “felicidade”, propiciou num contexto interconectado e reificante, com grandes desigualdades socioeconômicas e culturais, a

emergência como nunca antes na história humana do comércio e tráfico sexual. A prostituição se alastrou e passou a movimentar uma quantidade gigantesca de dinheiro, o turismo sexual se desenvolveu em regiões específicas onde pessoas ricas davam vazão a suas necessidades sexuais fora da moralidade e do casamento (STEARNS, 2010). Segundo Stearns (2010, 258), com por exemplo,

[...] no início do século XXI, o turismo sexual era facilmente identificável: seus adeptos eram sobretudo homens dos países industrializados, com destinos que variavam da Tailândia e República Dominicana ao Brasil e Costa Rica. Determinadas cidades poderiam também atrair turistas sexuais oferecendo prostituição organizada, caso de Amsterdã e Las Vegas.

Outra consequência importante desta nova cultura e conjuntura mais aberta ao prazer sexual foi a disseminação em larga escala das doenças sexualmente transmissíveis, sobre tudo da AIDS – Acquired Immunodeficiency Syndrome, em português Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) - que na década de 1980 se alastrou e matou milhares de pessoas. Somente na segunda metade da década de 90, que os avanços no desenvolvimentos de drogas viróticas, fizeram da AIDS uma doença perpétua, mas não mais uma sentença de morte (STEARNS, 2010). Segundo Stearns (2010, p. 264), diante deste contexto epidêmico reações surgiram,

[...] diversos líderes e autoridades vieram a público com apelos urgentes para que, em nome da saúde, as pessoas repensassem certas práticas sexuais, reexaminando aspectos da revolução sexual, bem como o homossexualismo. Para certos grupos, a aids aparentemente era uma punição divina pelo abandono da moralidade tradicional [...] certos grupos começaram a ser estigmatizados como sendo particularmente perigosos: estrangeiros podiam ser acusados de promiscuidade, homossexuais eram alvos comuns, e os pobres e minorias raciais também podiam levar a culpa.

A homossexualidade, também foi uma área que sofreu com as tendências globais relacionadas aos desdobramentos da sexualidade, com intensas tensões entre características regionais e globais, não raras vezes apresentando episódios de violência. Por exemplo, aponta Stearns (2010, p.276),

As maiores tensões vieram à tona no âmbito do islamismo, embora ecoando algumas das divisões em outras sociedades. Aqui estava o caso mais impressionante em que tradições bastante antigas de tolerância foram quase inteiramente revertidas, pelo menos em termos de perspectiva e diretriz. Os esforços anteriores de rechaçar a desaprovação ocidental contribuíram para a postura mais severa [...] Por fim, como ocorreu com outros grupos, os ataques ao homossexualismo permitiam expressões de hostilidade à influência cultural e à licenciosidade sexual ocidental e termos mais gerais; aqui se configurou uma fonte de nova intensidade de reações públicas.

Em suma, como fenômeno geral, a globalização deve ser contraposta a padrões e reações locais, o que inclui as representações da sexualidade. As diferenças culturais, como a

religiosidade, influenciam e revelam a grande diversidade regional. Para Stearns (2010, p.279),

A sexualidade sempre gerou disputas e debates acerca de padrões e sobre o rigor com que os padrões devem ser aplicados na prática. Em uma era de profundas mudanças – nas representações da mídia, nos dispositivos de controle da natalidade, nas questões relativas a doenças, nos tipos de sexo comercial -, inevitavelmente alguns grupos e áreas dão passos mais largos e rápidos que outros no sentido da aceitação, enquanto outros recuam, horrorizados e resistem. Quando a sexualidade se entrelaça com outras questões, como a identidade *versus* a influência ocidental, as divergências se ampliam, bem mais do que poderiam prever as efetivas mudanças sexuais.

Assim como o modelo de vida agrícola gerou seus padrões de expressão, também as economias industriais o fazem. Um ponto importante nestas tensões a cerca da história da sexualidade é que o próprio modelo de busca pelo prazer está marcado pelas estruturas de dominação. Trata-se de uma ruptura pela reificação, ou seja, o rompimento com o modo de vida agrícola, que produz expressões da sexualidade características e que pouco permitem a vivência prazerosa e humanizadora da sexualidade, não se deu em nome de uma sexualidade crítica, mas sim em função da produção de um mercado que comercializa a sexualidade como produto coisificado. O consumo é uma característica notável do período moderno globalizado. Segundo Fromm (1992, p.111),

O mundo, na sua opulência, é transformado em um objeto de consumo. No ato de consumir, suga-se passiva e vorazmente o objeto de seu consumo, embora, ao mesmo tempo, esteja sendo sugado por ele. Os objetos de consumo perdem suas qualidades concretas porque não são procurados pelas faculdades humanas específicas e reais, mas, por um esforço poderoso: a voracidade de ter e de usar. O consumo é uma forma alienada de estar em contato com o mundo, fazendo-o um objeto da minha voracidade mais do que do meu interesse e consideração.

Neste sentido, o consumo sexual acaba compartilhando o atributo de todo consumo, isto é, de ser impessoal, superficial, sem paixão. Por proporcionar prazer, permite que as mazelas sociais da vida cotidiana sejam brevemente adormecidas, apaziguando-se e acomodando-se diante da necessidade de transformação (FROMM, 1992).

Diante disso, compreender a distinção entre uma sexualidade que se procure humanizadora e a mera libertação sexual reacionária como comercialização do sexo em artigo de consumo, é fundamental para compreender a historicidade da sexualidade em meio às relações de poder e interesses ideológicos e conseguir assim, vislumbrar uma sexualidade mais humanizadora.

Por fim, com este breve e limitado percurso sobre a história da sexualidade, alguns aspectos importantes foram levantados, possibilitando, sobretudo, a compreensão das

mudanças históricas introduzidas nas expressões e comportamentos sexuais em decorrências de mudanças nas conjunturas econômicas e culturais.

Essas mudanças históricas são importantes de serem percebidas em práticas pedagógicas sobre educação sexual, para permitirem a compreensão relacional e historicizada das questões que envolvam a sexualidade. Ou seja, evidenciando a transitoriedade da sua construção, possibilitam a uma perspectiva educacional libertadora, vislumbrar a transformação da realidade numa direção humanizadora.

No contexto da educação sexual do Brasil, esta historicidade pode permitir a compreensão dos condicionantes culturais anteriores que contribuíram para a formulação dos padrões de expressão da sexualidade característicos da nossa sociedade e que afetaram e afetam o desenvolvimentos de propostas educacionais, sobretudo no ensino de ciências.

1.2 A Educação Sexual no Brasil e no Ensino de Ciências

Como fenômeno social e humano, a educação apresenta-se permeada por condicionantes produzidos historicamente. Isso porque na produção da existência humana, construímos sua identidade ontológica, sociocultural, étnica e produtiva em meio a uma rede de significações culturais arquitetadas socialmente. Como campo da ação humana a educação não se restringe à escolarização, pois, toda a sociedade, todos os grupos sociais, atuam como parte de um processo educativo. Neste sentido e como parte desta educação, a educação sexual acontece nos mais diversificados ambientes sociais, sendo portanto, também um fenômeno social e como tal sujeito a condicionantes históricos.

Embora o aprendizado sobre questões relacionadas a sexualidade não se restrinja ao espaço escolar, encontramos neste uma grande potencialidade para formação reflexiva do educando, lhe fornecendo subsídios para posicionar-se na compreensão e exercício de uma sexualidade emancipada, solidária, sensível e humanizadora.

Antes de prosseguirmos, uma padronização terminológica se faz necessária. Segundo Figueiró (1996b) a falta de padronização nas terminologias referentes aos trabalhos envolvendo educação e sexualidade aparece como um entrave para o tratamento e desenvolvimento da temática, por isso, recomendam a utilização do termo *Educação Sexual*, em detrimento de outros.

Isso porque, termos como *Orientação Sexual*, *Informação Sexual* e *Instrução Sexual*, também recorrentes nos trabalhos científicos, expressam diferenças entre processos educacionais formais, não formais e informais, em que o educando se apresenta, geralmente, como receptor passivo de um processo de transferência de informações (FIGUEIRÓ, 1996b).

No que concerne ao termo educação sexual, existem diferentes formas de compreendê-lo, variando de acordo com as concepções pedagógicas e políticas dos educadores. Algumas percepções se apresentam normatizadoras, biologistas, reificantes e este trabalho se posiciona na contramão destas, utilizando a padronização pelo termo *Educação Sexual Humanizadora*, pois considera-se mais adequado na medida que expressa uma concepção política e educacional que permite ao educando se posicionar como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, além de expressar mais claramente estratégias que procuram formar o educando com meios e condições de se desenvolver subjetivamente e socialmente. Seu desenvolvimento fundamentado em uma concepção ontológica, política, ética, em suas matrizes materiais, permite sua localização para além do campo biológico, atingindo todo o campo da sensibilidade, do erotismo, da realização humana, situada nas tramas de relações socioculturais e de poder que a envolve.

Confirmando esta padronização terminológica pela Educação Sexual Humanizadora, algumas definições dos termos não utilizados nos permitem localizá-los em diferentes intenções e manifestações. Por exemplo, no trabalho de Figueiró (1996a), alguns autores apresentam a *orientação sexual* voltada para uma manifestação da disposição que o indivíduo apresenta em relação a outro, seja do mesmo sexo, do sexo oposto ou ambos. Assim refere-se às orientações sexuais heterossexuais, homossexuais ou bissexuais. Outros autores compreendem a orientação sexual como parte do trabalho do terapeuta sexual e do sexólogo, que divulgam técnicas que orientam uma vida sexual sadia. Quanto ao termo *Informação Sexual*, além de se referir à passividade sugerida pelo termo, acrescenta que a mera transmissão de informação é uma forma de educação anti-sexual.

Embora as questões relativas à sexualidade nunca tenham estado ausentes do espaço escolar enquanto local de vivência e socialização humana, sua inserção enquanto conteúdos científicos escolares (dimensão biologistas e normativa) se deu em meio a tensões socioculturais, à conflitos de interesses, que produziram marcas muito distintas nas concepções e ações referentes à educação sexual. Segundo Ribeiro (2009, p.130),

Na Europa e nos Estados Unidos (considerando a cultura ocidental), estudos sobre sexualidade foram institucionalizados e elevados à categoria de “saber científico” a partir do final do século XIX. Entendo que a institucionalização do conhecimento sexual ocorreu quando os médicos elaboraram, desenvolveram e se apropriaram de teorias e ideias que foram consideradas “científicas” e capazes de dar a sustentação que necessitavam para o seu discurso sexual normatizador, e quando as várias vertentes das Ciências Humanas passaram a considerar o estudo das atitudes e comportamentos sexuais como área merecedora de reflexões e proposição de teorias.

No Brasil, a institucionalização dos saberes sexuais ocorreu no início do século XX, com a medicina normatizadora, higienista e eugênica fazendo da biologia, protagonista de uma análise restrita da sexualidade, cujo objetivo maior se concentrava na reprodução. Para Ribeiro (2009, p.134),

A educação sexual proposta nesse período visava esclarecer o indivíduo sobre a função da sexualidade, os mecanismos reprodutivos e o processo evolutivo, proporcionando-lhe o desenvolvimento saudável de suas funções mentais e físicas, o que culminaria na existência de uma família igualmente saudável e de um povo sem os males que o higienismo queria erradicar.

Mas não somente esta abordagem de educação sexual se fez presente no contexto brasileiro. No âmbito da produção teórica, Figueiró (1996a) identificou várias abordagens de educação sexual - religiosa católica, religiosa protestante, médica, pedagógica e política - refletindo as diferentes concepções filosóficas, pedagógicas e metodológicas presentes no meio acadêmico brasileiro.

Diante dessas tensões entre diferentes vertentes, algumas questões passam a surgir com relação aos rumos da educação sexual. Qual concepção de educação sexual queremos construir sobre qual concepção de sexualidade? Que tipo de prática pedagógica e concepção epistemológica poderia se mostrar coerente com uma compreensão de sexualidade mais humanizadora para o ensino de ciências? Que referências nos direcionam a pensar o currículo escolar nesta perspectiva?

No Brasil apesar de alguns primeiros registros marcarem o início dos trabalhos de educação sexual em meados do século 20, suas produções teóricas e ações práticas aumentaram em expressão na década de 1960, com o compartilhamento em nível internacional do período favorável caracterizado como Revolução Sexual. Esta sustentava a luta por liberdades sexuais, pelo direito ao prazer sem a obrigatória relação com a reprodução; pela liberdade das normas de condutas tradicionais que regularizavam o comportamento sexual etc. Segundo Fromn (1992, p.109),

Uma das mais profundas mudanças que em ritmo acelerado está acontecendo nos últimos dez, doze anos [e, em sentido mais amplo desde os anos 20] é a mudança das ideias e das práticas a respeito da sexualidade. Esta mudança é tão drástica que podemos falar de uma revolução sexual ou de um movimento de liberação do sexo. Em termos gerais, este movimento pode ser caracterizado pela pretensão de que o prazer sexual é um objetivo legítimo em si e não tem necessidade de qualquer justificação de intenção – ou possibilidade objetiva – de procriação como concomitante ao ato sexual. O gozo sexual é considerado um direito inalienável e incondicional de qualquer ser humano.

Evidentemente que esta nova perspectiva não se propagava de forma homogênea, as concepções conservadoras continuavam a dividir espaço no pensamento coletivo da época.

Em suma, este período marcou-se por uma onda de oposição aos valores arraigados no modo de vida agrícola, que agora sediam lugar às novas perspectivas de vida e consequentes possibilidades de expressões sexuais, proporcionadas pelo novo cenário aflorado com o modelo de vida urbano industrial (STEARNS, 2010).

No sistema de ensino brasileiro, esta nova abertura às questões sexuais esbarrava nas relações com as religiões, sobretudo nos princípios do cristianismo católico. Para Rosemberg (1985, p.12),

A igreja Católica constituiu um dos freios mais poderosos, até a década de 60, para que a Educação Sexual formal penetrasse no sistema de ensino escolar brasileiro. Em primeiro lugar, por sua posição claramente repressiva em matéria de sexo; em segundo lugar, pela posição de destaque que ocupou na educação nacional, através da manutenção e da ferrenha defesa de sua rede de ensino. Portanto, mesmo antes do final da década 60, quando ocorreu no país um momento de hipertrofia de um autoritarismo moralista, o sistema de ensino nacional era bastante repressivo, tanto à veiculação de informações sobre sexualidade humana quanto à manifestação da sexualidade entre os estudantes.

Neste sistema de ensino, o discurso formal sobre sexualidade era negligenciado ou utilizado como pretexto para punição, em decorrência de sua ligação estreita aos decorosos valores religiosos (ROSEMBERG, 1985). Todas as grandes religiões, mas especialmente o catolicismo no contexto brasileiro da primeira metade do século XX, aparecem dando ênfase em uma visão de minimização da sexualidade, afetando concepções e práticas relativas a educação sexual inclusive no âmbito da produção teórica como apontado por Figueiró (1996a). Somente a partir do Concílio Vaticano II, que em decorrência da coexistência de posições diversas dentro da própria igreja, que os programas de educação sexual começam a ser desenvolvidos, porém por pouco tempo.

Sob a conjuntura de um governo militar, instaurado mediante a um golpe militar (1964-1985), o Brasil viveu seu período mais escasso no que tange a produção e implementação de propostas de educação sexual no sistema formal. O moralismo associado a um autoritarismo político e o enrijecimento da censura, impossibilitaram o desenvolvimento de projetos em grande escala, permitindo que apenas poucos e temerosos trabalhos fossem realizados, sem muita expressão e sob forte repressão (ROSEMBERG, 1985; FIGUEIRÓ, 1996a; 1998; RIBEIRO, 2009). Em 1968 a deputada Júlia Steinbuch (MDB- Movimento Democrático Brasileiro- RJ) propôs a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos Currículos de 1º e 2º graus, mas seu projeto foi prontamente rejeitado. Em 1976, o posicionamento oficial brasileiro, emitido pela conselheira Edília Coelho Garcia, informava que o conselho federal de educação,

[...] entendeu que a educação sexual merecia atenção como parte da educação geral nos programas de saúde [...] Entendemos que primordialmente é à família que compete uma educação nos problemas de educação sexual [...] Realmente no Brasil, em regra geral, somos contrários às chamadas aulas de educação sexual [...] (ROSEMBERG, 1985, p. 15).

Esse contexto político impossibilitava o desenvolvimento da educação sexual enquanto área do conhecimento científico e escolar. Diversos casos de repressão a profissionais que desenvolviam práticas de educação sexual são relatados (ROSEMBERG, 1985; FIGUEIRÓ, 1998). É somente em 1978, que a Educação Sexual no Brasil começa recuperar espaço, congressos da área começam a ser organizados e projetos começam a ser executados, mas com aceitação heterogênea expressando em muitos momentos falta de vontade política decorrente de posicionamentos ideológicos.

Guiomar Namó de Mello, enquanto secretária da educação do Estado de São Paulo (1983), e posteriormente Paulo Maluf, enquanto prefeito do município de São Paulo (1993), representam este fato, alegando falta de recursos e se sustentando no *argumento da prioridade* - isto é, a educação sexual não é primordial no entender destes gestores públicos, em detrimento de outros conhecimentos (ROSEMBERG, 1985). Cancelaram projetos referências que se desenvolviam, respectivamente, o Projeto de Orientação Sexual para a pré-escola e todas as séries do 1º grau (1983) e posteriormente o Projeto de Educação Sexual (1989), criado na gestão do então secretário de educação municipal Paulo Freire (FIGUEIRÓ, 1998). Justamente essa falta de continuidade em projetos de Educação Sexual apresenta-se como empecilho para o desenvolvimento e fortalecimento dessa área de importância tão primordial para a formação global do educando (RIBEIRO, 2009).

Durante a década de 1980 o mundo já se apresentava fortemente globalizado e as possibilidades proporcionadas pelo comércio cada vez mais intensificado permitia a emergência de um novo contexto de influência sobre as concepções de educação sexual. O desenvolvimento de métodos anticoncepcionais, dos novos comportamentos sexuais oriundos da urbanização, conflitavam com a moralidade cristã e com o padrão de expressão da sexualidade característicos de sociedades agrícolas, ainda presentes em diversos contextos brasileiros.

Sobre tudo devido ao alarde mundial com relação a AIDS, propostas de educação sexual começaram a ganhar força, porém em suma com uma abordagem médica já mencionada, realizada por profissionais da saúde como médicos, enfermeiros, concebendo à educação sexual o fortalecimento de sua entonação biologistica (RIBEIRO, 2009). Essa visão estritamente biológica do fenômeno da sexualidade resultava, diante de sua tensão com o

moralismo, com resquícios de um modo de vida agrícola patriarcal e com as concepções religiosas, em uma sexualidade cada vez mais direcionada para a genitalidade, com ênfase regulatória e reprodutiva. Segundo Tonatto e Sapiro (2002),

[...] ao vincular a sexualidade a um enfoque simplesmente biológico, a escola acaba negando o fato de que fatores psicológicos, sociais, históricos e culturais apresentam forte influência sobre ela e, também, sobre as formas como os sujeitos dela se apropriam.

Essa visão de educação sexual apresenta uma função ideológica, que direciona o corpo e a sexualidade nas escolas, produzindo gênero e sexualidade hegemônica, constructo que fundamenta a heteronormatividade, ou seja, também ajudou na legitimação do padrão hegemônico heterossexual já existente (FURLANI, 2008). Alguns trabalhos também identificam o reducionismo biologista da sexualidade, como Bonfim (2009), Tonatto e Sapiro (2002), Silva e Ribeiro (2009, 2011), Pereira (2012), e isso fica evidente até nos livros didáticos (ANDRADE, et al, 2001), e como aponta Silva e Ribeiro (2009, p.6),

[...] a sexualidade vem sendo abordada atrelada ao discurso biológico, que é considerado um dos discursos autorizados na escola para falar sobre sexualidade, pois esses discursos são respaldados pelo conhecimento científico, o que lhes assegura uma veracidade incontestável.

Neste sentido, a sensualidade, o erotismo, a sensibilidade, como parte da sexualidade cedia lugar à biologia da reprodução e a regulação das práticas sexuais a partir da sua justificativa reprodutiva. Neste movimento a medicina exerceu um papel de normatização, fazendo das regras e regulamentações sexuais, princípios científicos incontestes (RIBEIRO, 2009). Ou seja, em sua origem, em sua própria definição, a educação sexual usual foi pautada pelos discursos médicos, biológicos, higienistas e morais.

Nesta perspectiva não se clarifica as diferenças entre sexo e sexualidade, que não são a mesma coisa. Para Nunes e Silva (2001, p.12),

Usamos comumente a palavra SEXO como identificação biológica das potencialidades reprodutivas dos seres vivos, [...] nesse sentido, a palavra SEXO supõe a marca biológica, a identidade de gênero, a carga genética, a determinação instintiva da reprodução. [O que se diferencia da sexualidade, pois], [...] para nós, a SEXUALIDADE é a significação, o sentido e orientação da capacidade sexual, somente possível de ser atribuída ao ser humano. A Sexualidade é uma marca humana, vivenciada a partir dos desejos e escolhas afetivas, psicossociais e históricas. Isso significa dizer que o ser humano não vive sua potencialidade sexual da mesma forma que os animais, somente marcados pela determinação natural e instintiva da reprodução. O sexo na experiência natural e cultural do Homem transformou-se em SEXUALIDADE, isto é, foi capaz de assumir qualidades e significações existenciais, sociais, estéticas, eróticas, éticas, morais e até espirituais.

Assim, o sexo como relativo às práticas e condutas relacionadas ao ato sexual e às satisfações das necessidades biológicas de prazer sexual, parece se confundir com concepções

de sexualidade, que, de forma mais ampla, abarcaria todo o campo da sensibilidade humana, que inclui o sexo, mas também a afetividade, o amor, o carinho, o prazer, a reciprocidade, a comunicação, a intimidade, o contato e também os valores e normas morais construídos culturalmente com relação aos padrões de expressão do comportamento sexual.

Seriam as abordagens biológicas da sexualidade suficientes para permitir aos sujeitos compreensões amplas que pudessem direcionar ações em busca de uma realização humanizadora?

A educação sexual com essas características facilmente se restringiu a disseminação de conhecimentos científicos dentro das disciplinas de ciências e biologia, dada a sua aproximação ao tema e à possibilidade de difusão de valores regulatórios sustentados por uma medicina normativa. Esta perspectiva biologistica de função do ensino de ciências pode ser percebida nas concepções dos professores de ciências como aponta Cruz (2008) e Bonfim (2009). Segundo Nunes e Silva (2001, p.11),

As aulas de Ciências, em sua grande maioria, sempre definem a identidade sexual dos seres vivos como uma marca biológica, determinada a partir dos caracteres genéticos. O chamado *aparelho reprodutor*, um expressão empobrecedora das dimensões sexuais e reprodutivas do ser humano, é descrito, definido e determinado em termos científicos restritos que nem de longe dão conta das múltiplas possibilidades de entendimento do que seja a Sexualidade. É certo que não podemos culpar o professor de Ciências por essa abordagem; na verdade, não é somente dele a responsabilidade da informação científica e da orientação ético-social que envolve a Sexualidade. Há um conjunto de competências que precisam ser bem esclarecidas. Mas em nossa tradição cultural e escolar há sempre a delegação de que o professor ou professora de Ciências aborde a questão da Sexualidade e defina cabalmente as informações sobre Reprodução, Sexo, Genética, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Descrição e Nomenclatura Científica sobre Sexualidade, Genitalidade, Hereditariedade, etc.

E o problema se agrava quando nos deparamos com a ausência de políticas públicas e ações práticas que objetivem a formação de professores, principalmente do ensino de ciências, capazes de desenvolver projetos de educação sexual para além das perspectivas restritas de sexualidade (RIBEIRO, 2009; BONFIM, 2009).

[...] não há, ainda, por parte dos órgãos governamentais, ações efetivas de educação continuada e de formação de professores que tragam a sexualidade para o debate [...] É preciso inserir disciplinas de sexualidade no currículo dos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e formar professores para trabalhar com educação sexual, com o objetivo de tirar o sexo do banheiro das escolas, levando-o para a sala de aula (RIBEIRO, 2009, p.138).

Em decorrência da crescente preocupação estatal, em 1996 com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) emergem e a educação sexual brasileira passa a receber uma atenção diferenciada no âmbito da educação

escolar – uma reintrodução da temática agora devido a uma dimensão epidêmica (AIDS) e a mudanças nos padrões de comportamento da população (ALTMANN, 2001). Com uma proposta de reorientação curricular paltada em temas transversais, que permeariam as diferentes áreas e disciplinas nos diferentes tempos e espaços de escolarização, o tema “Orientação Sexual” definitivamente institucionaliza os conhecimentos acerca da educação sexual no Brasil para toda a rede de ensino. Para este, ao tratar a questão da “Orientação Sexual”,

[...] busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998, p.287).

Em análise das concepções de sexualidade presentes nos PCN, Altmann (2001), apresenta que a orientação sexual ainda é compreendida como sendo de caráter informativo, associada ao ponto de vista biológico, por vezes normatizadora, sustentada por uma base naturalmente dada. Ainda que admita uma historicidade da temática e das diversificadas expressões, não problematiza a categoria sexualidade em sua constituição histórica e isso vale para categorias como homossexualidade, heterossexualidade. Para Altmann (2001, p.581), “[...] defender a sexualidade como algo ligado ao prazer e à vida não diz muito e não é suficiente para desvinculá-la de tabus e preconceitos. Parece-me mais fecundo abordar a constituição histórica destes.” Além disso, a sexualidade em pauta na escola, corrobora para a produção do controle positivo diante do comportamento sexual dos sujeitos, isto é, produz sujeitos autodisciplinados no que se refere às formas de viver a sexualidade.

Dessa forma, os PCN acabam carregando para o currículo as marcas das concepções de sexualidade vigentes até então, sobre tudo a abordagem médica normativa e biologistica. O próprio nome do tema transversal “Orientação Sexual”, sugere um equívoco conceitual e epistemológico, inicialmente citado, pois, o termo carrega a ideia de informações transmitidas ao educando, de forma que este se posicione passivamente no processo educativo, como se informações bastasse para uma formação sexual humanizadora.

Diante disso, nos perguntamos se estas abordagens são suficientes para uma educação sexual emancipadora no ensino de ciências.

Ainda há grande ênfase da educação sexual brasileira em abordagens biologistas mostrando-se como um empecilho para o desenvolvimento de uma dimensão mais global, isto é, sistêmica e relacional da sexualidade, compreendendo fatores históricos, culturais, econômicos, políticos, subjetivos, psicológicos etc. Para Bonfim (2009), ainda não houve superação, por parte da educação sexual, das concepções ancorada a pressupostos médico-biologistas e como aponta Nunes (2006, p.2),

Como uma realidade essencialmente humana, a sexualidade não poderá permanecer como assunto especializado das Ciências Biológicas ou ser objeto restrito de posturas institucionais herméticas. A sexualidade configura-se como uma dimensão essencialmente humana.

Ao não problematizar os condicionantes socioculturais acerca da sexualidade, estas abordagens impossibilitam a compreensão da historicidade das expressões da sexualidade, o que dificulta o reconhecimento e tolerância diante da diversidade, além de induzir a aceitação de normatizações fatalisticamente. O posicionamento como sujeito de sua prática não é construído e incentivado a luz de uma lucidez humanizadora e menos regularizadora. Temos sim um amontoado de informações biológicas permeadas por valores morais e religiosos, que, normalmente colocam o controle da sexualidade na frente de sua livre realização e coerência pulsional e social. Estas abordagens carregam também uma dimensão epistemológica equivocada associada a práticas metodológicas de ensino inadequadas e neste momento a educação sexual compartilha estes limites com a educação geral. Isto porque compreende o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva de transmissão de informações, como se estas já fossem o suficiente para modificar práticas e condutas. Como aponta Nunes (2006, p.10),

[...] A educação sexual que pleiteamos não se resume a um amontoado de noções de biologia, prescrições médicas de higiene ou informações anatômicas. Significa compreender o próprio ser do homem em suas bases mais exigentes, como natureza e cultura. Não que venhamos negar a fisiologia e a importância das determinações morfológicas naturais, campos que se traduzem em bases dos processos de significações culturais. A Biologia, no entanto, não explica nem condiciona nossas vivências sexuais, não cria as redes padronizadas de suas manifestações, que são historicamente construídas.

Em suma, as abordagens mencionadas evidenciam compreensões que estão marcadas por dimensões político ideológicas com relação à sexualidade. Isso porque a sexualidade foi e ainda é historicamente, o espaço para controle e captação de energia para a realização de outras atividades, cujos interesses sociais, alienados, se direcionavam à classe detentora da

hegemonia política e econômica (MARCUSE, 1978; REICH, 1986). Segundo Reich (1932/1986, p.98)¹⁷,

[...] a repressão das tensões e dos desejos sexuais requer uma grande dose de energia física de cada indivíduo. Isso inibe e lesa o desenvolvimento da atividade, da razão, e da crítica. Pelo contrário, quanto mais a sexualidade se expande de maneira sã e vigorosa, tanto mais nos tornamos livres e ativos, críticos no nosso comportamento em geral. Mas precisamente isso não é tolerado no capitalismo, que defende rigorosamente a autoridade e a tradição. A limitação da liberdade da atividade psíquica e da crítica pela repressão sexual é uma das mais importantes razões da ordem sexual burguesa.

Procurando se inserir criticamente nestes condicionantes socioculturais, históricos, acerca das compreensões da sexualidade, e mais especificamente na educação sexual escolar no ensino de ciências, temos que ter clareza quanto ao horizonte objetivado. Neste sentido, se direcionando para o desenvolvimento de uma educação sexual emancipadora, humanizadora, seremos exigidos, enquanto educadores para,

[...] uma compreensão da Sexualidade Humana como construção cultural, política e social, para que possamos entender criticamente as limitações, preconceitos e tabus que limitam e repreendem as potencialidades e possibilidades no tocante à sexualidade humana, bem como, nos questionarmos sobre a banalização e a mercantilização do sexo na sociedade tecnológica e capitalista.” (BONFIM, 2009, p.81)

Diante do exposto, temos de perguntar: Que concepção de sexualidade, associada a que perspectiva educacional poderia contribuir com a construção de um currículo historicizado para a educação sexual humanizadora no ensino de ciências, em coerência epistemológica, com a realização biológica, individual e social?

¹⁷ Wilhelm Reich nesta época (1932), fazia parte do partido comunista. Trabalhava com a juventude proletária visando o esclarecimento da vida sexual, e para isso, conciliava pontos da construção teórica de Freud com a práxis revolucionária marxista, de modo a vislumbrar uma emancipação econômica, política e sexual.

CAPÍTULO 2 - SEXUALIDADE EMANCIPATÓRIA EM HERBERT MARCUSE

Compreender como se dá a produção da ideologia social, a repressão e suas relações com a sexualidade na construção do coletivo humano, exige uma análise tanto dos indivíduos quanto da sociedade historicamente construída. Para isso se utilizará como referencial teórico o pensamento de Herbert Marcuse (1898-1979), um notório filósofo alemão exilado durante a segunda guerra mundial e posteriormente naturalizado norte-americano, pertencente aquilo que ficou conhecido como Escola de Frankfurt¹⁸. Sendo um dos principais formuladores da Teoria Crítica¹⁹, sua obra constrói uma relação entre marxismo e o pensamento de Freud, colocando a repressão sexual e a repressão social como fundamento de nossa cultura - sociedade industrial avançada (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006). Para ele, compreender a dinâmica da civilização exige a compreensão da dominação do ser humano pela natureza das pulsões (KANGUSSU, 2008).

Em sua obra “Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud”, propõem-se a utopia das condições de uma sociedade verdadeiramente livre, em que a busca pela livre gratificação das pulsões se põe como imperativo juntamente com a oposição aos princípios que regem a noção de progresso na sociedade capitalista.

Para Marcuse (1978), compreender as relações entre o desenvolvimento proporcionado pela sociedade moderna, industrial avançada, que permitiu à humanidade estabelecer uma nova relação com o seu mundo atenuando sua luta pela sobrevivência, exige também admitirmos que em nome dessa maior “independência” diante de sua condição natural, a opressão e repressão da liberdade se apresentam como fundamentos para a manutenção de um *status quo* em que a escassez é distribuída hierarquicamente. Isso torna-se perceptível quando nos voltamos para a riqueza socialmente produzida que, jamais se apresenta como meio para tornar a vida humana mais coerente com suas pulsões de vida, pois, desviada de seu propósito ontológico, acaba por servir aos interesses de uma minoria

¹⁸ Escola de Frankfurt, segundo Nobre (2011), é um termo que surge na década de 50, designa um conjunto de autores ligados à Teoria Crítica e vinculados ao Instituto de Pesquisa Social, que, retornam do exílio para a Alemanha pós segunda guerra mundial. São destaques: Max Horkheimer (1895-1973); Theodor Adorno (1903-1969); Walter Benjamin (1892- 1940); Herbert Marcuse (1898-1978); Erich Fromm (1900-1980); Friedrich Pollock (1894-1970); Henryk Grossmann (1881-1950); Arkadij Gurland (1904-1979); Franz Neumann (1900-1954); Otto Kirchheimer (1905-1965); Leo Löwenthal (1900-1993).

¹⁹ Para esta, a crítica está na contestação da realidade (sobre tudo no capitalismo pós 2º guerra mundial) pelo que ela poderia vir a ser, mas ainda não é. Daí a dimensão utópica (mas realizável) inerente desta perspectiva revolucionária de Marcuse. Para uma primeira aproximação ver (PISANI, 2006; 2010; 2011) e sobre teoria crítica NOBRE (2011).

promotora da miséria relativa, desumanizante, que para tal se utiliza de todo o mecanismo repressor necessário.

Para esta sociedade, faz-se importante a administração, o controle das necessidades pulsionais, pois, a pulsão de vida e seus opostos são contraditórios com toda a civilização e como aponta Marcuse (1978, p.14-27),

O povo, eficientemente manipulado e organizado, é livre; a ignorância e a impotência, a heteronomia introjetada, é o preço de sua liberdade [...] o progresso intensificado parece estar vinculado a uma igualmente intensificada ausência de liberdade. Por todo o mundo da civilização industrial, o domínio do homem pelo homem cresce em âmbito e eficiência. [...] Os campos de concentração, extermínios em massa, guerras mundiais e bombas atômicas não são “recaídas no barbarismo”, mas a implementação irreprimida das conquistas da ciência moderna, da tecnologia e dominação dos nossos tempos. E a mais eficaz subjugação e destruição do homem pelo homem tem lugar no apogeu da civilização, quando as realizações materiais e intelectuais da humanidade parecem permitir a criação de um mundo verdadeiramente livre.

A inação social diante desse “progresso” se efetiva por meio da difusão de uma falsa ideia de liberdade, exposta por seu discurso manipulador e mascarador da realidade que desdobra-se em seu nome, mas que ideologicamente atua na repressão. Nessa sociedade “afluente”²⁰, todo e qualquer sistema de vida que foge à sua imagem e semelhança sofre opressão, pois ela promove uma sobreposição cultural repressiva e autoritária, que nega justamente a liberdade que permeia os seus discursos (LOUREIRO, 2013). Não há espaço para a diferença nesta sociedade, a universalização do modo de vida se faz a qualquer custo. Daí o conflito ético que essa sociedade traz, chegando ao ponto de introjetar esses valores no coletivo humano que passa então a defendê-los e assumi-los como humanizadores e universais.

Essa admissão de valores do outro é agravada e dificilmente será superada, enquanto na sociedade a produtividade atingir as massas com fagulhas de seus benefícios. A satisfação enganosa em relação ao progresso em uma grande escala de pessoas nos países desenvolvidos, não diz nada sobre o preço pago para tal, ou seja que o sacrifício é a inexistência da liberdade (MARCUSE, 1978).

A construção histórica da cultura humana é a construção da sua repressão social, biológica e pulsional, sendo esta, condição para manter o “progresso”, isso porque como aponta Marcuse (1978, p.27), a “[...] livre gratificação das necessidades instintivas do homem

²⁰ Termo cunhado por Marcuse (1978, p.13), faz referência a sociedade que “depende cada vez mais da ininterrupta produção e consumo do supérfluo, dos novos inventos, do obsoletismo planejado e dos meios de destruição, os indivíduos têm de adaptar-se a esses requisitos de um modo que excede os caminhos tradicionais.” Para isso a ilusão da liberdade transforma-se em uma sujeição inconsciente.

é incompatível com a sociedade civilizada: renúncia e dilatação na satisfação constituem pré-requisitos do progresso”. Daí o interesse nessa cultura falaciosa que abandona sua gratificação pulsional, tornando-se a “civilização”, repressiva, controladora, dominadora que não permite a emancipação, a liberdade, a autonomia.

Esta sociedade, mesmo detendo os meios capazes de fazer da existência humana, uma busca plena pela pulsão de vida, “*Eros*²¹”, se esforça para encurtar o atalho para a pulsão de morte “*Thanatos*²²”. Assim corrobora para a produção da miséria humana tanto em termos materiais, racionais como pulsionais, pois, na afluência o ser humano só tem valor quando reificado, quando transformado em mercadoria (MARCUSE, 1978; LOUREIRO, 2013).

Marcuse (1978, p. 22) aponta que, “[...] a energia erótica dos Instintos²³ de Vida não pode ser libertada sob as condições desumanizantes da afluência lucrativa”. Assim, em oposição a esta sociedade, pensar a liberdade humana significa a subversão desta concepção de progresso, ou seja, faz necessário a inversão no seu rumo, vislumbrando a libertação das necessidades pulsionais, tornando o corpo humano um instrumento de prazer e não de sofrimento (LOUREIRO, 2013)²⁴.

2.1 O Mal-Estar na Cultura e a Forma Histórica do Princípio de Desempenho

Para Freud (2011), a cultura humana constrange a vida social e pulsional, sendo isso condição para o progresso. Isso, pois, o ser humano se direcionando para a busca de suas gratificações pulsionais, entra em conflito com os interesses da cultura humana, porque esta não é capaz de consentir tal gratificação com um fim em si mesma e a todo e qualquer instante. O “homem animal” converte-se em ser humano por meio da subjugação pulsional e esse processo é necessário e inevitável. Em sua obra, “O Mal-Estar na Civilização”, trata justamente deste antagonismo inarredável entre as exigências da pulsão e as restrições da

²¹ Segundo Japiassú e Marcondes (2006, p.68), Eros para Freud “[...] se refere ao deus grego do Amor, Eros designa as pulsões de vida e de autoconservação, cuja energia potencial, essencialmente de caráter sexual (não genital) é constituída pela libido, regida pelo princípio do prazer”. Segundo Garcia-Roza (1992), a pulsão de vida se caracteriza tanto pelas pulsões de autoconservação como pelas pulsões sexuais. Seu objetivo é como reguladora do caminho para a morte, assim, não é sua função evitar que a morte ocorra, mas evitar que a sua forma não natural se apresente.

²² Segundo Garcia-Roza (1992), a pulsão de morte é uma tendência interna ao ser vivo de regressar ao estado original inorgânico. Para Japiassú e Marcondes (2006, p.68), Thanatos “[...] designa as pulsões de morte que se traduzem, tanto por uma tendência à autodestruição quanto por uma agressividade dirigida para o exterior”.

²³ O termo correto é **Pulsão** e não instinto ou impulso. Esse é um erro comum de tradução de obras que envolvem conceitos psicanalíticos. Em alemão o conceito é *Trieb*, cuja tradução para instinto é reducionista a uma dimensão biológica, e a tradução para impulso parece reduzir a uma ação rápida, sem reflexão. Por isso o termo Pulsão melhor significa o conceito original, pois ao mesmo tempo que é biológico, também retrata uma demanda da psique, ou seja, se situa na fronteira entre o somático e o mental (GARCIA-ROZA, 1992).

²⁴ O verdadeiro “Progresso” na compreensão marcuseana, consiste na inconclusa e progressiva humanização dos seres humanos, na supressão do sofrimento, da escravidão, na ruptura com a reificação, objetiva e subjetiva (LOUREIRO, 2013).

cultura. Trata-se da transformação do *Princípio de Prazer* em *Princípio de Realidade* que condiz, em parte, entre processos inconscientes e conscientes e se mostram como básicos para a interpretação do aparelho mental.

Esse é o grande trauma no desenvolvimento do ser humano como indivíduo e como agrupamento social e deve ser continuamente produzido, pois nunca é completo. Este conflito é eterno. Dessa forma, a subjugação pulsional é construída pelo ser humano, e se materializa por meio de um sistema de instituições que introjetam a repressão nos indivíduos, que passam a reforçá-la (MARCUSE, 1978). Essa é a dinâmica da civilização que Freud denuncia, porém, Marcuse observa a historicidade da organização das pulsões (o próprio Freud já a sustentava), que sendo inconclusa, propiciou os subsídios para a imaginação de uma civilização menos repressiva, sem entrar em contradição com o pensamento freudiano (KANGUSSU, 2008).

Nesta transição do Princípio de Prazer para o Princípio de Realidade, o primeiro se caracteriza pela regência de processos mentais primários inconscientes, que lutam unicamente por sua máxima que é o prazer, sem moralidades, sem leis, atemporal. Seu problema é que, ilimitado, entra em conflito com a sociedade produzida e também com o meio natural, fazendo com que o indivíduo perceba traumáticamente que uma vida plena e integral de gratificação, de puro deleite, é impossível. Então um novo princípio de funcionamento mental, o Princípio de Realidade, emerge e faz o ser humano abster-se da instabilidade do prazer momentâneo para um prazer garantido e tardio, seus impulsos permutam para a construção de um sujeito racional. A racionalização ao qual o ser humano é submetido pelo princípio de realidade, o permite analisar a realidade, tornando-o um sujeito consciente, pensante, adquirindo a capacidade de memória, de atenção. Aliviar o aparelho mental da acumulação excessiva de estímulos passou a significar conversão para uma transformação da realidade, porém sem autonomia, sendo regularizados pela sociedade (KANGUSSU, 2008). Como diz Marcuse, (1978, p.35),

A adaptação do prazer ao princípio de realidade implica a subjugação e diversão da força destrutiva da gratificação instintiva, de sua incompatibilidade com as normas e relações estabelecidas da sociedade e, por conseguinte, implica a transubstanciação do próprio prazer.

A única atividade mental que se mantém livre do princípio de realidade é a Fantasia, que permanece vinculada ao princípio de prazer. Agora sob essa nova regência, o aparelho mental utiliza a descarga motora para aliviar-se da acumulação de estímulos, empregando-a na alteração da realidade, ou seja, na ação que pode ser compreendida como trabalho. Para Marcuse (1978, p.37 - 51)

O motivo da sociedade, ao impor a modificação decisiva da estrutura instintiva, é, pois, “econômico”; como não tem meios suficientes para sustentar a vida de seus membros sem trabalho por parte deles, [a sociedade] trata de restringir o número de seus membros e desviar as suas energias das atividades sexuais para o trabalho [...] E como os instintos básicos lutam pelo predomínio do prazer e a ausência de dor, o princípio de prazer é incompatível com a realidade, e os instintos têm de sofrer uma arregimentação repressiva.

Assim, segundo Marcuse (1978) a cultura necessita de uma certa dose de repressão para conter as pulsões humanas libidinais e agressivas e subvertê-las à atividade produtiva, ao trabalho, que permite a construção de uma vida em sociedade. O problema é que a sociedade afluenta promove a alienação do trabalho, passando a separar o produtor dos produtos do seu trabalho, que se tornam estranhos a este e cuja propriedade esta sob domínio de outro antes mesmo que o trabalho aconteça. O trabalho que poderia ser fonte de realização humana, de transformação da realidade, de liberdade, passa a ser relativizado e direcionado aos interesses de uma classe, a classe burguesa. Assim, a cultura produzida pelo trabalho do coletivo dos seres humanos ao longo da história passa a servir somente a alguns e isso tem origens na divisão social do trabalho, na apropriação privada das fontes de produção, no aparecimento das classes sociais (KONDER, 2003) e na consolidação de um princípio de realidade opressor denominado de *Princípio de Desempenho*, que pressupõe a racionalização da dominação (MARCUSE, 1978).

Para Marcuse (1978) mudar a direção da humanidade, inverter o rumo do progresso, significa exatamente a ruptura com essa sociedade afluenta. Isso seria possível estimulando as necessidades pulsionais, isto é, as orgânicas e psíquicas que foram suspensas pela repressão, transformando a razão da nossa existência em luta pelo prazer e não sofrimento. Segundo Konder (2010, p.79),

Em condições “não repressivas”, a sexualidade humana tende a se tornar um poder vital predominantemente “construtivo” que os antigos gregos personificavam na figura de Eros. Nas sociedades alienadas, marcadas pela divisão social do trabalho, a civilização, em si mesma, aparece como uma organização que debilita Eros e, desse modo, libera impulsos destrutivos. No capitalismo, contudo, tal destrutividade se agrava. Esse agravamento, por sua vez, passa a ser utilizado para justificar o recurso cada vez mais constante à repressão camuflada (e até mesmo à repressão desnecessária!)

Percebe-se assim que, no capitalismo não só a pulsão libidinal, mas também a destrutiva, ao serem liberadas sofrem transsubstanciação e são canalizados para a atividade “produtiva”, para o trabalho ao mesmo passo que se tratando de pulsões destrutivas, acabam justificando o uso irreprimido da repressão. Na lógica do princípio de desempenho, o corpo e a mente humana se reduzem a apetrechos de trabalho alienado, tendo com isso de renunciar a liberdade libidinal da qual o ser humano pulsionalmente tem e deseja. Por isso, segundo

Marcuse (1978) temos que contrariar a cultura hegemônica instituída de sacrifício do desejo sexual, de supressão da libido. Como perspectiva de transformação a essa realidade, pouco resta se não, a reflexão acerca da viabilidade de construção de uma sociedade sem supressão da liberdade, uma sociedade que construa uma relação autêntica com Eros. Para Marcuse (1978, p.57),

[...] contra a sua noção do inevitável conflito “biológico” entre o princípio de prazer e o princípio de realidade, entre sexualidade e civilização, milita a ideia do poder unificador e gratificador de Eros, acorrentado e corroído numa civilização doente. Essa ideia implicaria que o Eros livre não impede duradouras relações sociais civilizadas que repele, apenas, a organização supra-repressiva das relações sociais, sob um princípio que é a negação do princípio de prazer. O próprio Freud aceita a imagem de uma civilização que consista em pares de indivíduos “libidinalmente satisfeitos um com o outro e ligados a todos os demais pelo trabalho e interesse comuns”.

Refuta-se assim, a concepção pessimista na qual a repressão social é inevitável, não havendo, pois, possibilidade de uma atenuação como parte de uma lógica própria de busca de gratificação da energia pulsional, mesmo com repressões ocorrendo e sendo necessárias. Se um preço deve ser pago, a subjugação pulsional promovida pela cultura não precisa ser alienante, isto é, não precisa promover a desumanização por meio de uma cultura que reprime em nome de um “progresso” cujos benefícios são altamente contestáveis e relativizados.

2.2 Repressão: do Indivíduo à Sociedade

Uma breve descrição do desenvolvimento da repressão na estrutura pulsional do indivíduo nos fornece subsídios para a compreensão das suas relações com a sociedade, evidenciando aquilo que Marcuse chamou de tendência oculta na psicanálise. Pensar uma organização social emancipada, exige uma postura crítica face a subjetividade como lugar de estabelecimento e reprodução de uma dominação exterior. Aqui se evidencia a importância da psicanálise freudiana para a Teoria Crítica, pois ambas, subjetividade individual e sociedade, aguardam a libertação desta condição historicamente construída (PISANI, 2011)²⁵.

Na formulação final da teoria das pulsões, Eros e a pulsão de morte são duas pulsões básicas. Apesar da aparente dualidade, ambas atuam em última instância a serviço do Princípio de Nirvana. Para Marcuse (1978, p.44),

Os processos primários do aparelho mental, em sua luta pela gratificação integral, parecem estar fatalmente vinculados ao “esforço superlativamente universal de toda a substância viva, ou seja, regressar à imobilidade, à quietude, do mundo inorgânico

²⁵ Segundo Kangussu (2008, p. 132), “a estrutura pulsional é ao mesmo tempo determinação ontológica e produto da história, podemos falar talvez em uma ontologia historicizada”. Fica claro assim, a influência de fatores externos àquilo que o ser traz como intrínseco a sua biologia.

[...] O princípio de Nirvana emerge agora como a “tendência dominante da vida mental e, talvez, da vida nervosa em geral”.

O fato de Eros e a pulsão de morte convergirem no Princípio de Nirvana, significa que a tendência regressiva à morte não se dá pela mera destrutibilidade, mas sim pelo alívio de tensão, ou seja, a descida à morte é fuga contra o sofrimento e a repressão, contra a dor e a carência, o que torna as pulsões suscetíveis às mudanças históricas. A primazia do princípio de nirvana no entanto, se desfaz, pois, as pulsões vitais (Eros) contrariam e retardam sua decadência até a morte. A vida se apresenta como uma grande sinuosidade na trajetória para a morte fazendo com que Eros assuma a posição contrária, passando a ser a grande força unificadora que preserva a vida. (MARCUSE, 1978).

Para Freud (apud, Marcuse, 1978), a estrutura mental – na proto-história voltada ao prazer, passa por influência de fatores externos a se modificar – se apresenta composta de três níveis: o id, o ego e o superego. O *id* apresenta-se como a camada mais antiga, o inconsciente, as pulsões primárias. Não apresenta valores, princípios, moralidades, nem busca a autopreservação, somente empenha-se pela satisfação de suas necessidades pulsionais, portanto, atua em concordância com o Princípio do Prazer. Da convivência com a realidade, uma parte do id se desenvolve no *ego*, sendo esta a camada da estrutura mental responsável por ajustar e representar o mundo externo para o id. Ele percebe a realidade como algo hostil, portanto, protege o indivíduo da busca por gratificação que poderia levar a sua ruína. Segundo Marcuse (1978, p.48),

Ao cumprir a sua missão, o principal papel do ego é coordenar, alterar, organizar e controlar os impulsos instintivos do id, de modo a reduzir ao mínimo os conflitos com a realidade; reprimir os impulsos que sejam incompatíveis com a realidade, retardando ou desviando a sua gratificação, transformando o seu modo de gratificação, amalgamando-os com outros impulsos etc.

Dessa forma, o ego retira a primazia do princípio de prazer que atua sobre o id, deslocando para o princípio de realidade, no qual há uma gratificação, porém modificada²⁶. Esse mundo que o ego se defronta é uma realidade histórica, portanto construída por agentes sociais específicos que afetam a estrutura mental do organismo humano (MARCUSE, 1978).

Por fim, com origem na prolongada dependência da criança em relação aos pais, surge a camada do *superego*. Este absorve uma série de influências socioculturais que se petrifica numa moralidade que passa a representar a consciência do indivíduo. Daí em diante, qualquer transgressão ou o mero desejo (sobre tudo na situação edípica) acaba insuflando a vida mental

²⁶ O grande trauma do desenvolvimento humano, isto é, a passagem do princípio de prazer pelo princípio de realidade, repete-se agora no nível da estrutura mental do indivíduo.

com sentimento de culpa que acaba sendo assimilado inconscientemente. É por esta via que a repressão é introjetada e aceita pelo indivíduo (MARCUSE, 1978).

O superego também atua a serviço de Eros ao proteger o indivíduo das pulsões libidinais irrestritas, ao fortalecer o ego, ou seja, ao dirigir o ego contra o id, mas ao fazer isso também age em favor da pulsão de morte pois,

[...] o superego atinge esses objetivos [...] desviando uma parte dos instintos de destruição contra uma parte da personalidade – destruindo, “fragmentando” a unidade da personalidade como um todo [...] essa destrutividade dirigida para dentro constitui o âmago moral da personalidade adulta (MARCUSE, 1978, p. 64).

Assim, a consciência moral do indivíduo também surge a luz da pulsão de morte, ou seja, a repressão tanto é obra da pulsão de vida quanto do seu contrário.

O princípio de desempenho, que projeta valores para a construção histórica da civilização, se reveste de uma racionalidade de dominação. Isso afeta a realidade social, uma vez que, esta necessita de uma gama de instituições e relações sociais que transmitam a modificação das pulsões. Na sociedade afluenta o controle repressivo sobre as pulsões assume um caráter aditivo, que deriva da forma histórica assumida pelo princípio de realidade que carrega interesses específicos de dominação os quais são denominados de *Mais-Repressão*. Segundo Kangussu (2008, p. 94),

Marcuse considera que a repressão básica é necessária sob qualquer forma do princípio de realidade, uma vez que o exercício da racionalidade deve, necessariamente impor limites às possibilidades de gratificação imediata. Por outro lado, a mais-repressão é imposta a fim de que sejam consolidadas posições de privilégios particulares.

Pode-se tomar como exemplo de manifestação da *Mais-Repressão* derivadas do princípio de desempenho, o progresso para a genitalidade, que organizou as pulsões parciais de modo tal que, o corpo foi quase dessexualizado, a libido passou a se restringir em determinadas partes, liberando o resto para ser instrumento de trabalho. Além disso houve a submissão das pulsões para uma função estritamente procriadora, que por sua vez é canalizada em relações monogâmicas típicas deste princípio de realidade. Isso leva a uma limitação qualitativa e quantitativa da realização da sexualidade. A origem perversa das pulsões do sexo, por exemplo, é negada, sofrendo limitações extrínsecas, temporais, espaciais, sendo estas condições para a manutenção da civilização afluenta (MARCUSE, 1978).

Sob este princípio de desempenho, o conflito entre sexualidade e civilização se desenvolve com o desenvolvimento da dominação. Dominação esta que atinge o controle temporal, pois o tempo de ócio poderia despertar a energia da libido e assim, aguçar a

potencialidade de superação da repressão – a própria rotina tediosa e maçante promove o controle do ócio. Então para controlar o tempo ocioso, a indústria de entretenimentos²⁷ surge e ganha espaço na dominação da mente e corpo das massas, os restringindo somente a atuação num trabalho alienado. Segundo Marcuse (1978, p.60),

O controle básico do tempo de ócio é realizado pela própria duração do tempo de trabalho, pela rotina fatigante e mecânica do trabalho alienado, o que requer que o lazer seja um relaxamento passivo e uma recuperação de energias para o trabalho [...] Não se pode deixar o indivíduo sozinho, entregue a si próprio. Pois se tal acontecesse, com o apoio de uma inteligência livre e consciente das potencialidades de libertação da realidade da repressão, a energia libidinal do indivíduo, gerada pelo id, lançar-se-ia contra as suas cada vez mais extrínsecas limitações [...]

Essa rebeldia pulsional decorre do fato do id ser atemporal, de modo que, ao sofrer restrições, hora ou outra, se rebelará. Uma forma de expressar sua contrariedade à subjugação da sexualidade à procriação é por meio das perversões, que mantendo uma relação com a fantasia, acaba defendendo a sexualidade com um fim em si mesmo, colocando-se pois, em oposição ao princípio de desempenho, mas também em oposição à própria humanidade, uma vez que, a livre prática das perversões colocaria em cheque a reprodução da capacidade de trabalho (MARCUSE, 1978).

Neste momento a compreensão da influência da repressão, sua origem e atuação, deve-se dirigir para além do indivíduo (sua infância-situação edípica), chegando sim, na compreensão da introjeção do sentimento de culpa no gênero humano. Este é o momento de elucidar aquilo que Marcuse chamou de tendência oculta na psicanálise, ou seja, que a psicologia individual é também psicologia social. Por isso Marcuse (1978, p.67) diz que,

Na medida em que a Psicologia rasga o véu ideológico e descreve a construção da personalidade, é levada a dissolver o indivíduo: sua personalidade autônoma surge-nos como a manifestação *congelada* da repressão geral da humanidade. A autoconsciência e a razão, que conquistaram e deram forma ao mundo histórico, fizeram-no à imagem e semelhança da repressão, interna e externa.

Como Freud (2011) enxerga o destino do desenvolvimento humano vinculado às pulsões e sendo estas sujeitas a interferências históricas, compreender a dinâmica de origem dessa repressão se põe como condição para vislumbrar uma inversão no rumo do progresso da civilização. Isso se complica quando Freud percebe as determinações operantes da vida

²⁷ Aqui salientamos o conceito de Indústria Cultural, cunhado por Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento*. Este faz referência a exploração comercial e a vulgarização da cultura, a expressão da subjetividade ameaçada. Segundo Adorno (1995, p. 22), “ A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente”.

psíquica podem incluir elementos associados a origem do gênero – herança arcaica (KANGUSSU, 2008).

No princípio a experiência de dominação era representada pelo *pai primordial* (situação extrema de Édipo) que, segundo Freud, representava o indivíduo que dominava o primeiro agrupamento humano, ou seja, a vida grupal teria se originado com base na dominação. Este homem dominava os outros homens, detinha as mulheres desejadas, tinha filhos, ou seja, restringia o prazer ao seu domínio e assim distribuía desigualmente o sofrimento. Os filhos eram segundo Marcuse (1978, p. 70),

[...] obrigados a viver em pequenas comunidades e munir-se de esposas roubando-as de outros. O fardo de todo e qualquer trabalho a realizar na horda primordial era imposto aos filhos que, por sua exclusão do prazer reservado ao pai, tinham ficado “livres” para a canalização da energia instintiva para as atividades desagradáveis, mas necessárias.

O despotismo do pai primordial criará assim, as condições mentais para aceitação da dominação, preparando terreno para o posterior progresso sustentado pela repressão do prazer e contribuindo para as condições de afloramento da força de trabalho futuro. Mas a horda, com tamanha desigualdade na possibilidade de realização das gratificações pulsionais, cria as condições para a sua destruição. Segundo Marcuse (1978, p.71),

O despotismo patriarcal da horda primordial passou a ser, portanto, uma ordem “efetiva”. Mas a efetividade da organização sobreposta da horda deve ter sido muito precária e, conseqüentemente, o ódio contra a supressão patriarcal muito forte. Na construção de Freud, esse ódio culmina na rebelião dos filhos exilados, o assassinato e devoração coletiva do pai, e o estabelecimento do clã dos irmãos, que, por sua vez, deifica o pai assassinado e introduz aqueles tabus e restrições que, segundo Freud, geraram a moralidade social.

É com o assassinato coletivo do pai primordial que os irmãos introjetam o evento psicológico mais importante para o desenvolvimento da civilização, o sentimento de culpa. Contudo, a ruptura com o pai primordial não se efetiva completamente, pois, agora os filhos, também almejam a vida duradoura e gratificante. Para isso, repetem a ordem de dominação que preservava o grupo. Para Marcuse (1978, p.73),

Os novos pais consolidam aquelas supressões de prazer que são necessárias para salvaguardar sua soberania e sua organização do grupo. O progresso da dominação por um para a dominação por muitos envolve uma “propagação social” do prazer e faz que a repressão seja autoimposta no próprio grupo governante: todos os seus membros têm de respeitar os tabus se querem manter a chefia. A repressão impregna agora a vida dos próprios opressores e uma parte de sua energia instintiva fica disponível para a sublimação no “trabalho”.

O sentimento de culpa²⁸ introjetado, decorre não apenas do crime supremo executado, mas também da traição contra a promessa de uma vida sem supressão, sem dominação, que surgia com o parricídio, mas que foi negada pelos filhos ao consolidarem uma ordem também repressora para o desenvolvimento da cultura. O crime se repete ao longo da história, em formas modificadas – na rebelião contra a autoridade estabelecida, no arrependimento e na restituição da autoridade, no conflito entre gerações-, novamente produzindo o sentimento de culpa, assim Freud hipoteticamente denominou de *retorno do reprimido* (MARCUSE, 1978).

O nível de repressão da estrutura pulsional presente atualmente na cultura, evidência o papel decisivo do sentimento de culpa com relação ao progresso. Quanto mais a civilização avança, mais reforçado e intensificado é o sentimento de culpa e a dominação que outrora tinha origens nas relações pessoais, agora é reafirmada por instituições que procuram a manutenção da lógica da dominação, tornando-se cada vez mais impessoal, universal, objetiva, eficaz, produtiva e racional. A família que exercia o papel primordial na educação e adaptação dos indivíduos ao princípio de realidade, ou seja, de formação do ego, é cada vez mais substituída por instituições, assim a organização repressiva das pulsões passa a ser uma obra da sociedade (MARCUSE, 1978).

A defesa contra a agressão, contra um retorno destrutivo é necessária, mas somente eficaz se fortalecida as pulsões sexuais, ou seja, somente o poder de Eros pode sublimar as pulsões destrutivas e segundo Marcuse (1978, p. 85) “isso é, precisamente, o que a civilização desenvolvida é incapaz de fazer, visto que depende, para a sua própria existência, da arregimentação e controle intensificados e ampliados”. O que se pode esperar de um progresso baseado num trabalho alienado? Evidentemente que não é uma nova relação onde a gratificação pulsional esteja ancorada a Eros. Segundo Marcuse (1978, p.86),

Se não existe um “instinto de trabalho” original, então a energia requerida para o trabalho (desagradável) deve ser “retirada” dos instintos primários- dos instintos sexuais e dos destrutivos. Como a civilização é, principalmente, a obra de Eros, é acima de tudo retirada da libido; a cultura “obtem uma grande parte da energia mental de que necessita subtraindo-a à sexualidade”.

A sexualidade privada da sua máxima finalidade, da sua gratificação integral, não precisa, em nome do desenvolvimento humano que exige certa dose de canalização pulsional, ser totalmente transubstanciada à uma cultura do não prazer, da labuta em si, sem se perguntar se tal conformação de sociedade é digna de tal sacrifício.

²⁸ Em síntese, este se origina a partir da situação edípica e é contraída quando o pai primordial é assassinado (MARCUSE, 1978).

Em síntese, a cultura exige sublimação contínua, ou seja, a modificação da orientação original da energia pulsional de maneira a levar a outra socialmente valorizada, e isto se dá no nível das pulsões primárias, tanto como inibição da sexualidade, como das pulsões destrutivas. Mas o próprio desenvolvimento da civilização eleva a sublimação a um ponto que cria-se as precondições para a superação da sociedade opressora.

2.3 Perspectiva de Consolidação de uma Sociedade Não Repressiva

O trabalho na civilização humana, tendo assumido as características da afluência, serve ao princípio de desempenho, ou seja, subverte a potencialidade pulsionais ao trabalho alienado. Mas nem todo trabalho na afluência é ausente de gratificação, nem todo trabalho é renúncia da sexualidade. Uma modalidade em especial é capaz de proporcionar um elevado grau de satisfação libidinal, o trabalho artístico, mas este não é o principal meio de trabalho, sobre tudo na sociedade industrial²⁹. Para Marcuse (1978, p.88) em suma o,

[...] trabalho que criou e ampliou a base material da civilização foi principalmente labuta, trabalho alienado, penoso e desagradável- e ainda é. O desempenho de tal trabalho dificilmente gratifica as necessidades e inclinações individuais [...] se o trabalho alienado tem algo a ver com Eros, deve ser de um modo bastante indireto e com um Eros consideravelmente sublimado e debilitado.

Essa relação de restrição do prazer, de sublimação, passa ao longo do desenvolvimento da civilização a ser resultado da divisão social do trabalho, ou seja, a arregimentação das pulsões dos indivíduos decorre da utilização social da sua capacidade de trabalho, o que exige também um estado de aceitação para com toda a moralidade pregada pelo princípio de desempenho (MARCUSE, 1978).

No entanto, o próprio Freud foi capaz de vislumbrar a possibilidade de superação desta condição de subjugação da energia libidinal, mas sabia que isso era algo extremamente original, que nunca existira e que a sublimação em certa medida era fundamental para o desenvolvimento da cultura como coletividade. Ao reconhecer a possibilidade de construção histórica de um princípio de realidade não pautado pela produtividade exploratória, pela dominação humana, pela relegação da energia vital e destrutiva ao trabalho alienado, Marcuse

²⁹ Segundo Marcuse (1978, p.191) “Certamente pode haver também ‘prazer’ no trabalho alienado. A datilógrafa que entrega um texto bem copiado, o alfaiate que apresenta um terno bem cortado, o cabeleireiro que monta um penteado impecável, o trabalhador que preenche sua quota-todos puderam sentir prazer num ‘trabalho bem feito’. Contudo, ou esse prazer é extrínseco (previsão de uma recompensa), ou é a satisfação (em si mesma um indício de repressão) de estar bem ocupado, no lugar certo, de contribuir com sua parcela para o funcionamento da engrenagem. Num caso ou outro, tal prazer nada tem a ver com a gratificação instintiva primordial. Associar o desempenho em linhas de montagem, em escritórios e lojas, com as necessidades instintivas, é glorificar a desumanização como prazer”.

abre caminho para pensar que conformação de sociedade poderia humanizar o animal-humano sendo coerente com sua biologia pulsional.

Emerge, então, a necessidade de um novo princípio de realidade onde a gratificação seja um imperativo, um compromisso do ser humano com sua humanização, constituindo característica ontológica do seu ser. Para Marcuse (1978, p.118)

Ser é, essencialmente, lutar pelo prazer. Essa luta converte-se num “anseio” da existência humana: o impulso erótico para combinar a substância viva em unidades cada vez maiores e mais duradouras constitui a fonte instintiva da civilização. Os instintos sexuais são instintos de vida: o impulso para preservar e enriquecer a vida mediante o domínio da natureza, de acordo com as crescentes necessidades vitais, é originalmente um impulso erótico [...] E a “luta pela existência” é, originalmente, uma luta pelo prazer; a cultura tem início com o preenchimento coletivo desse anseio.

Assim, é com a libertação pulsional da energia erótica (*sexualidade polimórfica*) isto é, com a ativação das necessidades orgânicas e psíquicas que se encontram reprimidas considerando as limitações necessárias para a coesão social, que conseguiremos vislumbrar o horizonte eticamente comprometido com a realização humana, fazendo do corpo um instrumento de prazer e não de labuta, realizando uma inversão no rumo do progresso em direção a busca pelo Eros³⁰ (MARCUSE, 1978).

Essa inversão se dá no âmbito da historicidade, uma vez que, as pulsões são diretamente afetadas pelas condições históricas específicas as quais estão submetidas. É neste nível sociológico que a *Mais-Repressão* tem sua conservação. Portanto, para Marcuse (1978, p.130), “essa natureza está sujeita a mudanças, se as condições fundamentais que foram a causa dos instintos adquirirem tal natureza tiverem também mudado”.

O novo princípio de realidade em construção exigirá um também novo olhar, fora das lentes da afluência, colocando a automação, a mecanização e racionalização do trabalho como fatores de atuação social capazes de reduzir o tempo e a energia gastos para a produção da existência humana. Com essa redução de tempo alienado, se reduz também os obstáculos sociais à satisfação pulsional (desde que o tempo livre não seja manipulado), liberando energia para a realização das faculdades individuais e libidinais. Isso implica uma “reativação das zonas eróticas” e o ressurgimento da *sexualidade polimórfica* (PISANI, 2010). Para Marcuse (1978, p.141),

Como a duração do dia de trabalho é, por si mesma, um dos principais fatores repressivos impostos ao princípio de prazer pelo princípio de realidade, a redução do

³⁰ Segundo Pisani (2010, p. 8) , esta “[...] possibilidade de liberação da sexualidade parece, à primeira vista, conduzir à imagem de uma sociedade de “maníacos” ou mesmo à sua destruição se for concebida enquanto um fato isolado dentro de uma sociedade repressiva”.

dia de trabalho a um ponto em que a mera porção de tempo de trabalho já não paralise o desenvolvimento humano é o primeiro pré-requisito da liberdade.

Por mais racional que possa estar a organização da produção material, ela jamais será unificadora da gratificação com a liberdade, pois desenvolveu-se como lógica própria da dominação, mas pode liberar tempo e energia para tal, desde que fora do âmbito do trabalho alienado. Segundo Pisani (2010, p. 9),

[...] para Marcuse, o próprio fato de Freud estabelecer uma ligação entre trabalho e sexualidade, entre a atividade humana e a organização das pulsões, já abre a perspectiva para imaginar a possibilidade do trabalho não ser simplesmente fonte de desprazer, mas de poder ser investido libidinalmente numa sociedade não repressiva.

Mas vislumbrar essa hipótese de uma cultura não repressiva exige a validação do desenvolvimento não repressivo da libido, ou seja, a compreensão da transformação da sexualidade pela transformação da libido não recalcada³¹. O caminho mais curto para isso é por meio daquelas atividades mentais que se mantiveram livres do princípio de realidade e assim, permitem à liberdade sair do plano inconsciente e ser conduzida para o mundo de consciência sensata (MARCUSE, 1978).

Um papel notável é então assumido pela Fantasia³², pois, ela envolve um processo de pensamento que não se afeta por moralidades, por leis, está intimamente associada com o princípio de prazer e por isso apresenta elevado grau de liberdade em relação ao princípio de realidade. Se relaciona ao Eros quando se posiciona contra a sexualidade regida pelo princípio de desempenho³³, quando busca para além das perversões, a gratificação das pulsões vitais sem repressão. Segundo Marcuse (1978, p. 138-139),

Na sua recusa em aceitar como finais as limitações impostas à liberdade e à felicidade pelo princípio de realidade, na sua recusa em esquecer o que pode ser, reside a função crítica da fantasia [...] essa Grande Recusa é o protesto contra a repressão desnecessária, a luta pela forma suprema de liberdade- “viver sem angústia”.

A *Grande Recusa* age a serviço de Eros, pois, é luta contra a *Mais-Repressão*, consiste em batalhar por um desenvolvimento das pulsões não repressivo, na recusa veemente dos tabus progressistas das sociedades industriais (PISANI, 2010). Diante das possibilidades

³¹ Para Marcuse (apud KANGUSSU, 2008) a distinção entre repressão e recalque não tem importância.

³² A fantasia, alimentada pela memória, apresenta elevado grau de liberdade em relação ao princípio de realidade e permite a visualização do potencial emancipatório da imaginação ao ultrapassar a repressão pulsional (KANGUSSU, 2008, p.130).

³³ Com o capitalismo em sua acepção mais avançada, os mecanismos de controle sobre a consciência apresentam-se mais extensos. Isso permite um relaxamento dos controles sobre a sexualidade e assim, uma impressão de liberdade sexual. Impressão porque não é liberdade sensual, erótica, concentrando-se em uma região específica do corpo- genitalidade, promove a dessexualização do ser. Eventualmente a libido é descarregada, mas todo o resto do corpo e do tempo continuam sendo empregados como instrumento de trabalho alienado (KANGUSSU, 2008, p.114).

reais, cabe ao princípio de desempenho tentar o seu esvaziamento, isto é, relegar a viabilidade de construção dessa sociedade livre a um terreno puramente teórico, especulativo, utópico.³⁴ Mas isso não deixa menos antiquado o princípio de desempenho, pois, a questão efetivamente pertinente é se a cultura seria capaz de atender as necessidades humanas, excluindo a *Mais-Repressão* ao passo que o trabalho (labuta) teria sua jornada cada vez mais reduzida. Por mais desenvolvida, por maior que seja a riqueza da cultura, ela dependerá constantemente do trabalho desagradável, que resulta no retardamento da satisfação. Dessa forma, as pulsões primárias se revoltam e a sua modificação repressiva precisa continuar sendo produzida por toda a existência da cultura, mas na forma de repressão (modificações das pulsões necessárias à preservação da coletividade humana) e não *Mais-Repressão* (restrições requerida pela forma histórica de dominação) (MARCUSE, 1978).

Como a repressão pulsional resulta, sobretudo, da organização específica assumida pelo trabalho que é regido pelo interesse de dominação, um novo princípio de realidade sem a *Mais-Repressão*, resultaria em uma nova organização social do trabalho, agora sem a produtividade afluyente. Uma nova noção de progresso para além do princípio de desempenho mensura a qualidade de vida humana com base na gratificação universal das necessidades pulsionais, no grau de liberdade, na ruptura com o sentimento de culpa. Uma verdadeira e nova racionalização da gratificação, pois, uma cultura de liberdade exige tanto a sublimação (não repressiva)³⁵ da sexualidade, quanto a des-sublimação da racionalidade. Ou seja, acredita na possibilidade da razão também se tornar alvo das investidas libidinais (PISANI, 2010). Para Marcuse (1978, p.145),

Para além do princípio de desempenho, tanto a sua produtividade como os seus valores culturais tornam-se inválidos. A luta pela existência desenrola-se então noutros terrenos e com novos objetivos; transforma-se na luta coordenada contra qualquer restrição ao livre jogo das faculdades humanas, contra a labuta, a doença e a morte.

³⁴ Usualmente a sociedade somente aceita essa perspectiva a luz dos arquétipos Orfeu e Narciso, os “heróis culturais”. Segundo Marcuse (1978, p.148-155) “ Orfeu e Narciso simbolizam uma realidade muito diferente [...] a imagem deles é a da alegria e da plena fruição; a voz que não comanda, mas canta; o gesto que oferece e recebe; o ato que é paz e termina com as labutas de conquistas; a libertação do tempo que une o homem com deus, o homem com a natureza [...] As imagens de Orfeu e Narciso reconciliam Eros e Thanatos. Relembrem a experiência de um mundo que não vai ser dominado e controlado, mas liberado [...] O Eros órfico e narcisista desperta e liberta potencialidades que são reais nas coisas animadas e inanimadas, na natureza orgânica e inorgânica- reais, mas, suprimidas na realidade não-erótica [...] é, fundamentalmente, a negação dessa ordem- A Grande Recusa [...] nessa negação Orfeu e Narciso revelam uma nova realidade, com uma ordem própria, governada por diferentes princípios. O Eros órfico transforma o ser; domina a crueldade e a morte através da libertação”.

³⁵ Kangussu (2008, p.121) observa que “[...] para Marcuse, mesmo a sublimação desrepressiva não pode eliminar a existência da repressão básica. Portanto, a chamada ‘sublimação desrepressiva’ deveria, num sentido mais rigoroso, ser denominada ‘sublimação não-mais-repressiva’”.

Uma nova experiência de Ser levaria a uma transformação integral da existência humana, culminando na criação de uma nova relação dinâmica de arregimentação pulsional, uma nova relação entre Eros e Thanatos, reativando meios e domínios da gratificação antes paralisados e apaziguando as tendências conservadoras. A liberdade decorrente não mais continuaria sendo relegada à atividade de conquista, de domínio sobre o outro e sobre a natureza, mas sim ao conhecimento e gratificação pulsional e material do ser que, livre, liberta a natureza e a humanidade da produtividade, da dominação, da servidão. Ou seja, a força arrebatadora da moralidade civilizada canalizada contra o uso do corpo como instrumento de prazer, que fez com que a sexualidade fosse utilizada como dignificante do amor em uma relação voltada à reprodução, à monogamia repressiva, sofreria grande abalo e inversão da sua dinâmica com a supressão da *Mais-Repressão* e instauração de um novo princípio de realidade. Segundo Marcuse (1978, p.177),

Todo o corpo se converteria em objeto de catexe, uma coisa a ser desfrutada- um instrumento de prazer. Esta mudança no valor e extensão das relações libidinais levaria a uma desintegração das instituições em que foram organizadas as relações privadas interpessoais, particularmente a família monogâmica e patriarcal.

A dimensão estética também apresenta-se com uma força libertadora da sensualidade, diante da dominação repressiva da racionalidade. Ela mantém-se vinculada ao prazer, a imaginação, a criatividade. Segundo Pisani (2010, p.7),

Somente uma cultura estética que permita ao ser humano desenvolver tanto sua sensibilidade quanto sua racionalidade poderá almejar ser uma cultura humana, e esta só se desenvolve ao incluir, também, o “impulso lúdico” que tem, na educação estética, o fim de desenvolver o “homem lúdico” que não é nem asceta nem passional, mas é aquele que “joga” com o mundo à sua volta, sem nenhuma intencionalidade a não ser a de despertar a autonomia das coisas, “dar vida” às coisas que o cercam, em “libertar” os objetos que habitam sua sensibilidade; ele deve criar “formar vivas” ou “objetos vivos” e vivenciar uma nova forma, mais elevada, de liberdade: a liberdade estética.

A estética é a sensibilidade a serviço da humanização e assim se relaciona com a ordem artística³⁶. A arte desafia a racionalidade repressiva difundida ao representar a lógica da gratificação na sensualidade, deixando transparecer a vinculação entre princípio de prazer e arte por meio do conteúdo não sublimado da forma estética. Esse conteúdo que liberta, permite ao ser humano experimentar a natureza e o seu mundo como objetos de contemplação e essa experiência rompe com a produtividade proferida pelo princípio de desempenho (MARCUSE, 1978).

³⁶ Somente na fruição artística o movimento de *Grande Recusa* encontra expressão livre, pois, fora desta é perJORativamente chamado de utopia (KANGUSSU, 2008, p.150).

Um arranjo social não repressivo depende também em grande medida da ausência de necessidades. As necessidades básicas devem ser satisfeitas com um gasto de energia física, mental e tempo mínimos. Como aponta Marcuse (1978, p. 172), “O reino da liberdade é visionado para além do domínio da necessidade: a liberdade não está dentro, mas fora da ‘luta pela existência’”. Dessa forma, o reino promulgado pelo princípio de desempenho, de labuta, de não realização das pulsões libidinais não é o reino humanizador.

Mas a noção de uma ordem pulsional não repressiva depende da possibilidade das pulsões sexuais gerarem relações estáveis e prolongadas entre os indivíduos maduros, além de orientar o progresso para a construção de formas superiores de manifestação da liberdade. Isso dependerá da realização da ruptura com a razão repressiva, o que acarretaria uma espécie de regressão psíquica e social a um estágio além do alcançado pela racionalidade civilizada, assim ativando estágios anteriores da libido que tinham sido suprimido pelo ego desenvolvido. As instituições condizentes com a afluência sofreriam um grande abalo e toda essa inversão no rumo do progresso seria, segundo Marcuse (1978, p.175), “[...] uma ‘regressão’- mas à luz da consciência madura e guiada por uma nova racionalidade. Nessas condições, a possibilidade de uma civilização não repressiva baseia-se não na suspensão, mas na liberação do progresso”.

O progresso que acabamos de vislumbrar exigirá uma transformação da libido, da sexualidade suprimida sob a influência da restrição genital, para uma erotização da personalidade completa do indivíduo. O salto qualitativo seria incomparavelmente maior frente a mera liberação da sexualidade reprimida dentro do domínio do princípio de desempenho, em cujas condições a libido não liberta ainda traz as marcas de sua escravização, de sua supressão, em suma, da *Mais Repressão* (MARCUSE, 1978).

Esse novo princípio de realidade se concretiza com a *auto-sublimação da sexualidade*, pois esta pode, sem estar submetida à arregimentação pulsional repressiva (*Mais Repressão*), criar relações humanas maduras, altamente desenvolvidas e contribuindo assim, para a perpetuação da transformação da sexualidade em Eros, um Eros que relembra o passado de gratificação, um Eros como energia vital, que significa uma ampliação quali e quantitativa da sexualidade (MARCUSE, 1978).

Em resposta a comum relegação desta perspectiva de consolidação de um novo princípio de realidade a uma utopia pejorativa, Pisani (2010, p.3) aponta que o

[...] pensamento utópico desperta o pensamento crítico pela via da busca de critérios de uma liberdade e felicidade não realizada, mas possíveis [...] tem uma função crítica reguladora como práxis criativa, como expressão da inadequação histórica do

sujeito em relação à realidade experimentada que se revela no mundo [...] é um fazer imaginário que permite acessar o ideal frente ao confronto entre o real e o possível.

Sua viabilidade implica a compreensão histórica da construção da cultura, fazendo com que nossos costumes e valores sejam somente um dentre outros possíveis, assim, passíveis de mudança, transformação. A não conformidade com a organização social desumana contemporânea é fundamental, e para tal, a dimensão da memória ganha importância, pois, transforma-se em ação histórica ao permitir a libertação do conteúdo recalçado do passado, no qual a gratificação se aproximava de Eros. Pela reativação de lembranças podemos vislumbrar a superação das condições históricas as quais a sociedade industrial avançada impõe como alavanca de um princípio de realidade alienador.

Por fim, aqui reside uma característica da teoria crítica, Pisani (2010, p. 14) afirma que é “[...] no contraste com as condições de vida que a imagem utópica de “Eros e civilização” deve ser abordada. Tomada em si mesma aparece como algo que nunca foi... uma ingênua utopia”.

A perspectiva revolucionária de Marcuse³⁷, em sua Grande Recusa em falar a linguagem da afluência, encontra refúgio em sua concepção emancipatória, da *auto-sublimação da sexualidade*, de libertação da racionalidade lucrativa, da transformação do trabalho, da libido, da emergência da nova sensibilidade, do novo sujeito histórico, desperto em sua concepção estética pela expressão da possibilidade de libertação desencadeada pelo impulso lúdico.

Diante disso, como articular a perspectiva marcuseana com a educação escolar, sobre tudo no ensino de sexualidade? A instituição escolar, fruto da lógica de institucionalização da dominação, típica do princípio de desempenho pode servir à humanização? Que referenciais permitem a consolidação de uma educação efetivamente libertadora em que a lógica própria de gratificação seja imperativo? Que relações estabelecer para se adentrar na educação escolar, respeitando os pressupostos altamente revolucionários presentes na teoria de Marcuse?

³⁷ Cabe apontar que a perspectiva teórica de Herbert Marcuse não era unanimidade, nem mesmo dentro da própria Teoria Crítica. Suas formulações teóricas são alvos de muitas contestações, dentre as quais cabe destacar as formuladas por Erich Fromm. Para ele, Marcuse apresenta uma interpretação equivocada de Freud, por meio de uma perspectiva filosófica divorciada da psicanálise clínica, além disso, tenta transformar Freud em um pensador revolucionário, ignorando o fato de que ele era um típico homem do século 19, burguês, liberal, reformador, desesperado da mudança social benéfica. Por fim, seu distanciamento na análise do problema do novo ser humano na relação com os outros, obscureceu a percepção de que as qualidades do sadismo, do masoquismo, do narcisismo etc, perturbam o desenvolvimento da cooperação social na então vislumbrada sociedade livre (FROMM, 1992).

Marcuse oferece, então, uma compreensão da sexualidade para nortear o desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadoras, mas para isso necessita articular-se com uma perspectiva educacional também libertadora. Que referencial teórico poderia assumir este papel de articular a sexualidade emancipatória de Marcuse com a educação sexual escolar?

CAPÍTULO 3 - PEDAGOGIA CRÍTICA: DIALOGICIDADE E PRÁXIS NO CURRÍCULO TRANSFORMADOR

No presente capítulo percorre-se a perspectiva pedagógica de Paulo Freire e as contribuições decorrentes para a consolidação de um currículo crítico na educação sexual no ensino de ciências. Para tal, a concepção de resistência de Giroux (1986), pode viabilizar a percepção da escola para além de sua determinação reprodutiva, aqui compartilhada ao compreender a escola como uma instituição parte do princípio de desempenho denunciado por Marcuse (1978). Posteriormente à compreensão da dialogicidade e da práxis freireana, avança-se para as contribuições na construção da programação curricular via tema gerador e os decorrentes desenvolvimentos na literatura a partir da perspectiva educacional de Paulo Freire (1987).

Nos termos de um trabalho que estrutura as possibilidades curriculares emancipatórias no trato da sexualidade para o ensino de ciências como uma perspectiva de consolidação da autonomia humana via práticas escolares humanizadoras, uma articulação entre as concepções de Herbert Marcuse com os pressupostos, do educador brasileiro Paulo Freire, aparece como grande potencialidade e relativa singularidade.

Ao pretender promover a articulação teórica de Marcuse com a educação escolar, o referencial educacional utilizado não pode representar uma perspectiva cujos argumentos se baseiam em estratégias de dominação. Numa sociedade onde a tônica estrutural conduz a uma dinâmica de domínio de consciências e corpos, a perspectiva educacional vigente é a pedagogia da classe dominante. Dessa forma, os métodos imanentes a essa não servem à libertação do oprimido, pois, respeitam e reproduzem as premissas do princípio de desempenho. Assim, Freire aparece como possibilidade de superação histórica pela transformação crítica, pois, sua proposta de educação libertadora procura oferecer àqueles que se encontram em situação de opressão, condições para reflexivamente, descobrir-se como agentes de sua própria história e assim transformá-la. Pensar a educação sexual no ensino de ciências a partir destes referenciais é pensar uma educação sexual emancipatória.

As aproximações entre esses autores são possíveis primeiramente por aquilo que compartilham de comum em suas origens. Ambos se fundamentaram em concepções marxistas e não se enclausuraram no ortodoxismo³⁸. Marcuse ficou conhecido e ganhou

³⁸ O marxismo ortodoxo é aquele que se apropria de interpretações da obra marxiana de modo a considerá-las “verdades absolutas”, incontestáveis, portanto, muito próximo ao pensamento caracterizado como dogmático.

espaço, sobretudo, com os movimentos de contra cultura que caracterizaram os anos 60. A atualidade do seu pensamento deriva do estímulo à recusa a realidade dada, apresentada como única possível, revelando as estruturas simbólicas repressivas que a reproduzem na forma histórica do princípio de desempenho (KUNGUSSU, 2008). Freire com sua concepção educacional popular progressista, consolidou na América Latina, a proposição acerca da Educação Popular como perspectiva de libertação dos oprimidos diante de sua condição de silenciamento. É no questionamento da ordem instituída, da opressão a que a sociedade está submetida, na incitação contra essa engrenagem socialmente construída para o capital e não para a humanização que ambos se colocam e pensam a superação histórica, como atuação política, Marcuse com os olhos para os movimentos contra cultura³⁹ e Freire para a educação.

Enquanto Marcuse denuncia a lógica social presente na conversão do princípio de realidade em um princípio de desempenho característico da sociedade afluyente, que se mantém com base na sublimação pulsional e canalização da libido para um trabalho que se expressa melhor como sofrimento, flagelo, resignação, e propõe as condições para a consolidação de uma sociedade livre, sem repressão, Paulo Freire, está buscando desvelar as facetas da sociedade opressora, representadas na educação, reflexo de uma realidade historicamente construída e organizada para a reprodução de um modo de vida dependente da dominação. Também orienta um plano teórico metodológico de conscientização dos educandos, de problematização de suas visões de mundo e assim, de superação da *consciência ingênua*⁴⁰, permitindo uma nova postura diante da realidade, uma verdadeira perspectiva de revolução.

A utopia de Marcuse, ou seja, a orientação das pulsões para a concretização da realização humana é uma possibilidade real, uma utopia concreta, e por isso mesmo, intensamente reprimida. Seu compromisso ético está em buscar a humanização como vocação ontológica do ser humano, em coerência com sua estrutura pulsional. A utopia de Freire, também se inscreve na busca ontológica pela humanização, pela via histórica da conscientização, historicamente negada, mas que diante da inconclusão dos seres humanos e

³⁹ Marcuse acreditou, pelo menos por um tempo, encontrar nos estudantes rebeldes dos anos 60 do século XX, uma nova sensibilidade, fruto da *Grande Recusa*, na qual se vislumbrava a promessa de transformação da natureza humana, em que os ciclos de dominação eram superados.

⁴⁰ *Consciência Ingênua* é um estado de percepção e compreensão da realidade pautado pela análise simplista e superficial, que não atinge a complexidade das relações e interesses políticos e ideológicos existentes no mundo concreto (FREIRE, 1979).

da realidade, implica na possibilidade de sua superação, no vislumbre do *inédito viável*, com seres que buscam *Ser Mais*⁴¹, isto é, humanizar-se.

É diante dessa articulação esperançosa entre Marcuse e Freire que, torna-se viável o vislumbre de uma construção curricular crítica para o ensino de ciências, no que se refere aos esforços de promover uma educação sexual que supere as formas inautênticas da existência humana. Antes porém, conceber as instituições escolares para além da representatividade dos interesses dominantes torna-se um imperativo a uma educação que se busque a crítica no espaço escolar.

3.1 Escolas como Espaços de Resistência

Para Marcuse (1978), as reflexões proporcionadas pelas tensões entre o pensamento de Marx e Freud são fundamentais para a compreensão de como a estrutura social reproduz nos seres humanos as formas de vida social que dão forma ao aparelho pulsional. Ou seja, para compreender a dinâmica da civilização, torna-se necessária a compreensão da dominação do ser humano na natureza das pulsões. Como ressalta Kangussu (2008, p.80), “Categorias psicológicas tornam-se políticas porque as desordens privadas refletem a desordem do todo”. Esta dinâmica repressiva do todo se consolida pelo desenvolvimento de uma racionalidade da dominação representada pelo *princípio de desempenho*, que aperfeiçoado, origina as instituições que preservam as suas premissas difundindo a ideologia da reificação. A instituição escolar surge como parte deste princípio de realidade perverso, produtor e reproduzidor da sociedade afluenta, da heteronomia, da desigualdade social, por isso da desumanização. Uma compreensão fatalista desta, somente nos pode direcionar a uma equivocada desesperança com relação ao espaço escolar.

Marx (1971) compreendeu o processo social de produção capitalista para além da produção de mercadorias e mais valia, ressaltando a produção e reprodução da relação capitalista, isto é, a formação por um lado do trabalhador assalariado e de outro do detentor dos meios de produção e do capital. Este conceito de reprodução tem permitido a estruturação teórica das concepções críticas da educação se opondo à visão liberal, para a qual a escola permite uma mobilidade social atingida pelo aperfeiçoamento individual.

⁴¹ *Ser Mais* é um conceito que expressa a possibilidade histórica do ser humano, ao perceber-se em processo de desumanização, colocar-se em busca por sua humanização. Processo esse que exige a compreensão histórica e ideológica das conformações socioculturais promotoras da desumanização e uma postura praxiológica na transformação da condição existencial, mediada por um diálogo favorecido pela pulsão erótica pela vida (FREIRE, 1987).

Para as concepções radicais, a escola recorrentemente atua reproduzindo a ideologia dominante disseminando seus valores e interesses; contribuindo com a distribuição desigual do conhecimento e de habilidades necessárias para a ocupação de papéis numa força de trabalho estratificada em classes, raças e gênero, portanto, reproduzindo a divisão social do trabalho; e formando o aparelho estatal que produz e legitima a lógica ideológica e econômica que sustenta o poder do Estado. Dessa forma, em decorrência de suas relações com a reprodução da relação capitalista, as escolas passam a ser consideradas fundamentais nos processos políticos e de dominação, ou seja, a “inocência política” do espaço educacional é desmascarada e posicionada no contexto da matriz social que a forma. A partir da visão radical, o fracasso escolar não mais é explicado pelo âmbito individual, mas assume sua conformação social antes oculta (GIROUX, 1985). A respeito desta natureza política da educação Giroux (1985, p.65, tradução nossa) diz que, “A teoria da reprodução e suas diferentes explicações sobre o papel e a função da educação tem resultados inestimáveis, pois tem contribuído para a compreensão mais ampla da natureza política do ensino e sua relação com a sociedade dominante”.

Mas a teoria da reprodução, por maiores que fossem seus avanços, não conseguiu proporcionar uma compreensão crítica da educação como prometia em termos mais amplos. Isso porque não investigou como os educadores, os estudantes além dos outros agentes sociais dialogam sobre um momento histórico, num contexto específico, para produzir, criar, e reproduzir a sua existência. As razões abordadas frequentemente se assentam em compreensões estruturais-funcionalistas do marxismo, as quais ignoram que os povos constroem a história (como se esta se fizesse ocultamente aos membros que dela fazem parte), apesar dos processos de coação. Quando o sujeito humano desaparece, os momentos de autorecriação e de resistência são negligenciados. As escolas assumem conotações de presídios, educadores e estudantes tornam-se marionetes, acríticas, passivas, restritos aos papéis resignados pela lógica capitalista (GIROUX, 1985). O problema desta negligência está no fato de, como aponta Giroux (1985, p.66, tradução nossa),

Ao reduzir a importância do fator humano e da noção de resistência, as teorias da reprodução oferecem pouca esperança para desafiar e mudar as características repressivas da educação. Ao ignorar as lutas e as contradições que existem nas escolas, estas teorias não somente dissolvem a intervenção humana; como sem saber, proporcionam uma desculpa para não examinar os professores e estudantes em marcos concretos dentro da escola.⁴²

⁴² Esta perspectiva reprodutivista se diferencia em duas principais vertentes, a teoria da reprodução social, cujos autores referência são Althusser; Bowles e Gintis; e a teoria da reprodução cultural, cujos autores referência são Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, etc (GIROUX, 1986). Alguns avanços e alguns limites que as visões

Com “vistas grossas” aos papéis assumidos pelos sujeitos no âmbito escolar, a teoria da reprodução admite um direcionamento irrevogável, como se as escolas somente fossem reprodutoras, nas quais focos de resistências são omitidos culminando no enfraquecimento da possibilidade de superação desta condição. Dessa forma, a possibilidade de compreensão dos diversos modos de dominação, sejam estruturais, sejam ideológicos, e suas respectivas manifestações ficam comprometidos (GIROUX, 1985).

Diante desta problemática surgem as *teorias da resistência* evidenciando que os mecanismos de reprodução social não são definitivos e nunca se expressam sem encontrar elementos de oposição, mesmo que ocultamente. Assim as teorias da resistência avançam no sentido de compreender as formas ativas de oposição realizados e que recorrentemente encontram uma lógica repressiva subordinadora que tenta minimizar os seus efeitos (GIROUX, 1985).

Os focos de resistência estudantis, como não são meros produtos da relação capitalista, nem passivos diante do professor, do currículo e das escolas autoritárias, emergem negando de forma primária ou consciente, dependendo do caso, a imposição de valores ideológicos as quais estão submetidos. Dessa forma participam tanto dos momentos de autocriação, como dos momentos de reprodução, isto é, carregam a marca da resistência e da reprodução. Para Giroux (1985, p.67, tradução nossa),

[...] as escolas representam terrenos de discordância marcados não somente por contradições estruturais e ideológicas, mas também por uma resistência estudantil modelada coletivamente. Em outras palavras, as escolas são âmbitos sociais que se caracterizam porque nelas os planos de estudo ocultos competem com os evidentes, as culturas – dominantes e dominadas - se enfrentam e as ideologias de classe entram em contradições. Naturalmente, conflitos e resistências tem lugar em um contexto de relações de poder assimétricas, onde as classes dominantes são sempre favorecidas; mas o ponto essencial é que existem campos de resistência complexos e criativos através dos quais as práticas mediadas pela classe, raça e gênero frequentemente negam, rejeitam e descartam as mensagens centrais da escola.

Ao proporcionar espaços que comportam manifestações de oposição diante do autoritarismo, diante do ensino, do currículo, diante da ideologia dominante, as escolas representam uma fonte de contradições que as permite em certos momentos deixar de contribuir com os interesses políticos, ideológicos e materiais da sociedade dominante, ou seja, também podem existir independentemente da economia capitalista (GIROUX, 1985). Segundo Giroux (1985, p.68, tradução nossa),

reprodutivistas acarretam a uma perspectiva que procura se consolidar como pedagogia radical podem ser encontrados em Giroux (1986), *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, sobretudo no capítulo 3, *Reprodução, Resistência e Acomodação no Processo de Escolarização*.

[...] ao invés de ser instituições homogêneas que operam sob o controle direto de negociantes, as escolas se caracterizam por diversas formas de conhecimento escolar, ideologias, estilos de organização e relações sociais em sala de aula. Desta maneira, as escolas existem - com frequência - em uma relação contraditória com a sociedade dominante, alternadamente defendendo e desafiando seus pressupostos básicos.

Assim, a teoria da resistência apresenta um grande avanço frente a compreensão de educação dominante e frente à compreensão reprodutiva, não negando equivocadamente tudo o que esta anuncia, mas utilizando o lhe pode servir para consolidar a construção de uma análise crítica da educação (GIROUX, 1985). Por isso Giroux (1985, p.69, tradução nossa) apresenta que,

A tarefa que devem enfrentar os teóricos da resistência é dupla: primeiro, tem que estruturar seus próprios pressupostos para desenvolver um modelo mais dialético de ensino e da sociedade, e, segundo, devem reconstruir as principais teorias da reprodução para abstrair delas os postulados mais radicais e emancipadores.

O conceito de resistência é fundamental para a consolidação de uma perspectiva pedagógica radical, crítica, associado a uma função de desocultação ideológica, de crítica da dominação, com possibilidades reais de autorreflexão e com um horizonte marcado pela busca da autoemancipação e da emancipação social. Assim não pode ser reduzido a qualquer ato de oposição que ocorra no espaço escolar, pois assim, seu potencial analítico se esterilizaria. Para Giroux (1986, p. 149),

O que deve se insistir é em que não se pode permitir que o conceito de resistência se torne uma categoria indiscriminadamente pendurada em qualquer expressão de “comportamento de resistência”. Pelo contrário, deve-se tornar um construto analítico e um modo de investigação que contenha um momento de crítica e uma sensibilidade em potencial para seus próprios interesses, isto é, um interesse no aumento de consciência radical e na ação crítica coletiva.

Diante destes enunciados, a pedagogia que se pretenda crítica, deve discutir a dimensão educacional escolar e o conhecimento por esta veiculada, em meio às relações de poder que grupos hegemônicos assumem perante uma arena política e econômica de uma sociedade (APPLE, 2006). Porém, não apenas na reprodução de desigualdades de acesso a poder e recursos culturais, as escolas também apresentam-se como espaços de tensão, em que comportamentos de oposição e de resistências se apresentam. Segundo Giroux (1986, 147),

É nesses modos de comportamento bem como nos atos criativos de resistência que as imagens fugazes de liberdade se encontram [...] No sentido mais geral, acho que a resistência tem que ser situada em uma perspectiva ou racionalidade que leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador. Isto é, a natureza e o significado de um ato de resistência tem que ser definido juntamente com o grau em que contém as possibilidades de desenvolver o que Marcuse chamou de “um comprometimento com uma emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão, em todas as esferas de subjetividade e objetividade”.

Aqui reside um grande motivo de esperança na possibilidade de transformação para uma direção mais humanizadora desta instituição, pela via da emancipação estética. E neste movimento, segundo Giroux (1986, p.108),

É imperativo que tal pedagogia seja inspirada por um projeto político que fale não apenas ao interesse da liberdade individual e da reconstrução social, mas que também tenha relevância imediata para os educadores, como um modo viável de práxis.

Assim, no pensamento pedagógico de Freire (1987), encontramos proposições no âmbito geral da educação, não somente escolar, que possibilitam a reflexão e a atuação consciente diante destas relações contraditórias e dialéticas presentes na sociedade, na escola e no currículo, e que neste trabalho em especial se volta para a educação sexual emancipatória no ensino de ciências. Em Freire, por meio de sua dialogicidade, encontramos subsídios para a construção de um currículo que se faça por si mesmo como uma manifestação de resistência à reificação promovida na educação.

3.2 Pedagogia Freireana

Para compreender o pensamento pedagógico de Freire⁴³, é necessário evidenciar o contexto em que a proposta freireana se constitui, ou seja, na região nordeste do Brasil, na década de 1960, entregue à pobreza e àquilo que convencionou chamar de “*cultura do silêncio*”⁴⁴, onde o analfabetismo presente atingia a grande maioria da população local – segundo Ferraro e Kreidlow (2004), com níveis entorno de 61,6% a 72,6% dependendo do Estado. Para além do domínio ou apropriação dos códigos formais de linguagem, o analfabetismo avança para a não leitura da realidade, sinal evidente de uma cultura opressiva. Essa cultura implica na existência contraditória e dialética dos opressores e dos oprimidos, opostos, mas ambos desumanizados pela forma com a qual a sociedade se organiza visando atender aos interesses de uma classe hegemônica e dominante (FREIRE, 1987).

Diante deste contexto, a alfabetização posiciona-se como protagonista, pois é preciso mais que compreender o mundo que vivemos, mas transformá-lo, num movimento dialético que exige a consciência do mundo, a libertação do oprimido, por isso mesmo, um *ato político*.

⁴³ O professor Ernani Maria Fiori, no prefácio de Pedagogia do Oprimido (1987, p.5), apresenta Paulo Freire: como um pensador comprometido com a vida, que não divaga sobre ideias, mas que se preocupa, sobre tudo, com a existência humana; como um educador que posiciona sua pedagogia num movimento praxiológico de busca pela libertação.

⁴⁴ Compreendida como a imobilidade introjetada no inconsciente coletivo, a *cultura do silêncio*, segundo Freire (1981), direciona para uma consciência servil, submissa, dominada, oprimida, que não transforma a realidade, que é objeto anacrônico, anistórico, que se apresenta fatalisticamente como dada, imutável. É característica de uma sociedade que nega a comunicação, o diálogo verdadeiro, a expressão do mundo.

Diante desta compreensão da prática educativa com um ato político, Freire (2007, p.48) diz que,

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

Assim, numa sociedade mediada por interesses de classes, em que a classe dominante produz uma concepção educacional que não proporciona meios para que os educandos realizem uma leitura crítica do mundo, encontramos uma relação de poder que, se marginalizada pelo educador, dificilmente possibilitará a compreensão e o vislumbre de transformação dessa condição. A educação dominante, ao trazer as marcas dos interesses desta classe, improvavelmente servirá àqueles que se encontram em conflito com esta realidade historicamente construída. Daí a necessidade da compreensão da politicidade do fazer educativo, dos objetivos, da metodologia necessária para a libertação, da clareza dos alvos, do nível de consciência que se encontra este conflito de classe na sociedade (FREIRE, 2007).

Não se posicionando politicamente, a educação acaba expondo uma neutralidade falseada, e por isso ideológica, mascarando as inter-relações e os poderes presentes e envolvidos na tensão sociocultural que a escola se insere, contribuindo para a legitimação de situações de desumanização. A função da educação concebida como “prática de liberdade” é justamente fazer o contrário, é desvelar as facetas opressoras e ideológicas desta realidade, criando espaços e condições para que manifestações de resistência se expressem, objetivando a ruptura do nível de consciência ingênua mediante problematização, para uma consciência rigorosa e crítica⁴⁵.

Neste movimento, que exige a consciência de si e do mundo, é imprescindível a percepção da *historicidade* das conformações socioculturais produzidas pela humanidade, pois, convictos de sua inconclusão, os seres humanos não mais se reportariam à realidade de maneira submissa, mas autenticamente recriando-a. Segundo Freire (1987, p.20),

⁴⁵ *Consciência Crítica* refere-se ao estado de percepção e compreensão da realidade, ética, estética e politicamente posicionados para uma análise rigorosa e multifacetada das relações sociais. Inevitavelmente praxiológica, é reflexão e ação a serviço da transformação revolucionária.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens.

Por isso a importância de compreender a historicidade da sexualidade, suas formações históricas, as relações de poder imanentes, para a construção de uma educação sexual humanizadora para o ensino de ciências, que busque sobre tudo a transformação dessas relações históricas de dominação.

Para a superação desta condição de opressão embriagante, tão mais efetivos seremos quanto rigorosas estiverem nossas ações e reflexões, de forma que, somente através da práxis autêntica poderemos ir além desta realidade que parece intransponível. A práxis como exigência para superação das contradições socioculturais e das condições opressoras da realidade, como caminho para se atingir a conscientização, não pode se dar fora da ação-reflexão-ação do ser humano no mundo. Isto porque, práxis, é o distanciamento analítico que tomamos de uma prática ou ação com objetivo de repensando-a, transformá-la. A práxis freireana tem no horizonte a transformação da formação humana com o objetivo de atingir concreta e conscientemente, isto é, sem ingenuidades, a transformação social (FREIRE, 1987). Para Freire (1987, p.52),

[...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções.

Deste modo, um currículo crítico de ciências que procure suporte numa compreensão praxiológica para a construção de uma educação sexual emancipadora, não pode prescindir de sua reflexão e atuação no mundo. Para Freire (1987, p.22), “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserirem’ nela criticamente.”

Este movimento praxiológico se dá na comunicação dos seres humanos que se encontram para transformar a sua realidade. Comunicação estabelecida pelo diálogo verdadeiro e este é um ponto de importância epistemológica e gnosiológica para a pedagogia freireana. Segundo Freire (1985, p.45),

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”, É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isso mesmo, não é incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação.

Assim, é com a comunicação mediante o diálogo verdadeiro que conseguiremos superar a dicotomia “homem-mundo”, e assim atingir, pela via da práxis, uma tomada de consciência da realidade para atuar na sua transformação. Para Freire (1985, p.17-21),

[...] qualquer esforço de educação popular [...] deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. [Assim, sendo o homem um ser da práxis, que, por meio desta se relaciona com o mundo, portanto, marcado pelas ações que exerce, este homem] [...] atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro.

Sendo a comunicação o diálogo verdadeiro e este não sendo qualquer conversa, mas a condição existencial como problema, se diferencia da concepção de educação como um processo de extensão. Uma análise mais rica e minuciosa da compreensão da educação como um processo comunicativo e não extensivo, pode ser encontrado em Freire (1985), quando analisa a relação do técnico agrícola e do camponês no processo de desenvolvimento da nova sociedade agrária no Chile. Esta diferenciação é fundamental, uma vez que se procura o desenvolvimento de uma educação cuja prerrogativa não é outra senão a de humanizar o ser humano na ação consciente que ele realiza para transformar o seu mundo.

A ação educativa do agrônomo compartilha com a ação educativa do professor, a relação antagônica entre extensão e comunicação. A comunicação como já citado, pertence a práxis dialógica, diferentemente da extensão que promove uma leitura ingênua da realidade e do conhecimento científico.

A prática educativa extensionista procura, como o próprio nome sugere, estender algo a, e este algo são valores, moralidades e o conhecimento científico. Neste movimento de extensão, mecanicamente, um sujeito transmite a um sujeito-objeto, o conhecimento. Quase que messianicamente, como alguém superior que entrega a alguém inferior o conteúdo pelo primeiro escolhido. Segundo Freire (1985, p. 13),

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação. E todos esses termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo.

Evidentemente que uma perspectiva educacional sustentada por uma compreensão do processo educativo como extensão, não pode servir metodologicamente a uma educação

concebida como prática de liberdade. Pois, essa prática pedagógica que se consolidou historicamente como expressão dos interesses dominantes, assume a forma daquilo que Freire (1987) denunciou como *Educação Bancária*.

A educação bancária atua como instrumento da opressão. Isso porque produz a passividade, numa educação para a domesticação a um mundo pronto, já construído. Nesta educação temos uma relação fundamentalmente narradora, em que o educador aparece como o seu agente, como sujeito da prática, cujo objetivo é pela narração, “depositar” valores e conhecimento na cabeça dos educandos - daí sua denominação bancária. Estes passivamente, recebem os conteúdos, por vezes fragmentados, desconectados da realidade, alienados e alienantes. Segundo Freire (1987, p.34),

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.

Sua perspectiva transmissiva é negadora da práxis, e em sua antidualogicidade a única sonoridade aceita é a da fala professoral, negando o ato educativo como processo de comunicação. Como não há um diálogo, somente um monólogo, compreender o conhecimento prévio que o educando traz da sua experiência no mundo, a forma como explica os fenômenos e se posiciona perante a sociedade, não são imperativos para o desenvolvimento e construção do conhecimento pelo aluno. Seus conhecimentos prévios obtidos na sua interação com a realidade são negligenciados em prol dos conteúdos sistematizados que, equivocadamente e ideologicamente fragmentados são “depositados” na cabeça dos estudantes. Neste perspectiva bancária da educação, segundo Freire (1987, p.34),

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos; os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua ação; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos neste escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

A educação concebida como prática de liberdade não pode se dar nessas premissas da educação bancária, pois estaria em completa incoerência com o valor de liberdade, de

emancipação humana que traz em sua natureza. Assim, comprometida com a libertação, empenha-se na desmitificação da realidade, dialogicamente, compreendendo o ato de conhecer para além da recepção dócil, passiva, imposta por outro a um sujeito transformado em objeto. Como aponta Freire (1985, p.7) “o conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face o mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção”.

O equívoco epistemológico e gnosiológico da educação bancária está no fato de compreender a educação como um processo de extensão, tornando para isso o conhecimento estático, mecânico, e criando a hierarquia do sujeito ativo, “o educador”, sobre o outro sujeito-objeto, o “espectador”. Dessa forma, nega a construção do conhecimento sobre as bases de conhecimentos anteriores, superados na educação problematizadora e crítica. Negligencia a intencionalidade do conhecimento científico e de seu uso social. Acredita ter na transmissão sua eficácia. Mantém uma compreensão ingênua da teoria do conhecimento e da passividade do sujeito que recebe, como se este não resistisse a sobreposição da nova estrutura de conhecimento que lhe é imposta sem a devida articulação com sua realidade concreta (FREIRE, 1985).

A educação sexual, no âmbito do ensino de ciências compartilha esses equívocos da educação bancária, uma vez que, recorrentemente se fundamenta numa perspectiva de transmissão massante de informações biológicas e normativas, sem as devidas superações com as explicações que os estudantes carregam, por vezes ingênuas e repletas de limites conceituais. Na educação sexual usual, os momentos de conversação recorrentemente não atingem a estrutura dialógica que Freire propõe, em que o diálogo se faça perante a mediação das condições concretas da realidade, posicionando os seres humanos diante da historicidade da realidade e do conhecimento, pois se restringem ao diálogo como parte da curiosidade ingênua. Esta curiosidade é denominada de ingênua, pois, não atinge a estrutura da dominação na sociedade, o conflito de classes, não direciona seu interesse para a superação das contradições sociais historicamente produzidas, se restringe ao plano do interesse individual desconectado da realidade sociocultural.

3.3 O Conteúdo Programático da Educação

Para o desenvolvimento de uma educação sexual emancipatória e dialógica no ensino de ciências, com o suporte teórico e metodológico de Freire, pensar essa coerência epistemológica e gnosiológica, poderá acarretar num movimento praxiológico que concebe o currículo escolar em sua relação dialética com a realidade sociocultural dos educandos.

Dessa forma, o conhecimento científico escolhido para compor a programação curricular deve estar a serviço da desocultação ideológica, da superação dos limites na compreensão da historicidade da realidade, da superação das contradições sociais. A escola tem que ser vista como local de construção de conhecimento e claro, de reconhecimento do conhecimento já existente, restabelecendo no âmbito escolar a relação teórico e prática. Isso porque, dicotomicamente a universidade foi reconhecida como local teórico de construção do conhecimento, enquanto à escola cabia a dimensão prática da transmissão. Os educadores e educandos, devem ser vistos como sujeitos ativos, inquietos, artistas capazes de recriarem o saber. Um currículo local apresenta-se como imperativo, em que cada escola organize sua construção, envolvendo seus atores, a realidade contendo as contradições locais, se dirigindo para um movimento mais amplo de relação a todo o contexto sociocultural. Este é um caminho coerente com uma proposta de sociedade democrática e participativa (SÃO PAULO, 1991).

Nesse sentido, o diálogo se iniciará na busca do conteúdo programático, num momento anterior a relação pedagógica em aula. Para a educação bancária este movimento não existe, uma vez que, na sua antidialogicidade é o educador que pensa o conteúdo da sua narração que é imposto aos educandos. Diferentemente, para o educador problematizador, segundo Freire (1987, p. 47),

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que lhe entregou de forma desestruturada.

Isso porque, por meio do diálogo, o educador encontra acesso às visões de mundo, por vezes, repletas de sonhos, desejos, desesperanças, dúvidas, angústias, limites na compreensão da realidade, que acarretam em temas significativos que servirão para nortear a construção do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987). Estes temas significativos se encontram envolvidos em *situações significativas*. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p.193), estas são,

[...] situações problema que surgem como manifestações das contradições envolvidas nos temas. Diversamente das que se relacionam com os centros de interesse dos alunos, as situações significativas apresentam-se como desafios para uma compreensão dos problemas envolvidos nos temas distinta daquela oriunda da cultura primeira. Elas não encontram sua significação meramente na curiosidade dos alunos ou em sua vontade de conhecer, contudo, ao englobar essas características, delas se diferenciam à medida que, além disso, desafiam os alunos a não só melhor compreender, mas também atuar para transformar as situações problematizadas durante o desenvolvimento do programa de ensino.

Assim, é na investigação da realidade existencial, que encontramos os *temas geradores*⁴⁶. Estes são temas que expressam contradições sociais, situações fatalistas, limites explicativos, que aparecem como barreiras intransponíveis, e que se relacionam com tantos outros temas dentro do seu *universo temático mínimo*. A educação libertadora tem de propor através de certas contradições básicas, toda a situação existencial, isto é, a realidade contraditória, como um problema que exige uma postura e resposta praxiológica (FREIRE, 1987). Será, segundo Freire (1987, p.49), “[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto das aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política [...]”.

No processo de obtenção dos temas geradores, ou *Investigação Temática*, procura-se investigar o *pensamento-linguagem* dos seres humanos relativo a sua realidade percebida. Nela que encontramos aquelas “situações-limites” que se mostram como barreiras para sua humanização. Da percepção da historicidade destas “situações-limites”, como fruto de uma construção sociocultural desumanizante, que os seres humanos vislumbram praxiologicamente o *inédito viável* (FREIRE, 1987). Para Freire (1987, p.51),

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites”.

Então, na investigação temática, o que se investiga é o pensar do povo. Pensamento que não se dá nos seres humanos separados do mundo, nem tampouco no mundo sem o ser humano, mas sempre na relação que estes estabelecem entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987).

Como fruto de uma realidade sociocultural, histórica, contraditória, os temas geradores acabam representando as relações sociais de determinada época, e o que se caracteriza um tema gerador num contexto, não necessariamente o é em outro. Eles estão envolvidos e envolvendo as “situações-limites” desde um caráter mais amplo, universal, até aquelas mais regionais e locais. Segundo Freire (1987, p. 54),

O impossível, porém, é a inexistência de temas nestas subunidades epocais. O fato de que indivíduos de uma área não captem um “tema gerador”, só aparentemente oculto ou o fato de captá-la de forma distorcida, pode significar, já, a existência de

⁴⁶ Segundo Freire (1987, p.53), “Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.”

uma “situação-limite” de opressão em que os homens se encontram mais imersos que emersos.

Eles também permitem uma compreensão que busca o resgate da *totalidade*⁴⁷ das relações em que se envolvem e que os seres humanos participam. Não trata-se de uma totalidade que esgota as relações socioculturais, o que seria um grande equívoco, mas de percebê-las em relações contraditórias com tantas outras, constituindo uma unidade ampla na qual os seres humanos se inserem. Isto é fundamental, pois, não compreendendo a totalidade, não se pode criticamente atuar nas especificidades do contexto local. Quanto mais se fixe na compreensão da totalidade, mais crítica é a educação (FREIRE, 1987).

A noção de totalidade permite melhor compreender a situação existencial concreta (codificada), para praxiologicamente, realizar o movimento dedutivo indutivo, em que se parte do abstrato ao concreto, atingindo a superação do abstrato e a percepção crítica da realidade concreta (FREIRE, 1987)⁴⁸.

Em suma investigar o tema gerador é investigar o pensamento e a atuação dos seres humanos frente à realidade. Utilizá-lo como eixo estruturante da programação curricular, selecionando os conhecimentos necessários para a sua compreensão crítica, isto é, problematizando verdades, posições fatalistas, limites explicativos, desvelando os interesses de classe e ideológicos, torna essa reestruturação curricular um movimento de resistência no espaço educativo.

A ideia é tomar o tema gerador como ponto de partida da prática problematizadora dialógica. Isto é, não se limitar às contradições presentes no contexto local, mas destas partir para uma compreensão mais sistêmica e relacional (SILVA, 2004).

A construção de uma programação curricular sustentada pela concepção de tema gerador não significa que somente as expressões presentes nas visões de mundo dos educandos deverão estruturar a programação. Respeitando a dialogicidade e a dialeticidade da relação estabelecida pelo educador com os educandos e com a realidade, este também, quando sentir na necessidade, pode introduzir aqueles temas relacionados ao tema gerador e que são

⁴⁷ O conceito de *Totalidade* é aqui compreendido no sentido marxista, em que as relações sociais, isto é, a realidade sociocultural de determinada época apresenta-se como um “todo” articulado, atravessado por contradições específicas, nas quais encontramos, por exemplo, a luta de classes (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006).

⁴⁸ Para Freire (1987, p.55), “A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada.”

fundamentais para a compreensão crítica. A estes temas, Freire (1987) denomina de “*temas dobradiças*”⁴⁹.

Um trabalho sob esta orientação também exige um esforço coletivo. Isso porque cada profissional, cada educador a partir das lentes de sua área específica irá olhar para o tema gerador, num trabalho essencialmente interdisciplinar, que procura a problematização e superação das contradições socioculturais. A esta compreensão de interdisciplinaridade, não podemos atribuir a uma mera aproximação entre áreas diferentes, tentando realizar um trabalho sobre alguma temática. A interdisciplinaridade aqui concebida se sustenta pela exigência de se pensar a contradição que o tema gerador carrega oriundo da realidade concreta (SÃO PAULO, 1991).

Em síntese, podemos compreender o tema gerador como,

[...] um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar; o agir e o refletir; a teoria e a prática. Neste sentido, pressupõe um estudo da realidade, da qual emergirão uma rede de relações entre situações significativas (significativas numa dimensão individual, social e histórica) e uma rede de relações que orientam a discussão da interpretação e representação dessa realidade. Por sua natureza o tema gerador pressupõe, também, uma visão de totalidade e abrangência dessa realidade e a ruptura do conhecimento no nível do senso comum, uma vez apontado o limite de compreensão que a comunidade tem sobre essa realidade. O tema gerador pressupõe, pois, a superação desse limite. Também podemos falar de uma metodologia dialógica como um de seus pressupostos. Uma metodologia de trabalho que tenha o diálogo como sua essência, e que peça ao educador uma postura crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação e de se observar e se criticar nessa ação; uma metodologia de trabalho que aponte na direção de participação, na discussão do coletivo e que, por isso, exija uma certa disponibilidade de cada educador (SÃO PAULO, 1991, p.8).

A reestruturação curricular mediante a abordagem temática via tema gerador é um caminho para se conhecer, compreender e atuar na realidade, de forma crítica e consciente. Acarreta na superação com as propostas pré-estabelecidas em gabinetes distantes da realidade educacional⁵⁰. Sugere uma ruptura com a metodologia antidialógica da educação bancária, cuja ênfase é na transmissão mecânica, pois concebe a educação como um processo de busca, de criação, de humanização. Ao promover a inserção da realidade local numa totalidade sociocultural, por meio das contradições que o tema gerador carrega, permite a comunidade

⁴⁹ São assim chamados os temas que, apesar de não terem aparecidos nas expressões da comunidade, se relacionam com as contradições percebidas, e por isso podem ser introduzidos pelo educador, visando a compreensão mais rigorosa da situação existencial em questão (FREIRE, 1987).

⁵⁰ Segundo Saul e Silva (2009), as propostas de construção e reconstrução curricular tradicionalmente vistas na educação brasileira, giram entorno do paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949). Como um conjunto de decisões supostamente neutras, tomadas distantes da realidade escolar, estas propostas emergem como publicações do tipo: “guias curriculares”, “propostas curriculares”, “subsídios para implementação do currículo”, “jornais curriculares” etc.

desvelar os níveis de compreensão que apresenta, se posicionando criticamente (SÃO PAULO, 1991). Além disso recomenda-se,

Por propiciar um vínculo significativo entre conhecimento e realidade local;
Por não ser uma abordagem curricular burocraticamente pré-estabelecida;
Por envolver o educador na prática de “fazer e pensar currículo;
Por relacionar realidade local com um contexto mais amplo;
Por entender que o conhecimento não está pronto e acabado e que a escola é também local de produção de conhecimento;
Por estabelecer uma relação dialética entre os conhecimentos do senso comum e os já sistematizados;
Por buscar uma forma interdisciplinar de apropriação do conhecimento (SÃO PAULO, 1991, p.15).

Por sua coerência epistemológica e gnosiológica, a perspectiva de construção curricular via tema gerador⁵¹ apresenta-se como possibilidade concreta ao ensino de ciências que procura desenvolver-se com uma compreensão emancipatória no trato da educação sexual, uma verdadeira manifestação de resistência, tanto no nível teórico (concepção educacional, política e cultural), como no nível da metodologia de trabalho.

3.4 Contribuições a partir da perspectiva educacional Freireana

Freire desenvolve, precisamente no capítulo 3 da obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), todo um plano teórico-metodológico para orientar a *investigação temática*. Mas sua perspectiva educacional foi desenvolvida enquanto trabalhava na educação de jovens e adultos em espaços não escolarizados, de modo que seu emprego em escolas exigiu todo um trabalho de transposição didática. Segundo Delizoicov (2008), talvez essa seja a parte menos conhecida e explorada da obra de Paulo Freire. Entretanto, desde 1979, uma equipe de pesquisadores vinculados a diferentes universidades (Universidade de São Paulo- USP; Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC e Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN), desenvolvem pesquisas cujos objetivos se articulam entorno do enfrentamento dos problemas oriundos desta transposição da investigação temática.

Assim algumas contribuições importantes começam a ecoar como subsídios para a construção de currículos escolares no ensino de ciências a partir da perspectiva da investigação temática. Neste sentido, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), sistematizaram em cinco etapas os procedimentos teórico-metodológicos para a efetivação da

⁵¹Alguns projetos implementados segundo a perspectiva da abordagem temática freireana assumem grande importância e podem ser encontrados em Delizoicov (2008). São os principais: Formação de Professores de Ciências Naturais de Guiné-Bissau (1979-1981); Ensino de Ciências a Partir de Problemas da Comunidade (1984-1987) no Rio Grande do Norte; e o mais expressivo deles, abrangendo todas as áreas da educação básica, Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador (1989-1991) no município de São Paulo, quando Paulo Freire era o secretário de educação.

abordagem temática freireana para a obtenção dos temas geradores, a saber: 1º Levantamento Preliminar; 2º Análise das situações e escolha das Codificações; 3º Diálogos Descodificadores; 4º Redução Temática e 5º Trabalho em Sala de Aula.

Na primeira etapa, Levantamento Preliminar, uma investigação e caracterização da realidade local é realizada, objetivando a percepção das condições a que a comunidade está submetida, as necessidades imanentes, os problemas e as contradições vivenciadas. Para isso utiliza-se de fontes secundárias para a recolha de dados, como visitas, entrevistas semiestruturadas com estudantes, familiares, funcionários da escola, outros professores, moradores da comunidade, além de entrevistas com representantes de outras instituições como ONGs, associações de bairro etc. Também são utilizados como fonte de dados os documentos municipais, escolares entre outros, buscando a primeira aproximação com a realidade de vida dos estudantes, ou seja, compreender o contexto sociocultural em que este vive (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

Na segunda etapa, Análise das situações e escolha das Codificações, uma vez coletados os dados da realidade local, suas contradições socioculturais consideradas fundamentais de serem trabalhadas no processo educativo são escolhidas e codificadas para a próxima etapa (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

A terceira etapa, Diálogos Descodificadores, se inicia com os círculos de investigação temática, na qual os participantes são desafiados a expor suas visões frente às situações significativas levantadas e codificadas. Neste momento mediante o processo de *codificação- problematização -descodificação* são obtidos os temas geradores que na próxima etapa orientarão a construção da programação curricular (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

Na quarta etapa, Redução Temática, por meio de um trabalho interdisciplinar, em equipe, cada especialista deverá permitir por meio da sua área uma nova interpretação frente ao tema levantado. Assim a programação curricular é construída identificando os diferentes conhecimentos necessários para a superação das contradições envolvidas no tema permitindo uma visão geral deste, numa constante busca pelo resgate da totalidade (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). Segundo Silva (2004, p.231),

[...] o processo de redução temática pretende estabelecer critérios ético-críticos e políticos-epistemológicos para a construção de programações e atividades que possibilitem orientar de forma orgânica um plano de ações para a construção da prática pedagógica ao relacionar e contextualizar concepções da realidade estudada e os processos/produtos do conhecimento abordado.

Por fim, na quinta etapa, Trabalho em sala de Aula, o encontro com os estudantes, posteriormente ao esforço de todo o processo de construção da programação, é realizado com o conhecimento selecionado para a superação dos problemas e das contradições expressos nas visões de mundo dos educandos, da comunidade, dos educadores etc. Ou seja, é o momento em que o processo de *codificação - problematização - descodificação*, se intensifica permitindo a inserção dos conhecimentos científicos necessários para a superação das visões restritas (DELIZOICOV, 2008). Agora não mais como conhecimento a ser depositado, mas como parte de um movimento praxiológico que procura a transformação da realidade em busca de *Ser Mais* (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

Em sua práxis educativa, Silva (2004) também propõe uma síntese dos momentos necessários para a consolidação de políticas educacionais democráticas e participativas e para uma reorientação curricular.

Uma educação concebida como prática de liberdade não pode, metodologicamente atuar em coerência com uma pedagogia sinônimo de dominação. Dessa forma, desde a concepção teórica, política que fundamenta o educador e a construção curricular, até suas estratégias de atuação docente tem de respeitar uma coerência com uma compreensão gnosiológica do conhecimento. Isto é, se exaltamos a existência humana como seres que vivem e transformam seu mundo, as metodologias educacionais tem de respeitar estas premissas, valorizando o diálogo, a análise crítica da realidade, a problematização, o resgate como sujeito na tomada de consciência.

Neste sentido, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), apresentam uma alternativa baseada naquilo que chamou-se de Momentos Pedagógicos⁵². Estes momentos permitem uma dinâmica dialógica, tanto no que diz respeito à organização e elaboração das atividades quanto durante o desenvolvimento em sala de aula (TORRES; MAESTRELLI, 2011). Segundo Marta M. C. A. Pernambuco, em seu texto Quando a Troca se Estabelece “Os momentos pedagógicos são um dos organizadores utilizados para garantir uma prática sistemática do diálogo” (PERNAMBUCO, 2001).

O primeiro Momento Pedagógico é denominado de Problematização Inicial, neste são apresentadas as situações reais, aquelas que façam parte da realidade dos educandos, mas que emergiram da sua visão de mundo contendo as contradições sociais, limites explicativos

⁵² Alguns exemplos do emprego dos momentos pedagógicos podem ser encontrados no livro - Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos, 4º ed. Cortez, São Paulo, 2011, p.203, de DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. e Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública. Organização de POUNTUSCHKA, N. N., 3º ed. Edições Loyola, São Paulo, 2001, p.33.

que devem ser problematizados. Os educandos são instigados a expor suas opiniões diante das situações lançadas, permitindo ao educador construir uma visão geral do pensamento dos educandos. Em suma, o educador deve questionar o posicionamento dos estudantes, de forma a lançar dúvidas sobre o assunto, de modo que sintam a necessidade de procurar novas explicações. Segundo Delizoicov (2008, p.55),

Problematização Inicial: se apresentam situações reais especialmente selecionadas dos dados da investigação, que os alunos conhecem e presenciam, que estão relacionados aos temas e que também exigem a introdução dos conhecimentos contidos nas teorias científicas para interpretá-las. Se deseja desafiar o aluno para: 1- obter e 2- problematizar o conhecimento que eles vão expor. Se propõem poucas questões, em torno das situações e fatos da investigação, [...] A função coordenadora do professor se dirige mais a questionar posicionamentos, inclusive fomentando a discussão das distintas respostas dos alunos e lançando dúvidas sobre o assunto, do que respondendo ou dando explicações.

Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p.201), a finalidade deste primeiro momento pedagógico é ,

[...] propiciar um distanciamento crítico do aluno, ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão. O ponto culminante é fazer que o aluno sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém, ou seja, procura-se configurar a situação em discussão como um problema que precisa ser.

O segundo momento pedagógico é denominado de Organização do Conhecimento, neste, os conhecimentos científicos necessários para a maior compreensão do fenômeno e das situações significativas identificadas são sistematicamente estudados sob orientação do professor que utiliza de diversas estratégias para tal. Tanto educandos quanto educadores se aprofundam no estudo do conhecimento já sistematizado entorno do tema, para assim superar o conhecimento do senso comum para uma compreensão mais crítica. Neste momento, segundo Delizoicov (2008, p.56),

[...] os conhecimentos selecionados no processo de redução temática articulados com a problematização inicial, são sistematicamente estudados neste momento sob a orientação do professor. As mais variadas atividades são planejadas e implementadas com os alunos de modo que o professor possa desenvolver a conceituação identificada como fundamental, para uma compreensão científica das situações que estão sendo problematizadas.

O terceiro momento pedagógico é denominado de Aplicação do Conhecimento. Neste momento podem ser novamente lançadas as questões iniciais para avaliar a mudança de postura e pensamento diante das situações levantadas, ou então apresentar novas situações, que também estejam vinculadas à realidade vivida e percebida dos estudantes, e cuja compreensão e resolução necessitem dos conhecimentos anteriormente trabalhados. Em suma,

é explorada a capacidade de extrapolação para além das situações trabalhadas em aula. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 202),

A meta pretendida com este momento é muito mais a de capacitar os alunos ao emprego dos conhecimentos, no intuito de formá-los para que articulem, constante e rotineiramente, a conceituação científica com situações reais, do que simplesmente encontrar uma solução, ao empregar algoritmos matemáticos que relacionam grandezas ou resolver qualquer outro problema típico dos livros-textos.

Porém o emprego dos momentos pedagógicos não é modelo didático que por si só já promove as rupturas necessárias aos educandos, pois, não depende somente das abordagens em sala. Esta abordagem propicia a interação de elementos que podem potencializar os desequilíbrios necessários para as devidas rupturas com os modelos explicativos assumidos antes da relação pedagógica. Também não podem ser apenas uma desculpa para aplicar a conceituação científica que se deseja, pois, devem sempre estar vinculados aos dados e situações obtidos com a investigação temática (DELIZOICOV, 2008).

Se desenvolvidos de forma dialógica, a partir das contradições expressas na realidade, potencializam a aprendizagem no ensino de ciências, contribuindo para a busca e superação do senso comum dos estudantes em relação às contradições sociais desumanizadoras (HALMENSCHLAGER, 2011).

Outra contribuição enriquecedora para a construção curricular via abordagem temática é dada por Silva (2004), quando se deparando criticamente com as dificuldades de implementação do processo de investigação temática propõe os conceitos de *falas significativas*, *rede temática* e *contratema*.

As *Falas Significativas* são vocalizações da comunidade, dos educandos, dos diferentes seguimentos escolares, que expressam suas visões de mundo frente aos conflitos e contradições vivenciados pela comunidade local. Assim, carregam limites explicativos, explicações fatalistas, contradições socioculturais, que necessitam ser percebidas dialogicamente no seu discurso, para a construção de um currículo sensível às necessidades locais (SIVA, 2004). Segundo Silva (2004, p.101),

Partir do discurso concreto dos sujeitos, das falas significativas das vítimas é, sem dúvida, a primeira exigência de um projeto educacional comprometido com a democratização, pois a fala do excluído representa o ataque mais radical à pretensão de totalidade que o sistema instituído pode sofrer.

Por meio das falas significativas conseguimos acesso às visões de mundo em que estão implícitos os temas geradores, que irão nortear o ponto de partida da prática pedagógica. Mas Silva (2004), numa visão dialética também propõe o seu contrário, o qual denomina de

contratema. Este é a visão do educador frente à contradição expressa pelo tema gerador, portanto, o ponto de chegada da prática educativa. Em suma é a visão de mundo dos educadores contraposta à visão de mundo dos educandos. Dessa forma, para Silva (2004, p.199-200),

[...] todo tema traz, dialeticamente, um “contratema” implícito ou explícito. Da sua consciência e clareza dependerá o sentido programático que se pretende construir. Se podemos considerar o tema como ponto de partida pedagógico, o “contratema” seria uma bússola norteadora da síntese analítica/ propositiva, desveladora da realidade local que se pretende construir com os educandos, na perspectiva da intervenção da realidade imediata[...] Consequentemente, podemos afirmar que todo tema gerador é uma contradição revelada pelo seu contratema correspondente.

O currículo construído via tema gerador se opõe à compreensão positiva do conhecimento científico, portanto, apresenta-se como imperativo a qualquer perspectiva educacional que se busque crítica resgatar as negatividades como parte do processo de construção da programação. Estas estarão expressas no tema gerador e o seu contrário, o contratema apresenta-se como a nova positividade, agora sustentada pela ética crítica gestada na negatividade do tema (SILVA, 2004).

Aprofundando-se no processo de redução temática, Silva (2004), também propõe a construção das *redes temáticas*. Estas auxiliam na construção curricular ao possibilitar uma análise relacional e sistêmica da realidade local, partindo das contradições presentes nas falas significativas. Em síntese são representações das relações socioculturais de um contexto. Por meio dela, o que se pretende segundo Silva (2004, p.163), “[...] é partir das falas significativas e chegar a práticas contextualizadas, ou seja, sistematizar uma racionalidade problematizadora para a construção de um currículo popular crítico”.

A construção coletiva da rede temática envolve a organização de redes de relações entre as falas significativas que justifiquem o tema gerador, bem como a síntese da visão dos educadores - contratema - estabelecendo relações entre aspectos socioculturais, geográficos e de infraestrutura local, dispondo a organização do nível local/micro para o nível macro-social (SILVA, 2004).

Para construir uma rede realiza-se, inicialmente, uma sistematização das análises relacionais percebidas nas falas significativas da comunidade presentes no levantamento preliminar. Tais relações, bem como o tema gerador selecionado, são representadas na base da rede temática: aqui vão as falas que sintetizam as concepções de mundo, contradições sociais explicitada e limites explicativos dessas visões.

Uma segunda parte da rede é construída propondo as relações entre os elementos da organização social que os educadores envolvidos no projeto qualificam como as mais consistentes para analisar os problemas locais. Parte-se então dos nexos pertinentes à localidade para uma dimensão micro, e desta para a representação macro-social, buscando explicitar as relações socioculturais e socioeconômicas nos diferentes níveis de sucessivas conexões. Seguimentos sociais locais, equipamentos

coletivos públicos e aspectos físicos e geográficos relacionados com o tema/contratema a ser trabalhado devem ganhar destaque na representação da infraestrutura local. Os aspectos históricos, econômicos e culturais da organização social, e as transformações espaço/temporais dela provenientes, devem ser também contemplados na dimensão local e na organização mais macro-social (SILVA, 2004, p. 220).

Coletivamente construídas, contemplando as falas significativas, os temas geradores e contratemas, vinculados a um contexto sociocultural local, propiciam um distanciamento analítico capaz de orientar a organização das programações curriculares e as atividades em sala de aula de modo a superar o ensino fragmentado convencional. Assim potencializam as abordagens com os momentos pedagógicos, por exemplo. Segundo Silva (2004, p. 218)

Construídas coletivamente, contextualizam falas significativas, temas/contratemas geradores como interfaces de uma mesma esteira sociocultural, procurando manter um distanciamento analítico que busca superar as perspectivas fragmentárias convencionais do positivismo, proporcionando um “cerco epistemológico” a essas visões de mundo, viabilizando tanto a organização de programações de diferentes disciplinas, quanto à preparação de atividades para sala de aula.

Não somente a construção da rede temática, mas também a formulação do contratema, e a identificação das falas significativas, são metodologias que se dão no sentido de superação das práticas curriculares antidialógicas, pois respeitam a dialogicidade e dialeticidade até aqui anunciadas e necessárias para a construção de um currículo crítico.

Por fim, estes desenrolamentos da perspectiva educacional freireana apresentam-se como suporte teórico – metodológico para se pensar um currículo crítico para a educação sexual humanizadora no ensino de ciências, articulando-se à perspectiva da sexualidade emancipatória de Herbert Marcuse.

CAPÍTULO 4 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

Neste capítulo, a partir do referencial teórico exposto, procura-se construir aquelas categorias de análise que servirão para a compreensão crítica dos resultados deste trabalho e para subsidiar práticas pedagógicas sobre educação sexual humanizadora. Não perdendo de foco o ensino de ciências, as categorias **Pulsão Emancipatória**, **Sensibilidade Crítica** e **Estética da Educação Libertadora** se assentam acerca dos conceitos de emancipação e estética em Herbert Marcuse e Paulo Freire. A ideia é com o afloramento de uma sensibilidade crítica se atingir os subsídios necessários para se pensar uma educação sexual estética no âmbito do ensino de ciências, como forma de superação das práticas desumanizadoras e reificantes.

4.1 Pulsão Emancipatória

A primeira categoria, denominada **Pulsão Emancipatória**, faz referência à perspectiva revolucionária de emancipação social e individual, mediante a libertação pulsional e a negação do modelo de vida pautado pela afluência lucrativa. Para Marcuse, emancipação e libertação são partes de um vocabulário próprio cuja conquista efetiva-se ao longo do processo de revolução social.

Toda a repressão social construída, atinge a estrutura pulsional, pois é a partir desta, que a energia necessária para a manutenção desta sociedade é canalizada. A energia pulsional, sobre tudo a de caráter libidinal e destrutiva são convertidas para o trabalho que na sociedade moderna caracteriza-se por ser alienado. Isso porque a sociedade não tem meios de garantir a sobrevivência de todos sem trabalho, então restringe esta vida a um número pequeno de pessoas, enquanto o restante desvia suas energias sexuais para as atividades de reconhecimento social.

A necessidade de arregimentação pulsional é reconhecida por Marcuse, pois as pulsões básicas ao lutarem por prazer e ausência de dor, respondem ao princípio de prazer e este é incompatível com a realidade. O problema está no desenvolvimento da racionalidade da repressão, que culmina na forma histórica do *Princípio de Desempenho*, que apresenta o caráter aditivo repressivo, originando a *Mais-Repressão*, que se consolida no desenvolvimento de uma gama de instituições responsáveis pela manutenção dos interesses dominantes.

Diante desta constatação, pouco resta a Marcuse se não a expectativa de libertação pulsional, com o desenvolvimento de toda uma nova antropologia, em que a razão se efetive

com o intuito de fomentar a vida, desenvolvendo uma nova sensibilidade, ressexualizando o corpo, que para ser instrumento de trabalho foi dessexualizado. Dessa forma o corpo seria instrumento de gratificação, de obtenção de prazer. A libertação pulsional da energia erótica pelo estímulo da *Sexualidade Polimórfica*, promoveria as bases para a construção de uma razão sensual e uma sensualidade racional, portanto voltada para a promoção da vida e não o seu sucateamento. A perspectiva seria de aproximação ao Eros gratificador, aquele em que as pulsões de vida tornam-se protagonistas de uma existência humanizada, onde a sexualidade tende a desenvolver-se como um poder construtivo, como uma nova perspectiva libidinal (MARCUSE, 1978).

A *Grande Recusa*, a ruptura com esta sociedade é condição para se vislumbrar uma outra em que a vida tenha se libertado da lógica dominadora promotora da desumanização. Em uma sociedade emancipada, a libertação das pulsões de vida levaria a uma erotização integral da existência e esta seria fonte criadora da civilização. Nesta sociedade, o progresso se libertaria da tutela lucrativa e também libertaria a natureza da exploração, se vincularia à busca por felicidade humana e este seria um ponto fundamental no horizonte e discurso emancipador (MARCUSE, 1978).

Fazendo a crítica ao princípio de desempenho, Marcuse busca a liberdade no sentido de autonomia, ou seja, posiciona-se a partir da perspectiva da emancipação da pessoa em uma sociedade humanizada. Na realidade desumanizadora a emancipação individual, estando em relação dialética com a totalidade, busca a emancipação da sociedade, pois, a sua revolta pessoal face ao mundo a colocaria a serviço da emancipação social. A emancipação permite a compreensão da realidade desvelada ideologicamente, esclarecendo as finalidades da dominação oculta. Concomitante a isto, a exigência de uma nova sensibilidade, um novo ser humano, com uma nova racionalidade, leva à *revolta das pulsões*⁵³ contra esta ordem dominadora, pois a consciência não lhes permite se submeter a essa situação de constante arregimentação pulsional pela *Mais-Repressão*.

Uma sociedade humanizadora, emancipada individual e socialmente, implica a existência da liberdade como autodeterminação, oriunda do amplo desenvolvimento das potencialidades humanas. O desenvolvimento deste novo princípio de realidade, humanizador, emancipatório e erótico, se concretiza com a *auto-sublimação da sexualidade*, que sofrendo a repressão básica (mas não *Mais-Repressão*) permite a construção de relações humanas altamente desenvolvidas, aproximando a sexualidade de um Eros gratificador.

⁵³ A concepção de revolta das pulsões, devo à Klein (2006).

Nesta utopia de concretização de uma sociedade pulsionalmente coerente, a transformação exige uma postura crítica face a objetividade, mas também face a subjetividade como local de estabelecimento e reprodução da dominação exterior. Assim ambas as dimensões aguardam a libertação desta condição histórica. Daí a importância de compreender aquilo que Marcuse chamou de tendência oculta da psicanálise, pois, a subjetividade é afetada por uma parte da estrutura mental que está sob influência da realidade exterior. Ou seja, as repressões sociais (*Mais-Repressão*) atingem em cheio a reprodução desta repressão na estrutura interna do indivíduo, por isso a personalidade aparece como manifestação da repressão geral e a libertação não pode ser restringida à dimensão social nem tão pouco a dimensão individual.

Em suma, a partir desta categoria de análise, busca-se a coerência pulsional diante das deformações socioculturais assumidas historicamente, num movimento de *Grande Recusa* ao modelo de vida afluyente, na superação da *Mais-Repressão*, numa verdadeira *revolta das pulsões* onde a *sexualidade polimórfica* submetida à *auto-sublimação da sexualidade* permite a erotização integral da existência humana.

Neste sentido, nos permite desenvolver no âmbito do ensino de ciências uma educação emancipadora que discute a produção da dominação, dentro e além do âmbito da sexualidade. Um currículo escolar no âmbito do ensino de ciências que respeite e se solidarize com a dimensão pulsional, tem que compreender a importância da problematização da arregimentação pulsional na nossa sociedade, bem como suas vinculações a interesses de dominação. Da relação dialética que estabelece continuamente entre o orgânico e o psíquico, a libertação pulsional em uma educação sexual libertadora emerge como pulsão emancipatória, social e individual.

Além disso, ao promover a ressexualização integral da existência humana, se coloca em oposição às concepções biologistas e reguladoras de educação sexual que compreendem a sexualidade a partir de uma perspectiva genitalizada e restrita ao ato sexual reprodutivo.

4.2 Sensibilidade Crítica

Para a consolidação de toda esta perspectiva revolucionária, emancipatória vista na formulação marcuseana, as forças de resistência podem ser encontradas na dimensão estética. É diante de sua concepção estética que a categoria **Sensibilidade Crítica** emerge, procurando resgatar pelo impulso lúdico, a pulsão emancipatória necessária à transformação social.

Antes de concebermos o pensamento estético marcuseano é prudente o esclarecimento quanto a natureza de sua compreensão. Segundo Kangussu (2008, p.258),

“Marcuse condena a transformação do termo “estética” em sinônimo de “conhecimento sobre beleza e arte” e prefere o sentido original de *aisthesis*, que se refere a toda a região da percepção e da sensação humana, mais do que os próprios objetos”. Assim Marcuse utiliza da estética Kantiana e da estética Schilleriana para a formulação da sua concepção estética como expressão sensível da liberdade. A redução do termo estética ao conhecimento sobre arte e beleza indica o modo pelo qual, para manter-se livre do princípio de realidade vigente, a dimensão estética teve de aceitar uma posição em que seu ontológico caráter revolucionário fosse considerado inócuo.

Para Marcuse é na dimensão estética que a relação razão-natureza torna-se evidente. Ele naturaliza a razão, colocando-a como originada da pulsão de vida. Assim a define por meio de uma base intrínseca à estrutura pulsional, onde a razão é exitosa quando Eros subverte o trabalho de Thanatos a seu favor. A experiência estética toma importância justamente por permitir a rememoração da natureza no interior do sujeito, natureza em que a razão é responsável por promover a vida, o que diante de um princípio de realidade repressor, aparece como ato subversivo. Em síntese, a experiência estética permite o sujeito lembrar⁵⁴ a sua natureza, cuja característica ontológica é a potência para a liberdade, e é nessa natureza que se inscreve a razão com função de fomentar a vida⁵⁵ (KANGUSSU, 2008).

Para a efetivação desta racionalidade um determinado nível de avanço técnico científico deve ser alcançado, e segundo Marcuse, a sociedade industrial avançada já atingiu esse ponto, portanto, poderia se organizar através das leis da razão, mas isso significaria romper com o *status quo* do princípio de desempenho, negando toda a sua irracionalidade ou racionalidade produtivista. Kangussu (2008, p.12) aponta que historicamente,

[...] a natureza foi considerada como instância a ser dominada, sobretudo a natureza interna. Atingido o patamar de progresso técnico-científico em que o mundo se encontra na segunda metade do século XX, Marcuse propõe a possibilidade de uma articulação não-hierarquizada entre natureza e razão.

A dicotomia hierarquizada entre natureza e razão não permite o vislumbre de que a natureza embutida de uma potência racional, pode efetivar-se como racionalidade crítica. Daí

⁵⁴ Para Kangussu (2008, p.133), é justamente porque portamos uma “[...] experiência da plenitude uterina, existente como memória em todo o ser humano, [que fica impossibilitado] para sempre a acomodação sem angústia às misérias”. Para Marcuse, a memória vai além, a rememoração do passado apresenta-se como fundamento ontológico para o conhecimento, pois, permite a percepção de que o ser humano historicizado, pode elevar suas próprias forças e assim dialeticamente vislumbrar outra realidade.

⁵⁵ Essa é a nova racionalidade fruto do fortalecimento e da inclusão de Eros, que, Marcuse coloca como fundamento para uma ruptura com o princípio de desempenho e exercício de uma sexualidade humanizadora (KANGUSSU, 2008, p. 122).

a necessidade de uma nova relação entre razão e natureza. Na arte essa separação pode ser superada, restabelecendo a base natural da racionalidade. Para Kangussu (2008, p. 13) é,

[...] no homem que se encontra a razão da natureza, nesse animal de dois mundos em que elas, natureza e razão, convivem. Também nas obras de arte convivem os mundos da matéria e do espírito o que as configura como analogia perfeita para compreender uma relação não-dominadora entre eles.

Dessa forma Marcuse entra na relação da sociedade com a arte, ressaltando o antagonismo entre arte e mundo, construindo sobre este a base de seu pensamento estético político, pois, ao alienar-se do mundo, a arte permite numa ordem opressora, a visualização de uma base artificial para a memória⁵⁶ de uma liberdade gratificadora negada na ordem vigente. Não sendo mero reflexo da realidade, seu mundo virtual é mais verdadeiro do que a realidade velada. No seu mundo ilusório as coisas vislumbram a alternativa do que podem vir a ser. Assim a realidade é invertida e mostra-se enganadora e falseante. Como um mecanismo capaz de propiciar uma evasão, um escape diante de uma realidade repressiva, a arte pode mostrar-se como um problema, uma vez que essa fuga temporária e ilusória pode alimentar o conformismo e com este a inação. Esse caráter⁵⁷, segundo Kangussu (2008, p.14),

[...] só é possível porque a arte é considerada “mera ilusão”, porque as demandas da sensibilidade são consideradas irrazoáveis ou, pelo menos, menores do que as da razão. A arte funciona então como uma espécie de banco de imagens de ideais impossíveis a serem realizados, que deleitam a imaginação e apaziguam-na.

Essa postura deriva do caráter afirmativo da cultura, originado ainda no pensamento clássico, o qual alienando-se do mundo, instala-se no plano ideal, criando uma dicotomia entre humanidade e mundo, que resigna este primeiro ao segundo e assim o apazigua. Essa dicotomia justifica a distinção entre saberes, apresentando os “inferiores” associados à produção da existência, e os “superiores” aqueles sem finalidade exterior a si mesmo e capazes de proporcionar felicidade⁵⁸. Essa separação entre belo e necessário, entre matéria e espírito, evidencia uma concepção política da existência humana. Para Marcuse (apud KANGUSSU, 2008, p.24),

⁵⁶ Na perspectiva estética de Marcuse, a memória é fundamental, pois, pela via da fruição artística, as faculdades “naturais” do sujeito, permitem um contato com uma liberdade, hora experimentada, e negada veementemente pela sociedade capitalista.

⁵⁷ Segundo Kangussu (2008, p.14), “A atitude adotada por grande parte das políticas responsáveis pela organização social consiste em manter o caráter ilusionista da arte, eliminando o afastamento necessário para que ele seja percebido como tal.” Com isso mantêm-se na inconsciência, numa imersão alienante.

⁵⁸ Segundo Kangussu (2008, p.25), “Na Grécia clássica, as contradições sociais foram consideradas decorrentes de distinções ontológicas, as diferenças foram naturalizadas, e os conflitos da sociedade de classes foram baseados nas profundezas da alma humana [...] enquanto uma pequena parcela se dedicava à verdade e à beleza, a maioria dos homens era obrigada a despendar sua existência na triste provisão das necessidades vitais”.

[...] o mundo do verdadeiro, do bom e do belo era realmente situado fora da luta com a matéria pela preservação da vida, estava muito além da forma da existência dos escravos, artesãos, comerciantes e mulheres: da maioria da população; apenas uma pequena parcela de cidadãos livres podia se ocupar com o que ia além das necessidades materiais. O bom, o belo e o verdadeiro não poderiam, portanto, ser sustentados por Aristóteles como valores universais.

O mundo da felicidade seria impossível sem a anterior segurança da existência, assim, as atividades “inferiores” se aproximavam muito mas do não ser, do que o ser realizado⁵⁹. É com a ascensão da burguesia que esses privilégios sofrem universalização e a felicidade passa a ser uma nova exigência emergente, não mais restrita. Contudo, para

[...] manter a exigência universal de felicidade - e não fazê-lo seria autodenúncia – a burguesia precisou convertê-la em assunto do âmbito privado, pois sua validade universal concreta seria incompatível com a concreta desigualdade dos indivíduos. Em vista disso, essa classe defendeu a impossibilidade de que o mundo terreno seja bom, a felicidade foi posta no mundo do espírito, ao qual cada um e todos têm seu acesso interior imediato. Esse outro mundo interior permite a resignação diante da miséria e sofrimento do mundo exterior, cuja responsabilidade é atribuída à própria inferioridade do sensível (KANGUSSU, 2008, p.27).

Ao deslocar a possibilidade de felicidade para o âmbito privado, ao passo que afirmando a impossibilidade de um mundo bom, desloca-se também essa possibilidade para o mundo ideal, a burguesia controla a impugnação contra seus ideais e mantém a submissão diante da miséria e do desalento⁶⁰. A vida coletiva se dissolve numa ótica individualista, onde as condições concretas desumanizantes são justificadas na inferioridade do sensível. (KANGUSSU, 2008).

Nesta ilusão criada pela ideologia burguesa, onde uma classe é entorpecida e controlada, a transferência das pulsões do indivíduo para um outro plano (ideal), se mostra como a “jogada de mestre” para o controle das massas, porém todo esse caráter afirmativo da cultura não elimina o potencial para a subversão, para Kangussu (2008, p. 32),

A burguesia sedimentou a “liberdade interior”, mas liberdade não-empírica é mera ideologia. A alta cultura se contrapunha ao real e oferecia uma realidade virtual desfrutada apenas por uma minoria privilegiada, ela acomodava ideais potencialmente negativos que, assim acomodados, pouco perturbavam a realidade. Entretanto, a experiência de evasão pela fruição artística pode produzir uma força dissidente, capaz de resistir aos valores dominantes, por desviar o foco da realização individual do domínio que pertence ao lucro e colocá-lo sobre os recursos íntimos do ser humano.

⁵⁹ Segundo Kangussu (2008, p. 151) “[...] na esfera estética, fica preservada a verdade dos sentidos e ficam reconciliadas as faculdades “inferiores” com as “superiores”: sensibilidade e prazer convivem harmonicamente com intelecto e razão”.

⁶⁰ Como ressalta Kangussu (2008, p.38), “A transformação do indivíduo em personalidade portadora da possibilidade de auto-realização na vida privada deixa-o persistir como pessoa singular desde que não perturbe as relações sociais de produção”. A submissão passa a atuar, no capitalismo tardio, em todos os planos da existência humana, promovendo a repressão e controle em condições objetivas e subjetivas.

Em decorrência disso, cresce em importância a dimensão estética, que assim como a sua faculdade mental elementar - imaginação - mostra-se inadequada à realidade e manteve-se livre abrindo mão de sua eficiência na atuação no mundo real. Em um princípio de realidade alienado, repressor como o princípio de desempenho, modelado pela *racionalidade instrumental*⁶¹, a sua existência é condenada e transubstanciada de sua íntima associação entre prazer, sensualidade, beleza, arte e liberdade (MARCUSE, 1978).

Por sua vinculação à fantasia, à sensualidade, à sensibilidade, a percepção estética liga-se ao prazer e assim assume grande importância. Para Kant (apud KANGUSSU, 2008), é na dimensão estética que sensibilidade e razão, liberdade e natureza se encontram, na reconciliação de dimensões humanas que foram dicotomizadas pelo princípio de realidade vigente. Esta resulta no fortalecimento da sensibilidade diante da razão tirânica, e reclama por sua libertação. Para que as potencialidades humanas possam se efetivar livremente, o conflito deve ser solucionado, o estímulo para tal repousa no *impulso lúdico*⁶². No vislumbre de uma realidade não repressiva, a razão tornar-se sensual e a sensualidade racional. Segundo Marcuse (1978, p.162),

Com o predomínio do racionalismo, a função cognitiva da sensualidade tem sido constantemente menosprezada. Em conformidade com o conceito repressivo da razão, a cognição converteu-se na preocupação suprema das faculdades “superiores”, não-sensuais, da mente; a estética foi absorvida pela lógica e pela metafísica. A sensualidade, como faculdade “inferior” e mesmo “ínfima”, fornecia, na melhor das hipóteses, a mera substância, a matéria-prima para a cognição, competindo às faculdades superiores do intelecto organizá-la.

A sensibilidade foi restringida à tensão entre o indivíduo e suas relações com o meio, permitindo a este sentir, perceber e construir conhecimento sobre o seu mundo por meio da experiência feita. Mas a sensibilidade deve também atuar nesta dinâmica de construção de conhecimento, na tensão entre a epistemologia e gnosiologia, permitindo a discussão da aplicação social do conhecimento científico estando sensível às condições desumanizadoras expressas na realidade opressora.

Com essa dicotomia entre sensibilidade e razão, o conteúdo e a validade da função estética ficou gradualmente restrito e a sensualidade sobreviveu aceitando uma posição subordinada à epistemologia racionalista. Em decorrência da sociedade se reproduzir na

⁶¹ Racionalidade Instrumental faz referência a submissão da razão a uma ordem em que corpo e mente são utilizados como instrumento para aumentar a eficiência e eficácia da produtividade, criando toda uma lógica de subversão instintiva direcionada para um trabalho alienado, desviando a razão de sua característica ontológica de promover a vida e assim, fomentando a desumanização (HORKHEIMER, 1983).

⁶² O impulso lúdico aqui concebido vai para além da ludicidade visual ilusória, ingênua sustentado pela concepção de beleza helênica. Apresenta-se como despertar da sensibilidade humana, da experiência estética de libertação.

consciência e na sensibilidade de seus membros, ou seja, penetrando por meio de fatores externos no âmbito da estrutura pulsional, Marcuse apresenta a necessidade de uma *nova sensibilidade*⁶³ capaz de negar a racionalidade instrumental, e dirigir-se para a construção de uma sociedade livre. Assim, a necessidade subjetiva⁶⁴ de emancipar-se deve mostrar-se como meio para a liberdade e por meio desta consciente necessidade a nova sensibilidade é produzida. Marcuse (apud KANGUSSU, 2008, p.191) esclarece que a “[...] nova sensibilidade é o meio no qual a mudança social se converte em necessidade individual, é a mediação entre a prática política de ‘transformar o mundo’ e o impulso de libertação pessoal”. Nessa nova forma, a vida não mais se expressaria como racionalidade lucrativa, buscaria uma expressão racional (nova racionalidade, voltada a Eros), portanto, voltada à vida.

Em meados do século XVIII, a estética torna-se disciplina e instala a ordem da sensualidade contra a da razão que, procurando a libertação dos sentidos⁶⁵, implica na consolidação de uma base firme que elevaria as possibilidades humanas. Marcuse (1978, p.163), se referindo a Schiller aponta que, “[...] operando através de um impulso básico – nomeadamente, o impulso lúdico – a função estética ‘aboliria a compulsão e colocaria o homem, moral e fisicamente em liberdade’”. O problema político da libertação⁶⁶ da humanidade, tem sua solução por meio da estética, pois, a beleza dirige à liberdade, tendo como origem do movimento o impulso lúdico.

Como jogo da fantasia, a percepção estética é sensualidade, é prazerosa, assim essencialmente subjetiva, pulsional, sensível. Na arte, a sensualidade se reconcilia com a razão. A arte evidencia aspectos repressivos do princípio de realidade dominante e instiga uma nova lógica, de gratificação e assim se mostra associada ao princípio de prazer. A arte torna-se então fator de reconstrução social, portanto, um fator político.

Pela arte, a experiência estética propicia uma evasão vislumbrante de uma realidade onde a felicidade é imperativo e não discurso manipulador. Kangussu (2008, p. 32) aponta que,

⁶³ Apropriando-se do pensamento de Kuhn com relação às revoluções científicas, Kangussu (2008) aponta que mesmo não empregando nestes termos, a nova sensibilidade implicaria numa mudança de paradigma, e consolidação de um *ethos* estético.

⁶⁴ “O foco da crítica que Marcuse faz à ‘ortodoxia marxista’ está na desconsideração desta pela subjetividade [...] [pois] no ambiente do marxismo ortodoxo, a subjetividade é depreciada e tende a ser dissolvida no conceito de consciência de classe” (KANGUSSU, 2008, p. 241).

⁶⁵ Para Marcuse (apud KANGUSSU, 2008, p. 232), os sentidos são a base epistemológica constitutiva da realidade e também de sua transformação.

⁶⁶ Para Marcuse (1978, p.167), “o homem só é livre quando está livre de coações, externas e internas, físicas e morais - quando não é reprimido pela lei nem pela necessidade”. Ou seja, a liberdade está na emancipação de uma realidade perpetuada como dominação.

A arte é dissidente, fiel às suas próprias leis, desvia-se da faticidade e fica livre para expressar verdades próprias. Tanto na esfera subjetiva quanto na objetiva, a arte é veículo de reconhecimento e percepção do mundo: as potencialidades reprimidas do homem e da natureza vêm à tona sob essa forma alienada; pois é só como alienação que a arte pode cumprir uma função cognitiva, expressando verdades não exprimíveis noutra linguagem, produzindo outra consciência.

Mesmo com toda a cultura repressiva voltada para o controle e manutenção do *status quo*, a cultura continua portando um potencial negativo, que expresso pela arte, resgata a sensibilidade como experiência estética de liberdade. Na arte, a liberdade das formas é apenas expressão estética da vontade de libertação social (KANGUSSU, 2008).

É percebendo a necessidade de reconquista e apropriação da interioridade como expressão da potência subjetiva que a dimensão estética ganha importância como negatividade, podendo ser ressignificada como liberdade intrínseca a natureza humana. Para Kangussu (2008, p.15) a “[...] rememoração - produzida pela experiência estética - visada por Marcuse é a rememoração da liberdade”.

Concentra-se na dimensão estética a força argumentativa entorno da necessidade de transformação, isso em decorrência da arte e da beleza poderem atuar como agentes transformadores da consciência (por permitir o vislumbre de uma outra realidade, mais prazerosa) e por tornarem mais evidente a percepção de que para uma transformação concreta do real, mudanças no aparato pulsional são necessárias. Em decorrência disso a sensibilidade ganha ênfase nas determinações da realidade, a razão se apresenta com leis simbólicas construídas por meio de um papel ativo da sensibilidade. Para toda essa transformação necessária, a arte e a beleza assumem destaque por, segundo Kangussu (2008, p.16),

[...] propiciar ao fruidor experiências distintas daquelas da vida prosaica e, por elas, o contato com pulsões mais originais, com uma dimensão que ainda escapa à reificação administrada. A arte desrealiza a realidade dada, por meio da forma, e conduz a um novo modo de conhecer. O sujeito entra em contato com uma forma de organização não dominante que produz a experiência de um estado de coisas distinto do dado na “vida real”, diante do qual as insuficiências desta última saltam aos olhos. A legalidade livre da arte estaria mais de acordo com as pulsões primárias e com a natureza original dos indivíduos do que a dominação legal atualmente em curso na sociedade.

Estando a cultura alienada e a arte alienando-se desta, acaba por apresenta-se como uma segunda alienação. É em virtude dessa segunda alienação que para Kangussu (2008, p.223), “[...]o artista se dissocia metodicamente da sociedade alienada e cria o universo irreal, ‘ilusório’, em que a arte tem e comunica a sua verdade. Assim, a arte pode apresentar o mundo de forma mais verdadeira, expressando e ativando as pulsões sensuais, transpassando a forma coisificada da consciência alienada.

Porém, com o aperfeiçoamento do capitalismo em suas formas atuais, a unidimensionalidade do pensamento (pensamento único) surge como inimigo da liberdade, da experiência estética, pois logo absorve esses impactos⁶⁷ (MARCUSE, 1967). Marcuse (apud Kangussu, 2008), ressalta que na civilização industrial avançada, os mecanismos de repressão e controle social estão a tal ponto desenvolvidos e introjetados que qualquer questionamento ou oposição, assume o estigma de irracionalidade, submetendo a razão à submissão da ordem vigente. Por isso Kangussu (2008, p. 40) ressalta que ,

Em uma organização social desprovida de razão, resignada e conformista, a penetração do capitalismo em todas as esferas da vida social, em todas as áreas da “produção material da cultura” permite que sejam absorvidos sem grandes abalos os mais barulhentos radicalismos, permite todo tipo de embriaguez intelectual e ainda fornece o conforto baseado na ilusão da liberdade espiritual [...] A tensão entre sujeito e objeto, o caráter dualista e antagônico da realidade tende a desaparecer, e com ele a “bidimensionalidade da existência humana [...]

Com isso, o vislumbre das possibilidades de uma nova realidade, mais coerente com as pulsões, com a racionalidade sensual e com a sensualidade racional, fica prejudicada e o ápice da cultura afirmativa vai para além da liquidação da cultura bidimensional⁶⁸, se dá quando os valores culturais são absorvidos na ordem estabelecida pelo seu processo de reprodução massificada (KANGUSSU, 2008).

Numa civilização humanizadora, a existência humana não se restringirá à labuta, à necessidade, à forma inautêntica de vida, alienada. Sob a ordem da beleza, a natureza não mais seria experimentada como domínio sobre o ser humano (sociedade primitiva) nem dominada pelo ser humano (sociedade industrial avançada), mas como objeto de contemplação, constituindo uma nova base formativa. A natureza também experimentaria a liberdade por meio do belo de seus objetos. Para isso, a cultura estética requer uma revolução sensitiva que somente é possível à cultura altamente madura física e intelectualmente (MARCUSE, 1978). Segundo Marcuse (1978, p. 169), “[...] a salvação da cultura envolveria a abolição dos controles repressivos que a civilização impôs à sensualidade”.

Uma ordem sensual estabelecida, como princípio orientador da cultura, exige que a pulsão sensual seja sempre expressão de liberdade e que se mantenha na livre gratificação dos

⁶⁷ A experiência que a cultura artística propicia tem estado cada vez mais acessível, porém com seu conteúdo cognitivo bloqueado de sua característica negadora do real. O acesso se dá pela forma da arte como mercadoria que permitiu a unificação de opostos, proletários e burgueses, unificados em prol do consumo (KANGUSSU, 2008, p. 43). As necessidades humanas são manipuladas pelo aparato do sistema produtivo da civilização.

⁶⁸ A bidimensionalidade faz referência tanto ao caráter afirmativo presente na cultura, quanto ao potencial de negação do mundo dado. No decorrer da história, essa bidimensionalidade é incompatível com o pensamento único da sociedade unidimensional (KANGUSSU, 2008, p. 17).

indivíduos. Neste sentido, o tempo posiciona-se como inimigo ao colocar o estado de brevidade das condições e estados. Segundo Marcuse (1978, p. 170),

[...] a ideia de integral libertação humana contém, necessariamente a visão de uma luta contra o tempo [...] Se o ‘estado estético’ se destina a ser, realmente, o estado de liberdade, então terá de derrotar, em última instância, o curso destrutivo do tempo. Só isso constitui um indício palpável da civilização não – repressiva.

O tempo instaura com seu fluxo contínuo a resignação para a manutenção da sociedade repressiva, pois, esquecer os sofrimentos e as realizações gratificantes do passado torna a vida mais palatável nesta ordem. Eros, propositalmente, somente pode posicionar-se como rememoração e assim traz a tona a perspectiva estética e política que encontram expressão na fruição artística, fazendo da memória seu despertar para a libertação – mas ao mesmo tempo que a arte pode atuar como alienação que permite um distanciamento crítico do *status quo*, pode atuar mantendo uma alienação por si mesma repressora⁶⁹ (KANGUSSU, 2008).

Para Marcuse, mudar o rumo do progresso em direção a uma ordem não repressiva, exige um esforço estético, primeiramente de transformação do trabalho alienado em atividade lúdica; da produtividade repressiva em “exibição”, tendo a conquista da escassez antecedido essa transformação. Requer a *auto-sублиmação da sensualidade* bem como a *des-sублиmação da razão*, reconciliando as pulsões antagônicas; requer a conquista do tempo. Um sujeito histórico essencialmente novo faz-se necessário⁷⁰ portando uma nova sensibilidade⁷¹.

Qualquer mudança radical em direção a uma sociedade mais humanizadora, mais livre, passa pela instância pulsional na qual necessidades e satisfações vitais se assentam. Por permitir a relação das pulsões com a realidade, vislumbrando a liberdade na negação do dado, a dimensão estética assume papel de protagonista como fator político.

Segundo os pressupostos da categoria de análise Sensibilidade Crítica, a prática pedagógica da educação sexual no ensino de ciências pode propiciar, via dimensão estética, a

⁶⁹ A alienação, segundo Kangussu (2008, p.141) “[...] pode ter duplo caráter e apresentar-se, por um lado, como maneira de aceitação passiva do dado e, por outro lado, como ação livremente determinada de entrincheiramento contra esse mesmo dado”.

⁷⁰ “Se, por um lado, a emergência de um novo sujeito é quase impensável no capitalismo tardio, devido à assimilação das aspirações subjetivas com a produção da realidade instrumentalizada, por outro ela é validada pela exclusão agressiva e pela progressiva desumanização levada a cabo por esse mesmo capitalismo” (KANGUSSU, 2008, p. 180). O pensamento livre diante desta ordem se expressa como necessidade de ruptura, como negação deste todo. Onde a cultura capitalista não se introjetou completamente, o sistema se mostra menos estável, daí a vantagem histórica das sociedades menos industrializadas, tidas como subdesenvolvidas.

⁷¹ Segundo Kangussu (2008, p.197), com a sensibilidade obnubilada “[...] a humanidade fica presa ao paradigma dominante, ‘ e nenhuma persuasão, nenhuma teoria, nenhuma argumentação, pode romper essa prisão, a menos que a sensibilidade fixa e petrificada dos indivíduos seja ‘dissolvida’, aberta para uma nova dimensão da história’. A libertação individual dos sentidos aparece assim como fundamento da emancipação social”.

percepção sensível da potência para a liberdade. Assim, pelo campo da sensibilidade humana, desperta-se a necessidade e a possibilidade de emancipação social e individual. Neste sentido, a luz da razão sensível, não ficam negligenciadas as questões que envolvem a sexualidade e que expressam contradições sociais, limites explicativos. Sua sensibilidade resulta no compromisso com uma prática libertadora, coerente epistemologicamente e gnosiologicamente. Assim ganha importância o impulso lúdico, que desperta a sensibilidade a serviço de um olhar crítico sob as formas de produção da *miséria sexual* e suas articulações com relações de dominação e reificação humana.

Apresentando no horizonte os caminhos teóricos para o vislumbre de um ensino sobre sexualidade mais humanizador e tendo realizado o esforço de síntese das categorias *Pulsão Emancipatória* e *Sensibilidade Crítica*, cabe-nos agora a articulação com aquela categoria que nos aproxima mais diretamente de uma educação para a libertação. Assim, temos de ter em mente que o referencial educacional utilizado não poderia representar uma perspectiva cujas premissas se baseiam na dominação. Por isso o pensamento de Paulo Freire aparece como possibilidade de superação histórica pela conscientização, pois, sua educação libertadora procura oferecer àqueles que se encontram em situação de opressão, condições para reflexivamente, descobrir-se como agentes de sua própria história.

4.3 Estética da Educação Libertadora

A categoria de análise **Estética da Educação Libertadora**, nos possibilita compreender os aspectos teórico-metodológicos necessários para, no ensino de ciências sobre sexualidade, atuar numa perspectiva libertadora.

Ao compreender o currículo crítico como um espaço de desocultação ideológica, a perspectiva da pedagogia crítica não pode esquecer este ponto fundamental. Nesta empreitada, a questão de qual conteúdo selecionar, pois nem todo conhecimento está a serviço da humanização, mostra-se como eixo central de uma luta que envolve, aspectos axiológicos, epistemológicos, gnosiológicos, ontológicos, de luta de classes, enfim, uma luta que procura resgatar a dignidade humana atualmente roubada em uma perspectiva educacional castradora, produtora da heteronomia e da subserviência.

Neste currículo o ato de estudar, assim como todo o processo de conhecimento, deve ser por si mesmo motivador. Daí a importância dos conteúdos serem significativos à realidade concreta dos educandos, isto é, estarem embebidos com as contradições socioculturais que enfrentam no dia a dia. Além disso, o próprio processo de ensino-aprendizagem deve ser decorrente de uma postura ativa, rigorosa, em que colocando o aluno como sujeito de sua

aprendizagem, protagonista do seu saber, encontre na busca constante o prazer da incerteza, da construção não determinada. É diante desta necessidade que o currículo estético ganha importância, pois, permite uma experiência libertadora no educando que, ao colocar-se em movimento por sua educação, motiva-se e o sentimento da necessidade de busca por *Ser Mais* retroalimenta-se e, cada vez mais, sujeitos construtores da sua própria história estes se tornam (FREIRE, SHOR, 1990).

Assim a educação bancária não pode ser motivadora, pois entrega de forma pronta o conhecimento a ser memorizado. Por isso ela é produtora da fixidez, do enrijecimento do educando e do educador, para os quais o único movimento é o da informação no processo de transferência de conhecimento, verticalmente. Dentro desta educação, a motivação é vista como algo externo ao currículo e ao ato de estudar, o que apresenta para além do equívoco epistemológico, um caráter desumanizador ao promover a formação heterônoma e acrítica. Para Freire e Shor (1990, p.15),

O currículo padrão lida com a motivação como se esta fosse externa ao ato de estudar. As provas, a disciplina, os castigos, as recompensas, a promessa de emprego futuro são considerados os motores da motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora. Da mesma maneira, a “alfabetização” é definida como “aptidões básicas”, isoladas de um conteúdo sério de estudo, isoladas dos assuntos que possuem valor crítico para o estudante. Primeiro, torne-se apto, depois poderá obter uma educação de verdade! Primeiro, obtenha uma educação de verdade, depois poderá ter um bom emprego! A melhor coisa é sempre aquela que você não está fazendo no momento. Não é de espantar que os estudantes não cooperem.

Diante deste currículo oficial, autoritário, equivocado, reificante, o estudante se recusa a jogar conforme as regras, dando origem aos “problemas” de desempenho, interesse, atenção, que em suma são respostas conscientes ou não, muitas vezes respostas primárias, a uma anterior violência curricular. Por fim, relacionado com todas as práticas e concepções explicitadas no conceito de *Educação Bancária*, encontramos o engano epistemológico na compreensão do ciclo gnosiológico, isto é, a separação do momento de produção do conhecimento com o momento do reconhecimento deste, que são momentos em constante relação dialética. Para Freire e Shor (1990, p.18),

O que acontece, geralmente, é que dicotimizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Consequentemente, reduzimos o ato de *conhecer* do conhecimento existente a uma mera *transferência* do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento existente, a inquietação, a incerteza - todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente!

Ao promover esta dicotomia do produzir e do conhecer o conhecimento existente, permitimos que as escolas se transformem em locais para a venda de conhecimento. Isto é a coisificação da formação humana que como mercadoria pode ser vendida e os alunos se tornam “clientes”, a “clientela”, e a atividade do professor é avaliada em termos de “produtividade”, correspondendo à lógica capitalista e neoliberal. Nesta educação, o objetivo não é o desenvolvimento do pensamento crítico, mas sim a comercialização das ideias oficiais, dos valores dominantes, da ideologia da dominação (FREIRE; SHOR; 1990).

Esta mesma dicotomia produz a percepção de que ensino nada tem a ver com pesquisa, que escola não produz conhecimento⁷², só transmite o conhecimento sistematizado produzido na universidade para que a sociedade possa utilizar. Atividade esta exercida pelo cientista que descobre um mundo já pronto, acabado, de forma neutra, isto é, sem preferências políticas, sem posicionamentos ideológicos.

Conceber o educador como um artista⁷³ e um político, diz muito do pensamento estético freireano. A dimensão política é facilmente percebida como uma atividade educacional voltada para a libertação na concomitante negação da dominação, em que, seja qual for a instância, o *status quo* é contestado. O currículo oficial, reproduzidor desta sociedade, sofre com o desvelamento ideológico proporcionado pela sala de aula libertadora. Isto se relaciona com a atividade criativa do educador, que mesmo em suas salas de aula onde os sujeitos já vivenciados e moldados pela cultura escolar dominante, portam valores alienantes de uma classe sustentada pela opressão, podem numa educação libertadora se “deformar” com relação a estes valores permitindo a construção de novos sujeitos e assim a transformação da realidade (FREIRE; SHOR, 1990). Para Freire e Shor (1990, p.141),

Um modo como percebo esse aspecto estético do ensino é a avaliação da sala de aula como um material plástico já moldado, mas que se pode moldar de novo em outra forma. Os alunos e os professores numa sala de aula não são educacionalmente virgens. Já há muito tempo vêm seguindo um elaborado roteiro escolar que diz como é comportar-se bem ou comportar-se mal [...] O professor tem que estudar esse roteiro para a classe, ver como os dados limitadores se expressam concretamente, e

⁷² Neste ponto, torna-se prudente diferenciar conhecimento pedagógico e conhecimento científico objetivo. Isto porque a escola em sua atuação não produz conhecimento científico, mas produz o conhecimento escolar, que apesar de ancorado ao conhecimento científico, deste se diferencia pela dimensão pedagógica e gnosiológica inerente ao processo educacional.

⁷³ O educador assim identificado, faz-se artista na criatividade com que produz práticas socioculturais que geram sentidos e significados. Indissociado de sua dimensão ética e política, transforma o trabalho docente em trabalho de criação, e melhor educador será quando mais conseguir fazer com que o educando também se veja como um sujeito criador e recriador da sua realidade sociocultural. No que tange a educação sexual humanizadora no ensino de ciências, trata-se de resgatar a pulsão erótica na docência, em que o prazer, a criatividade e a capacidade de assumir-se como sujeito de um novo fazer, é construída conjuntamente entre educador e educando, mediatizados pela realidade existencial.

então decidir quais os dados que mais contribuem para iniciar a transformação crítica.

O educador crítico se colocará em constante movimento para a compreensão da dinâmica da pedagogia dominante e assim, poder reconhecer seus limites para obter a compreensão da realidade percebida pelos educandos, da sua visão de mundo, para então poder construir o plano de ação, visando superar as visões fatalistas, os valores limitadores da liberdade, ou seja, poder encontrar os pontos de acesso para iniciar a transformação crítica. Este trajeto exige paciência pedagógica, posicionamento político, preparação teórico-prática, criatividade e a compreensão dialética do processo de ensino e aprendizagem, em cada turma e curso diferente. Segundo Freire e Shor (1990, p.142) é,

A partir desses pontos de acesso ao interior da situação, o professor tem que tornar a pintar ou tornar a representar o material que conhece da cultura estudantil ou do objeto a ser estudado [...] Este é um processo engenhoso: a recomposição de uma cena, a partir de materiais previsíveis, sob a forma de uma investigação crítica perturbadora; a orquestração de um prolongado estudo com muitos instrumentos tocando simultaneamente, em tons diferentes e em ritmos diferentes.

Nesta perspectiva de conscientização, de alfabetização crítica, a ruptura criativa⁷⁴ com a educação reificante, passiva, adestradora, presente na pedagogia dominante, mostra-se como um momento tão estético quanto político, isso porque “[...] exige que os alunos ‘re-percebam’ sua compreensão anterior e que, junto com o professor, pratiquem novas percepções como aprendizes criativos” (FREIRE; SHOR, 1990, p. 142). Exige também que a reformulação do conhecimento científico a partir das visões de mundo dos educandos atinja uma dimensão subjetiva em que as repressões internas, limitadoras da liberdade, sejam superadas. Como lembra Marcuse, a subjetividade foi a instância em que a dominação foi introjetada e fixada, assim não pode ser esquecida no planejamento para as transformações sociais objetivas.

Uma sala de aula libertadora exige que as dimensões visuais e auditivas sejam reorientadas para estimular a atenção crítica dos alunos, construindo uma nova cultura de ensino e aprendizagem. Isso significa estetizar a sala sonoricamente, ou seja, através de expressões vocais variadas. Segundo Freire e Shor (1990, p. 143), o roteiro,

[...] da sala de aula tem um professor falando muito alto sobre assuntos que interessam de forma marginal aos alunos. O currículo estranho, e as relações autoritárias da sala de aula exigem que o professor fale alto e fale muito, para atrair

⁷⁴ A ruptura criativa é aqui compreendida como a superação do limites impostos pela pedagogia dominante ao ser humano, ao pensamento rigoroso, à subjetividade, que por meio da criatividade, da ética e da política, permite a compreensão praxiológica da realidade sociocultural, das suas práticas, sentidos e significados, e assim possibilita a sua transformação.

alguma atenção, em face da resistência dos alunos. Por outro lado, os alunos estão acostumados a dizer muito pouco, e em voz muito baixa.

É compreendendo esta cultura instituída, que, no momento mesmo de falar ocorre a mudança criativa e estética em direção a uma postura crítica e dialógica. Isto é, modifico a sonoridade de minha expressão enquanto educador, de forma a tornar-me mais didático. Não somente didático, mas epistemologicamente e gnosiologicamente coerente, ressalto a importância da escuta, de permitir que os estudantes se expressem, de apreender seus conhecimentos prévios. É neste sentido que para Freire e Shor (1990, p.143) torna-se necessário a modulação da,

[...] voz em ritmo de conversa, mais do que em tom didático ou de conferência. Ouço atentamente cada pronunciamento dos alunos, e peço que os demais alunos também ouçam quando um de seus companheiros fala. Não começo minha réplica logo depois que o aluno termina sua primeira frase, mas peço que fale mais sobre o assunto. Se me perguntam o que penso, digo que terei prazer em dizer o que penso, “mas por que mais algumas pessoas não falam a respeito do que o aluno acabou de dizer, quer concordando, quer não?” Se não tenho uma resposta ao que o aluno disse, ou não entendo uma série de comentários dos alunos, e não consigo inventar, de momento, as questões que esclarecem o assunto, vou para casa, penso a respeito e, na aula seguinte, começo a partir daquilo que o aluno disse antes, para mostrar-lhes a importância das afirmações que fazem. Estas breves intervenções opõem-se à dominação verbal que tem levado os alunos a resistirem ao diálogo. Se estou aqui recriando o professor como alguém que fala e escuta, também estou induzindo o aluno a ser recriar como alguém que escuta e que fala, dentro de um novo roteiro a ser seguido na sala de aula [...]

Dessa forma, o trabalho criativo do professor está voltado para a reinvenção verbal, para a recriação por meio do diálogo, isto é, para seu posicionamento dentro do processo de ensino e aprendizagem como fruto de uma compreensão epistemológica. Dialogicamente e dialeticamente, pronunciando seu mundo e transformando a sua realidade, busca-se uma educação como “prática da liberdade”, ou seja, uma educação que superando a cultura do silêncio, restaura o direito de “dizer a palavra”. O diálogo, então, aparece para além do meio constitutivo da palavra, ele se mostra como forma de expressão do mundo, uma ferramenta para denunciar as condições desumanizadoras e contraditórias da realidade concreta, portanto um direito de todos, não podendo ficar reduzido a alguns poucos sujeitos que revelam o mundo para os outros (FREIRE, 1987).

Como expressão do mundo, não pode se reduzir a um jogo de dizer palavras, a uma mera simpatia, o diálogo não é qualquer conversa, nem tampouco instrumento em que os sujeitos possam usar para se legitimar perante o outro, o diálogo é criação, transformação e práxis, uma posição epistemológica frente a uma teoria do conhecimento (SILVA, 2004).

A práxis, meio pelo qual se superará as contradições da sociedade opressora e meio pelo qual se atingirá a conscientização, é aquela que se sustenta no tripé ação - reflexão - ação, logo, as ações humanas e educacionais são pensadas visando a proposição de uma nova ação, agora transformada e transformadora, seja de uma realidade social, seja de uma prática educacional.

Nestas dimensões, se negarmos a ação, incorremos a um “verbalismo” de um plano ideal, puramente teórico e especulativo, distanciado da realidade concreta. Segundo Freire (1987, p. 44) “É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação”. Do contrário, se negarmos a reflexão, incorremos num ativismo, que é uma ação pragmática que também inviabiliza a denúncia do mundo, pois, é uma ação pela ação.

Como vocação ontológica e idiossincrásica humana, o diálogo deve se fazer e refazer na práxis, deve restaurar as dimensões teórico práticas, transformando o mundo, partindo da denúncia, dirigindo-se ao anúncio. Para Freire (1987, p.45), “Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

O silêncio presente na postura do educando face a sua educação e face o mundo é proporcionado pelas artes da dominação e estas são produtos de determinados momentos históricos e não determinações biológicas. Dessa forma, os educandos não são silenciosos em decorrência da sua natureza, pelo contrário, o que pertence a natureza histórica humana é o diálogo verdadeiro, isto é, o diálogo que possibilitando a denúncia do mundo, permite o anúncio de uma realidade transformada, visando a humanização.

Marcuse naturaliza a razão, para ele a razão se insere na natureza humana, na estrutura pulsional, com o intuito de fomentar a vida, ou seja, expressa a potência para a liberdade (KANGUSSU, 2008). O diálogo que em Freire (1985; 1987) também se insere na natureza humana, é o diálogo que, pelas leis da razão sensível, promove a vida a partir da leitura e transformação crítica do mundo. Sua sensibilidade está em não ocultar situações de dominação, de não ser indiferente à desumanização expressa na cultura dominadora capitalista, que na educação toma a forma bancária, sua sensibilidade está em buscar a libertação, como processo solidário e contínuo da formação individual e social. Pela compreensão do pensamento de Marcuse e Freire encontramos a humanização como característica ontológica humana e o diálogo como meio para tornar viável a construção de seres históricos, sujeitos do seu refazer, construtores da sua sociedade, em permanente devir.

Envolver-se nesta luta, que é uma luta frente a dominação e às formas de poder, requer o domínio da palavra como instrumento de poder. Palavra dita como reinvenção no ato de denunciar o mundo, dialogicamente e dialeticamente colocada como lugar de encontro dos seres humanos para na práxis recriar o seu mundo, conquistar o pensamento crítico e assim a conscientização. Pelo diálogo, obtêm-se as visões de mundo, os limites na compreensão da realidade e suas relações de poder, que, tratados praxiologicamente, num processo de alfabetização política, pode promover a ruptura com o nível de *consciência real* se direcionando para a construção da *consciência crítica*⁷⁵ (FREIRE, 1987).

Outro elemento importante para a estetização curricular, ainda na dimensão vocal, é o humor, como elemento de criação não restrito ao educador comediante, mas sim presente numa relação entre educandos e educadores. Segundo Freire e Shor (1990, p. 144),

Um dos momentos mais engraçados e reveladores, para mim, é a capacidade dos alunos de caçar e imitar seus superiores [...] ouço os ridicularizando os professores, padrões, etc..., numa mímica maravilhosamente criativa. Se lhes peço, na aula, para escrever a exposição introdutória que fiz para eles no início do curso, são capazes de realizar boas interpretações de uma fala professoral [...] eles sabem como parecer professores [...] representarão em linguagem padrão nos momentos criativos, quando quiserem. Este é um exemplo da estética crítica que os professores, enquanto artistas, têm que fazer aflorar.

De fato, a estética em sala de aula envolve a entonação da voz, os gestos, a organização, o andar pela sala, a postura do professor coerente com suas convicções teóricas, a criatividade com que realiza e concretiza uma compreensão epistemológica da teoria do conhecimento etc. Mas a natureza estética da educação também envolve a compreensão de que a educação se concretiza como um processo de formação contínua, junto e além da formação escolar, acadêmica, em que o educador, seja qual for o espaço, é um auxiliar no crescimento do educando, neste processo que é por si mesmo estético. Como aponta Freire e Shor (1990, p.145) é “[...] impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Neste aspecto a educação é, por natureza, um exercício estético”. Sujeitos estamos, se desatentos com este aspecto, nos tornamos educadores-artistas ruins, mas mesmo assim artistas que ajudam os educandos a se introduzir num processo permanente de formação.

Ainda inerente à natureza estética da educação, temos de compreendê-la como um ato de conhecimento. Conhecer para desvelar o objeto e assim lhe conferir uma nova interpretação, uma nova vida, uma verdadeira tarefa artística que cria e recria os objetos

⁷⁵ *Consciência Real e Consciência Crítica* são termos que Freire (1987) encontra em Lucien Goldman, *The human Sciences and Philosophy*. Londres, The Chancer Press, 1969, p.118. *Consciência Real* é compreendido neste trabalho no mesmo sentido da *Consciência Ingênua*.

durante o aprendizado, durante o estudo. O conhecimento é então a pulsão capaz de colocar os sujeitos em movimento por sua humanização, isto é, por *Ser Mais*.⁷⁶

Munida de uma teoria do conhecimento, a educação libertadora é arte e política na formação humana. A clareza quanto a estas dimensões fará do educador um melhor artista e um melhor político. Para Freire e Shor (1990, p.146),

Assim, a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando enquanto forma os alunos que estão conhecendo.

Mas esta atividade, porque educativa, porque comprometida com a formação crítica, não pode ser estética sem ser ética ao vislumbrar a superação da consciência pouco rigorosa. Com a humanização como imperativo, Freire (2011, p.34) lembra que esta prática exige,

Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza [...] Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

E nesta educação, pensar eticamente é pensar certo, ou seja, é pensar com profundidade na compreensão dos fatos, é ter paciência pedagógica, é revisar os avanços, é dispor-se aberto a mudanças que somente são feitas com os devidos esclarecimentos. Como pensar certo não existe fora da ética, e as mudanças são possibilidades históricas, cabe a quem muda o rigor no pensar certo (FREIRE, 2011).

Desde o “bom dia” quando entramos em uma sala de aula, iniciamos uma dimensão estética na educação e todos estes aspectos afetam a formação dos educandos. Com pretensão de construir um currículo libertador para a educação sexual no ensino de ciências, isto é, embebido da razão sensível, dialógico e dialético, apresenta-se como imperativo a necessidade de um currículo estético, em que o educador, sensível, perceba-se como artista e político, ético e coerente no discurso e prática.

Dentro de um projeto de um novo ser humano, de uma nova sociedade emancipada, a estética da educação sexual deve ser a sensibilidade a serviço da humanização. Sensibilidade aguçada pela dialogicidade, pela práxis, pela leitura crítica do mundo, como sujeitos artistas e políticos imbricados numa relação pedagógica rigorosa, ética e epistemologicamente coerente

⁷⁶ Como Marcuse (1978) naturaliza a razão, isto é, com a racionalidade residindo nas pulsões e sendo vitoriosa ao promover a vida, o conhecimento científico construído pela racionalidade, em sua dimensão gnosiológica, se apresenta como a pulsão sensível capaz de colocar os sujeitos em movimento por sua humanização (KANGUSSU, 2008).

com um projeto humanizador. A educação sexual deve permitir um movimento praxiológico, em que, percebendo a historicidade da sexualidade, dos valores e comportamentos, bem como das relações de poder envolvidas e os condicionantes socioculturais, permita ao estudante se posicionar como sujeito consciente de sua prática. Isso implica no discernimento crítico diante das expressões da sexualidade, reconhecendo as falsas liberdades dentro de um contexto repressivo.

Em suma, diante da necessidade de uma metodologia coerente com uma perspectiva libertadora, ganha importância a dialogicidade freireana. A dialogicidade é uma exigência estética da libertação e a cultura dialógica na educação é a expressão vocal de uma racionalidade voltada a promoção da vida.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE EXPLORATÓRIA DO REAL A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Uma vez realizado o esforço de construção teórica da articulação entre Paulo Freire e Herbert Marcuse, como subsídios potenciais às práticas humanizadoras de educação sexual no ensino de ciências, procura-se a aproximação exploratória com o contexto real da educação básica, no sentido de ilustrar suas correlações com as categorias de análise formuladas.

5.1 Local de Estudo: Caracterização da Escola e da Comunidade

O levantamento empírico foi realizado na escola estadual João Clímaco de Camargo Pires, localizada no bairro Vila Fiori, na cidade de Sorocaba-SP. Por meio da análise do documento “Plano de Gestão”, concluiu-se que esse bairro oferece os recursos básicos necessários aos estudantes, como grande facilidade quanto aos meios de transporte devido a sua proximidade a importantes avenidas da cidade, apresentando ruas calçadas e asfaltadas, rede de água, esgoto, energia elétrica, unidade básica de saúde, e um diversificado centro comercial (SÃO PAULO, 2012).

Criada em 1952, recebeu esse nome em homenagem à João Clímaco, um cidadão benemérito reconhecido em Sorocaba e região, tendo sido vereador, prefeito e um grande comerciante e colaborador do movimento político, social e econômico da cidade desde o início da primeira república (SÃO PAULO, 2012).

O público atendido, em sua quase totalidade, origina-se de outros bairros da cidade, bairros periféricos com problemas de vagas nas escolas. Uma característica negativa é a grande rotatividade de estudantes durante todo o ano letivo, que deixam a escola por diversos motivos como, distância da residência, envolvimento com tráfico de drogas, necessidade de trabalhar dentre outros, contribuindo para o crescimento dos índices de evasão e abandono escolar (SÃO PAULO, 2012).

Atendendo estudantes de aproximadamente 160 bairros, a participação da comunidade na escola é inferior ao necessário. A comunidade discente, quase em sua totalidade, apresenta baixo poder socioeconômico, dependendo grandemente do suporte de programas do poder público para lazer, cuidados médicos e odontológicos, apoio social, educacional etc.

Funcionando nas modalidades do Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino, a escola atende aproximadamente a 600 alunos, e apresenta um corpo docente de aproximadamente 60 docentes, 11 funcionários administrativos, 3

coordenadores pedagógicos, 1 professor mediador escolar e comunitário⁷⁷, diretor e vice diretor. A escola também conta com Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de Escola, Grêmio Estudantil além de alunos e professores representantes de sala (SÃO PAULO, 2012).

A disciplina de ciências conta somente com 4 professores, sendo 1 licenciado em disciplinas correlatas; dos licenciados na disciplina, um está readaptado e os outros 2 em exercício. O quadro normalmente é preenchido com professores contratados em caráter emergencial ou com professores eventuais.

A estrutura física apesar de ser considerada adequada e ter passado por reforma nos últimos anos, continua apresentando alguns problemas como goteiras, janelas quebradas e muitas pichações, sobre tudo no muro externo. A escola conta com quadra poliesportiva coberta, biblioteca, sala de vídeo, pátio, salas de aula, laboratório de ciências físicas e biológicas, sala dos professores, banheiros, sala de coordenadores, sala de material didático, sala de informática e sala da direção (SÃO PAULO, 2012).

No Projeto Político Pedagógico está descrito a perspectiva educacional, que procura a formação do educando contextualizada com a realidade sociocultural, que procura a formação de cidadãos autônomos, participativos, críticos e reflexivos, para poder contribuir para a consolidação de uma sociedade humanizadora, mais solidária, inclusiva e com a reafirmação de uma escola de mais qualidade (SÃO PAULO, 2012).

Por isso nosso trabalho fundamenta-se no princípio de ofertar um modelo de educação que contribua para a formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, através da construção, disseminação do conhecimento, leitura e releitura do mundo, num processo contínuo de aprendizado, envolvendo professores, alunos, funcionários e toda a comunidade. É um modelo que contribui para a reflexão, ação e construção de uma nova realidade social. Enfatiza ainda a promoção de ações inclusivas não só na prática educativa quanto na forma de participação no espaço escolar (SÃO PAULO, 2012, p. 24).

Dessa forma, a proposta pedagógica da escola João Clímaco de Camargo Pires, foi pensada e organizada visando atender as demandas presentes na realidade sociocultural local, estando abertas para as mudanças que vão se apresentando, mas sempre respeitando o direito do ser humano de se humanizar, respeitando as diferenças entre os sujeitos e o direito à igualdade.

⁷⁷ Com vistas à diminuição da violência nas escolas públicas do Estado de São Paulo, a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário foi instituída (2010). Ele é responsável por adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar; orientar os pais ou responsáveis pelos estudantes sobre o papel da família no processo educativo; analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o estudante; orientar os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social; identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares dentre outras (SÃO PAULO, 2010).

5.2 O Projeto de Prevenção Sexual

O projeto de educação sexual desenvolvido na escola e analisado neste trabalho foi acompanhado por meio de observação participante. Ele teve origem na inquietação, diante da desinformação dos estudantes com relação às DST, de um enfermeiro (professor em curso técnico de enfermagem e *home care*), que também atua como professor na própria escola, e de um estudante de enfermagem (professor do Ensino Fundamental Ciclo I no município, técnico e graduando em enfermagem, professor de curso de primeiros socorros), ex-aluno da escola que também atua como professor, ambos em caráter eventual. Durante a execução do projeto, os enfermeiros tiveram o auxílio de uma professora de matemática com habilitação em ciências, da própria escola, que realizou uma aula de preparação para o projeto em algumas salas, abordando questões como prevenção a DST, a gravidez na adolescência, métodos anticoncepcionais e planejamento familiar.

Segundo a coordenadora pedagógica, projetos dessa ordem, sobre esta temática, que envolvam toda a escola em todas as séries e anos nunca foram desenvolvidos nesta unidade escolar, o que se tinha eram projetos dentro das disciplinas, sobre tudo na disciplina de Ciências e Biologia. Daí a importância deste projeto para a escola, como piloto para futuras experiências.

Este projeto surgiu com o objetivo de disseminar conhecimentos sobre DST e desse modo auxiliar na formação e educação sexual dos estudantes. Para superar a vergonha diante da exposição por parte dos estudantes e poder planejar efetivamente o projeto, uma caixa de perguntas foi instalada no pátio da escola por duas semanas (Figura 1), na qual os estudantes anonimamente deixavam perguntas sobre DST e o que mais lhe fosse objeto de curiosidade com relação à temática.



Figura 1 – Caixa para perguntas sobre DST - Fonte: Prof. Celso

O projeto foi desenvolvido no espaço físico da sala de vídeo, onde os enfermeiros puderam trabalhar alguns conceitos sobre anatomia com os estudantes utilizando painéis anatômicos, para a posterior exposição em slides e vídeos sobre as diferentes DST, seus agentes causadores, seus sintomas, medidas profiláticas, órgãos governamentais que oferecem ajuda etc. Posteriormente à exposição sobre DST, houve espaço para explicação sobre os diferentes métodos anticoncepcionais, seu funcionamento e suas limitações. Um modelo anatômico masculino e um feminino foi utilizado para a explicação da colocação do condón masculino e feminino, com posterior distribuição de alguns exemplares. Por fim, algumas das perguntas depositadas na caixa foram lidas, as dúvidas explicadas coletivamente e panfletos sobre DST produzidos pela secretaria de saúde do município foram distribuídos.

A duração do projeto foi de três dias para conseguir abranger todos os anos da escola, houve junção de salas e cada intervenção durou aproximadamente duas aulas de 50 minutos. Para as salas iniciais do ensino fundamental, houve separação por sexo e adequação para uma abordagem, no dizer dos desenvolvedores, mais compatível com a idade para a realização do projeto. Essa caracterizou-se por uma linguagem menos rebuscada em termos técnicos com grande ênfase de que não se tratava de um trabalho que estava induzindo à prática sexual. Aqui também os alunos puderam interagir com os modelos anatômicos, aprendendo a colocar o condón e aguçando bastante a curiosidade.

Ao final do projeto, os desenvolvedores e a coordenação da escola mostraram-se bastante satisfeitos com os resultados, uma vez que iniciativas deste gênero eram ausentes na escola, e sabendo-se serem estas temáticas fundamentais para os adolescentes em processo de formação.

5.3 Análise do Projeto de Prevenção Sexual

Neste momento, em que se procura realizar uma breve análise do Projeto de Prevenção Sexual desenvolvido, destaca-se que a intenção não é a desqualificação da iniciativa desenvolvida, nem a sua vangloriação acrítica. Procura-se sim, compreender as perspectivas teórico-metodológicas empregadas, para serem analisadas a luz das categorias de análise, objetivando vislumbrar práticas pedagógicas humanizadoras sobre educação sexual para o ensino de ciências.

Assim, uma primeira característica percebida foi o seu caráter transmissivo. O projeto apresenta um caráter expositivo muito forte, como uma grande palestra, o que em si não é um problema metodológico, a menos que se restrinja a esta alternativa, como aconteceu - com exceção das séries iniciais que tiveram um contato mais interativo com os modelos

anatômicos dos órgãos genitais, mas ainda assim uma interação mediada essencialmente por um trânsito de informações muito grande.

Como uma exposição prolongada, mesmo que sobre assuntos de grande interesse aos jovens, estes em geral apresentavam um cansaço com o decorrer do tempo, que aliada à saturação do número de pessoas na sala de vídeo, cujo espaço é relativamente pequeno, contribuía para a dispersão da atenção.

Mas os limites de uma perspectiva transmissiva vai para além do cansaço e dispersão, pois evidencia uma compreensão epistemológica equivocada. Ao conceber o processo de construção do conhecimento como uma mera transferência vertical de informações, o estudante fica designado à posição de “sujeito-objeto”, ao qual a ação terminativa do professor, o verdadeiro “sujeito”, se faz. A passividade sugerida por uma perspectiva transmissiva produz a reificação do educando, pois é negado como ser da comunicação, da construção, um ser que dialogando, pensa sobre a sua realidade concreta, e pensado sobre esta, atua na sua transformação. É negado como ser da práxis.

Por isso, uma educação sexual humanizadora, deve, em nome de uma coerência epistemológica e gnosiológica, procurar suporte metodológico em uma compreensão estética da educação. Pois nesta, as escolhas metodológicas refletem uma concepção política acerca do ser humano e da sociedade, e procuram uma clareza sobre a construção do conhecimento que, colocando os seres humanos como sujeitos, apresenta o diálogo como exigência para a formação de pessoas atuantes nas tomadas de decisões e na percepção das mazelas sociais que os limitam. Para a consolidação de uma sociedade democrática, menos tecnocrática, temos de construir uma cultura de participação, mas uma participação rigorosa, por isso a exigência de ser praxiológica, propiciando o diálogo e permitindo a transição da consciência ingênua para a consciência crítica mediante a problematização das situações limitantes.

Outra questão metodológica percebida foi a utilização de muitos termos técnicos da área da enfermagem, medicina, biologia. Apresentando-se como uma barreira para a compreensão dos estudantes sobre a temática discutida, criou-se uma atmosfera de obscurantismo em que estudantes e professores pareciam falar em idiomas totalmente diferentes em alguns momentos. Essa separação ficou reforçada pela fala técnica, mas também por uma visão de ciência salvacionista, determinista, e neutra. Até a vestimenta do avental branco da enfermagem remetia a uma separação entre o saber dos estudantes e o do professor, além do imaginário higienista a que remete.

A impressão que fica, é que o estereótipo de educador sexual já esta formado, com seus rituais linguísticos, com os conhecimentos selecionados, com seu padrão de comportamento. Como aponta Vasconcelos (1971, p.15), trata-se de uma atitude solene, que ao remeter a uma cerimônia, a uma consagração, acaba por tornar o objeto de sua ação inquestionável e passivo de consentimento voluntário. Assim, “[...] quem quer que se disponha a dialogar sobre sexualidade humana, isto é, sobre a sua sexualidade, terá que se afastar, por essa mesma razão, de uma atitude solene.”

No projeto desenvolvido, com a pretensão de abordar tantos assuntos voltados à sexualidade e DST, o excesso de “conteúdo” apresentou-se como uma barreira para a qualidade do projeto, uma vez que a quantidade enorme de matérias, conceitos, termos, etc em um espaço de tempo tão curto, não permite a compreensão respeitando o tempo de aprendizagem do estudante. Apesar da utilização da caixa de perguntas para ajudar no planejamento do projeto, percebeu-se que ela não orientou a seleção de conteúdos, que já estavam previamente escolhidos. Trata-se de uma compreensão de construção curricular antidialógica, como aponta Paulo Freire (1987).

Não sendo diferente das recorrentes abordagens de educação sexual desenvolvidas no âmbito escolar, este projeto apresentou uma perspectiva estritamente biológica, o que compromete a compreensão ampla e relacional dos sentidos e significados da sexualidade para o ser humano. Mais que isso, uma abordagem restrita, conscientemente ou não, atua ideologicamente, pois nega a compreensão da sexualidade dentro de uma totalidade de inter-relações, de interesses, de jogo de poder, negligencia a produção da miséria pulsional, sobretudo a sublimação libidinal, como parte de um processo necessário (Repressão Necessária), mas que diante de uma racionalidade de dominação (Mais-Repressão), atua na retirada da energia pulsional para o trabalho alienado e hierarquicamente distribuído das sociedades capitalistas.

Se a sexualidade não for compreendida dentro das relações de dominação e repressão presentes na sociedade, estaremos alienando o estudante da sua realidade sociocultural e dessa forma limitando seu campo de atuação. Neste sentido uma educação sexual estética, permite por meio do campo da sensibilidade humana, a percepção da desumanização nas relações humanas, nas quais encontramos a sexualidade minimizada. A própria educação sexual biologista, ao pregar uma sexualidade parcial, atua na contramão de uma compreensão crítica e libertadora da sexualidade.

Dessa forma, uma nova racionalidade, embutida de uma nova sensibilidade, apresenta-se como possibilidade humanizadora para a orientação da construção dos projetos de educação sexual. Nestes se fazem presentes as negatividades como estruturas da organização curricular, isto é, as situações de sofrimento, de negação do ser humano, de desumanização são captadas e problematizadas a luz de uma perspectiva libertadora.

No projeto desenvolvido, a abordagem esteve vinculada à área da saúde, apresentando uma perspectiva preventiva, normativa e propedêutica. Evidentemente que uma compreensão estética da educação sexual, não se restringindo a uma visão biológica do fenômeno da sexualidade, não possa se fazer somente com profissionais das áreas biológicas, sobretudo da saúde. A exigência de um corpo docente interdisciplinar é uma necessidade epistemológica e gnosiológica, e neste projeto, apesar de envolver todos os estudantes da escola, não envolveu os professores das diferentes áreas. Uma construção a partir das contradições socioculturais locais, como aponta Freire (1987), e Silva (2004), se mostram, também, como superação de uma perspectiva propedêutica, isto é, reservada a uma utilização futura, pois, se debruça justamente sobre a realidade concreta imediata e não somente nesta se restringe.

A ausência da reconstrução da história da sexualidade, apresenta-se no projeto em análise, como parte deste recorte restrito que não permite a compreensão da historicidade das expressões da sexualidade. Rememorar o desenvolvimento histórico não é devagar no arcaico, mas sim apreender a inconclusão da realidade, o jogo de interesses, de poder, o jogo ideológico a que esta dimensão da vida humana, a sexualidade, está submetida, produzindo a desumanização.

A abordagem no tratamento específico das DST com imagens e vídeos de situações extremas, acabou gerando manifestações por parte dos estudantes, que evidenciam a compreensão equivocada desta perspectiva. Como exemplo, abaixo temos as falas de dois estudantes:

“Nunca mais vou fazer sexo na minha vida!”

“Vou ser virgem pelo resto da minha vida, não quero pegar isso não!”

Estas falas são evidências da imprudência desse tipo de perspectiva, que chegam a causar pânico e mais barreiras na compreensão da sexualidade. Tal tipo de alternativa metodológica ancorada por imagens chocantes, faz parte de uma perspectiva normativa que

por meio da “pedagogia do medo”, procura horrorizar e assim orientar novos comportamentos nos estudantes. Isso não pode levar a uma superação humanizadora.

Apesar de ser uma primeira iniciativa e por isso evidenciar a percepção, a preocupação e o compromisso por parte dos docentes e coordenação com relação a uma temática tão importante para a formação dos jovens, este projeto apresenta limites teóricos e metodológicos bastante claros – a começar pelo nome, que remete a sexualidade como algo a ser prevenido. Mas à luz dos pressupostos de uma educação sexual estética, projetos como esse, podem contribuir para práticas pedagógicas libertadoras, sobretudo neste trabalho para o ensino de ciências.

Dessa forma, visando uma superação desta compreensão restrita de construção e organização do currículo sobre educação sexual, respeitando a dialogicidade freireana, a perspectiva de construção curricular via tema gerador se apresenta com grande potencial para a construção de práticas pedagógicas humanizadoras, pois, em sua problematização constante, em suas sucessivas totalizações, permite a superação de visões ingênuas.

5.4 Visões de Mundo e Compreensões sobre Sexualidade expressas nas Falas Significativas

Posteriormente ao desenvolvimento na escola João Clímaco de Camargo Pires, do Projeto de Prevenção Sexual, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os seus desenvolvedores, com o corpo docente (professores de Ciências e Educação Física) e por fim com os estudantes, de modo a investigar as suas percepções, concepções, sentidos e significados atribuídos à sexualidade e às práticas pedagógicas de educação sexual expressas por suas *falas significativas*. As falas obtidas foram, assim como todo o projeto desenvolvido, apreciadas a partir das categorias de análise formuladas.

A fala significativa expressa por um enfermeiro desenvolvedor do projeto, “*O projeto desenvolvido não da conta de tudo o que envolve a sexualidade, mas para isso, já estamos pensando em fazer outra palestra, sobre gravidez precoce, o que já abordaria os medicamentos anticoncepcionais.*”, nos permite perceber uma visão reducionista acerca da sexualidade, restringindo esta a uma abordagem biologista, que nem de longe vislumbra a compreensão e problematização da relação da produção material e da miséria pulsional no ser humano. Sua compreensão biologista encontra nos medicamentos anticoncepcionais e na gravidez “precoce” a totalidade de relações que articuladas às DST, dariam conta da compreensão da sexualidade. A fala também revela uma estratégia metodológica, a palestra,

mas ao se restringir a esta, corrobora com uma compreensão epistemológica equivocada e já mencionada anteriormente por sua perspectiva transmissiva.

Esta visão biológica também aparece em outra fala dos desenvolvedores do projeto, *“Quando se fala em sexualidade, todo mundo já pensa em sexo, e não é só isso. A sexualidade envolve vários temas como órgãos reprodutores, gravidez precoce, tem a parte das doenças ...”*, que reforça uma compreensão simplista e reducionista do fenômeno da sexualidade.

Neste sentido a categoria de análise pulsão emancipatória, apresenta contribuições ao compreender a necessidade da discussão e problematização dos interesses e dos mecanismos de repressão pulsional aos quais a sexualidade foi submetida, como parte de um processo de canalização da energia pulsional para o trabalho alienado. Em decorrência da percepção da necessidade de ressexualização integral da existência humana, a fragmentação da temática se mostra e se justifica como posicionamento ideológico. Assim, práticas pedagógicas que se intensionem críticas, emancipatórias no ensino de ciências sobre sexualidade, não podem se abster da discussão da repressão, da dominação, da reificação e coisificação do ser humano, mediante uma sublimação pulsional norteadas por uma racionalidade voltada ao lucro.

Outra fala significativa expressa pelos desenvolvedores *“Eu oriento a irem pra aula com um tema preparado, porque se forem abrir o tema eles vão fazer um monte de pergunta sobre sexo, aí teríamos que explicar que nem tudo da sexualidade é sexo...”*, apresenta uma visão metodológica equivocada, ao tratar a educação sexual como um trabalho fechado, antidialógico, em que as dúvidas e angústias dos estudantes, frente a sua realidade vivida, não fazem parte do conteúdo escolar. Evidenciar as diferenças entre sexo e sexualidade é justamente uma das responsabilidades de uma prática de educação sexual, que se negada, entra em contradição com a visão vislumbrada no próprio Projeto Político Pedagógico da escola, que diz procurar uma formação contextualizada, de sujeitos participativos, críticos e reflexivos. Ao se fechar a contribuição do outro, o processo educativo torna-se unidirecional e por isso antialógico, em que a programação previamente preparada é aplicada seguindo seu roteiro intransponível. A própria compreensão da construção do conhecimento como um processo praxiológico, por isso orientado por uma dialogicidade transformadora, fica comprometida.

Por meio da categoria de análise estética da Educação Libertadora, apresentamos algumas contribuições às práticas pedagógicas sobre educação sexual que se busquem libertadoras. A estética da educação libertadora não permite metodologias reificantes, sendo,

portanto, necessário uma coerência com a compreensão de mundo e humanidade que se busca construir. Neste sentido a dialogicidade apresenta-se como fundamental, pois, pelo diálogo os estudantes se expressam e começam a participar ativamente do processo educativo, praxiologicamente. O diálogo é, ao mesmo tempo que exigência metodológica de uma epistemologia definida na comunicação, fundamento gnosiológico de um ser humano que se constrói na interação com os outros e com o mundo. Interação que se verbaliza e contribui para a construção e reconstrução coletiva da realidade inconclusa.

Se o ato educativo não permite a expressão e problematização do mundo, não permitirá também a libertação daqueles que se encontram em estado de dominação. Sendo a sexualidade uma das dimensões responsáveis por produzir essa repressão dominadora, sem uma educação estética e libertadora, pouco poderemos vislumbrar seu desenvolvimento para além das perspectivas restritas, normativas e biologistas já denunciadas.

Terminando com as falas obtidas junto aos desenvolvedores, a fala *“Os professores de ciências deveriam fazer projetos sobre sexualidade, porque isso já faz parte da sua área. Os outros como não tem relação com seus conteúdos, como não tem formação para isso, poderiam ajudar buscando palestras...”*, permite uma percepção da incompreensão da sexualidade como um tema transversal às diferentes disciplinas escolares, podendo ser trabalhadas a partir da visão particular de cada disciplina. A compreensão presente, da educação sexual atrelada às aulas de ciências, evidencia uma ainda arraigada compreensão biológica do fenômeno, não tendo avançado para muito além disso no ambiente escolar.

Embora com boa vontade em ajudar a modificar e a criar uma escola melhor, os desenvolvedores do projeto apresentam visões biologistas e restritas acerca da sexualidade e educação sexual, dirigindo-se para práticas metodológicas por vezes contraditórias com um projeto humanizador de educação sexual.

Essa dimensão biologistas é tão presente, que uma fala obtida junto aos estudantes após o projeto, *“Sexo e sexualidade é tudo a mesma coisa. Não é ?”*, mostra que uma das diferenças mais elementares, não ficou esclarecida. Sexo continua sendo compreendido como sinônimo de sexualidade, num reducionismo desmedido da sexualidade frente a dimensão biológica. E mesmo com toda essa ênfase, algumas falas significativas obtidas juntos aos estudantes, como, *“Eu vi um caso na TV de um homem que engravidou, era um professor, ele trocou de sexo.”*, e, *“Como que homem pode engravidar? Esta aluna não conhece o corpo humano! A menos que ele faça aquela cirurgia de mudança de sexo”*, evidenciam que nem dos aspectos fisiológicos e anatômicos do corpo humano, essa perspectiva de educação sexual

biologista tem dado conta, pois, nem mesmo as diferenças entre o corpo masculino e o feminino, no que se refere à reprodução, parecem ser compreendidas.

Uma outra fala, expressa por uma professora, *“A gravidez na adolescência é um problema sim, mas não é a falta de estrutura familiar que faz a adolescente engravidar, é a falta de informação...”*, apresenta uma visão linear a respeito do processo educativo. A gravidez na adolescência e tudo mais o que envolve a sexualidade não pode, numa educação sexual humanizadora, ser tratada simplesmente como uma questão de acesso a informações. As diferenças entre conhecimento gnosiologicamente engajado num processo formativo, envolto por problematizações do conhecimento prévio dos estudantes em sucessivas totalizações e o mero acesso a informações não podem ser colocados no mesmo patamar. A questão é como trabalhar a informação e como utilizá-la num processo formativo que a transcende. Trata-se de uma nova racionalidade, que, orientada pela sensibilidade crítica, contribui para a reflexão e ação acerca da utilização social do conhecimento científico.

A fala, *“Temas como esse [homossexualidade], estão ligados a valores e princípios que não foram trabalhados na adolescência, e talvez ligados a uma falta de religiosidade...”*, expressa por uma professora em decorrência da situação emblemática apresentada durante a entrevista, apresenta uma visão preconceituosa e fundamentalista ao considerar a orientação sexual homossexual como fruto de uma distorção ou mesmo ausência daqueles valores e princípios morais supostamente necessários para uma vida social sadia. Assim, cria uma condição de anormalidade e de culpabilidade, se dirigindo na contramão de qualquer perspectiva de educação sexual humanizadora, pois subsidiam posições que levam ao sofrimento humano.

Por fim, uma última fala obtida junto às entrevistas com os estudantes, *“Gravidez na Adolescência não é um problema porque um filho é uma coisa de Deus né, ele que está te dando...”*, apresenta uma posição fatalista diante de uma condição socioculturalmente construída. Explicar a gravidez na adolescência por meio de uma fatalidade divina ajuda a camuflar àquelas estruturas e condições sociais que expõem estes jovens a condições desumanas. A defesa da vida a partir de um argumento religioso é compreensível, mas não pode ser posto acriticamente diante de situações que na verdade envolvem desigualdades sociais, lutas de classes, interesses ideológicos. Cabe, pois, a educação sexual tornar a sexualidade um assunto de conflito social explícito, de interesses nas relações de poder, associado às repressões que produzem a miséria pulsional dos indivíduos e da sociedade como um todo.

A partir das falas significativas obtidas junto às entrevistas semiestruturadas, a percepção do projeto desenvolvido, como uma abordagem biologistica, restita, normativa e metodologicamente equivocada, ficaram evidentes. Dessa forma, por realizar um recorte reducionista do fenômeno, dificilmente conduzirá a uma educação sexual humanizadora.

Procurando o desenvolvimento teórico e metodológico de uma perspectiva de educação sexual humanizadora, a abordagem temática via tema gerador apresenta-se como grande possibilidade, pois, possibilita a compreensão e problematização da visão de mundo dos estudantes, que, como sujeitos da sua formação, apreendem praxiologicamente às dimensões e articulações acerca do fenômeno estudado, bem como a possibilidade de transformação da realidade, desde um contexto local à uma dimensão mais ampla. Esta perspectiva está em coerência com uma compreensão estética da educação libertadora, em que o diálogo que se apresenta como expressão do mundo se faz como exigência epistemológica e gnosiológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez percorrido os movimentos necessários para responder ao problema de pesquisa formulado e atingir os objetivos vislumbrados, acredita-se que a articulação entre educação sexual e Teoria Crítica não somente é possível como é necessária. Justamente porque ela permite a problematização na articulação entre a condição existencial humana - construída historicamente ao longo do tempo - e a estrutura pulsional, em meio aos interesses ideológicos que criam barreiras à emancipação humana.

A construção teórica formulada entre Herbert Marcuse e Paulo Freire apresenta-se como grande possibilidade de subsídios para as práticas pedagógicas humanizadoras sobre educação sexual. Isso porque associam a perspectiva de consolidação de uma sexualidade não repressiva como forma de construção de uma sociedade mais humanizadora, com a concepção educacional libertadora, que procura resgatar os sujeitos como criadores e recriadores praxiológicos da sua realidade.

No ensino de ciências, as visões acerca da sexualidade e das práticas sobre educação sexual, pouco contribuem no sentido de propiciar uma formação crítica e humanizadora, se ficarem restritas às recorrentes compreensões biologistas, normativas e fragmentadas do fenômeno. Isso ficou evidente na análise do Projeto de Prevenção Sexual, em que, mesmo posteriormente ao seu desenvolvimento, as falas significativas obtidas pelas entrevistas semiestruturadas apontavam claros limites na compreensão dos estudantes a respeito da sexualidade, até mesmo nas dimensões biológicas fortemente enfatizadas.

As categorias de análise construídas – *pulsão emancipatória, sensibilidade crítica e estética da Educação Libertadora* – apresentam-se como subsídios para as práticas de educação sexual humanizadoras no ensino de ciências.

A partir da categoria de análise pulsão emancipatória, encontra-se a mobilização necessária, para, estimulando a libertação pulsional, promover a ruptura com o *status quo*, num movimento de *Grande Recusa* da racionalidade opressora responsável pela produção da *Mais-Repressão*. A partir da *revolta das pulsões*, orientados por uma nova racionalidade que se efetive com o intuito de fomentar a vida, o corpo pode ser ressexualizado - pelo estímulo da *sexualidade polimórfica* - num movimento de erotização integral da existência, que submetida à *auto-sublimação da sexualidade*, possibilita a aproximação ao Eros gratificador. Algumas das implicações dessa categoria para a educação sexual humanizadora no ensino de ciências apresentam a necessidade de problematização da dinâmica de arregimentação pulsional promovida pela sociedade capitalista, articulada aos interesses dominantes,

vislumbrando uma emancipação tanto social quanto individual. Ao promover a ressexualização do corpo e erotização integral da existência, permite a superação das abordagens que restringem a sexualidade à genitalidade e às visões estritamente biológicas do fenômeno. A partir dessa categoria uma visão de totalidade é perseguida, uma vez que os interesses ideológicos de classes, as suas implicações na dinâmica das pulsões, as consequências nas expressões da sexualidade, são percebidas como um conjunto de dimensões responsáveis pela produção da sexualidade repressiva, e que no ensino de ciências ao ser percebido e problematizado, permite a superação de visões anteriores que estavam na contramão de uma perspectiva de educação sexual libertadora.

A categoria de análise sensibilidade crítica encontra suporte na dimensão estética, pois, nela a relação entre razão e natureza tornam-se evidentes. Ao propor uma razão naturalizada, cujo propósito é a promoção da vida, uma *nova sensibilidade* assume grande importância como expressão estética da vontade de libertação social e individual. Neste sentido, a educação sexual humanizadora no ensino de ciências, a partir da razão sensível, não negligencia as situações que envolvam a sexualidade e que expressam contradições sociais, limites explicativos, condições de sofrimento humano. Sua sensibilidade resulta no compromisso com uma prática libertadora, que, despertos pelo impulso lúdico, avança seu olhar crítico sob as formas de produção da miséria sexual, vislumbrando uma educação epistemológica e gnosiologicamente coerente.

A categoria de análise estética da Educação Libertadora, nos propicia subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de uma educação sexual humanizadora no ensino de ciências. Para esta, o ato de estudar, assim como todo o processo do conhecimento, tem de ser motivador, daí a necessidade de que os conteúdos trabalhados tenham sentido e significado frente à realidade existencial dos estudantes. Isso exigirá a investigação da realidade, da visão de mundo que os sujeitos apresentam, portanto também o conhecimento prévio que portam, para poder mediante a problematização, vislumbrar a superação dos limites presentes. Nesta dinâmica a dialogicidade se faz necessária, uma vez que permite ao educador e aos educandos se posicionarem como sujeitos no processo educativo. A dialogicidade é uma exigência estética da libertação e a cultura dialógica na educação é a expressão vocal de uma racionalidade voltada a promoção da vida. Ela apresenta o diálogo verdadeiro gravado na ontologia do ser humano, como instrumento de denúncia de uma realidade que o limita de *Ser Mais*. Neste diálogo, a práxis manifesta-se a favor da atividade artística e política do educador, ao buscar a transformação de uma realidade opressora

mediante a releitura criativa desta, sustentada por uma racionalidade sensível. Em decorrência dessa racionalidade, o conhecimento científico resultante se apresenta como pulsão, capaz de colocá-lo a serviço da humanização das pessoas.

Em suma, as categorias de análise formuladas apresentam-se intrínsecas aos processos de *Investigação Temática* para a construção curricular via abordagem temática freireana, e sintetizam àquelas características fundamentais para uma educação sexual humanizadora. Assim, procuram resgatar uma visão em totalidade do fenômeno, reavendo a historicidade de sua construção (1); procuram dialogicamente reconquistar a atividade criativa e política do educador e do educando como pulsão erótica (2); compreendem a conhecimento situado gnosiologicamente como uma pulsão capaz de transformar a realidade concreta (3); posicionam educador e educando como sujeitos no processo formativo e não meramente objetos passivos (4); permitem a superação de metodologias construídas e marcadas pela racionalidade da dominação, e que, portanto, pouco poderiam contribuir para uma educação libertadora (5); possibilitam à educação sexual apresentar-se como um espaço de resistência a uma ordem opressora, produtora da coisificação humana (6).

As potencialidades de se trabalhar a educação sexual humanizadora a partir da perspectiva de construção curricular via abordagem temática decorre de sua coerência epistemológica e gnosiológica, sustentadas por uma concepção educacional estética, assumidamente ética e política. Como expresso pela professora Dra. Viviane Melo de Mendonça durante a banca de qualificação deste trabalho, “*O Tema Gerador, quando parte de uma denúncia, de uma negatividade, apresenta-se como um constructo cultural de criação estético – política do currículo*”. Assim, permite a construção de uma programação curricular não divorciada da realidade concreta, mas sim comprometida com a sua condição existencial.

Assim, a partir da construção teórica formulada, vislumbrando-se uma educação humanizadora, dialógica, não somente o ensino de ciências sobre sexualidade, mas todo o processo educativo – independentemente da área de conhecimento específico envolvido – pode apresentar-se como uma forma de educação sexual. Isso porque a pulsão erótica do conhecimento e de todo o processo educativo, como produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana, em todas as suas dimensões, não se limita a uma área específica da ciência.

Não se referindo somente aos conteúdos trabalhados, uma educação sexual humanizadora tem que apresentar também metodologias de trabalho em sala de aula coerentes com uma perspectiva libertadora. É diante dessa afirmação que a angústia perante o diagnósticos das limitações presentes nas atividades escolares sobre sexualidade, direciona ao

questionamento óbvio. “Como fazer para superar as formas inadequadas de ensinar essa temática?”. E a partir de uma dinâmica praxiológica que repensa constantemente a prática docente, outros questionamentos emergem: qual o papel do ensino de ciências diante da educação sexual humanizadora? Como tem se avançado a formação docente no que se refere o desenvolvimento da temática no ensino de ciências? Como articular a apropriação do caráter histórico da sexualidade e da educação sexual nos currículos de formação docente e na educação básica?

As possíveis respostas aos questionamentos não se apresentam como “receitas prontas”, e ainda precisam ser desenvolvidas abrindo-se espaço para futuras investigações. Mas alguns caminhos percorridos podem apresentar-se como potenciais indicativos de orientação. Por exemplo, no que se refere a metodologia de trabalho em sala de aula, procurou-se resgatar a perspectiva de construção curricular via tema gerador, articulada àquelas possibilidades de trabalho coerentes com a concepção educacional libertadora (Apêndices 1,2,3).

Por fim, a articulação entre Herbert Marcuse e Paulo Freire formulada neste trabalho, apresenta-se apenas como uma iniciativa que necessita de grande desenvolvimento e que, portanto, está longe de seu esgotamento, mas cujas possibilidades de superação frente às perspectivas biologistas, restritivas e normativa da educação sexual, se mostram claramente.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Cristiane Pinto; FORASTIERI, Válder; EL-HANI, Charbel Niño. Como os livros didáticos de ciências e biologia abordam a questão da orientação sexual?. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA, 3., 2001, Atibaia. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2001. p. 01-09.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BONFIM, Cláudia Ramos Souza. **Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas: contradições, limites e possibilidades**. 2009. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CRUZ, Izaura Santiago. Percepções de Professoras de Ciências Sobre Gênero e Sexualidade e suas Implicações no Ensino de Ciências e nas Práticas de Educação Sexual. In: FAZENDO GÊNERO 8 - CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 2008, Florianópolis. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2008. p. 01-06.
- DELIZOICOV, Demétrio. La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. **Alexandria: Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, Florianópolis, v.1, n. 2, p. 37-62, jul. 2008.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2011.
- DEMARTINI, Gabriel Ribeiro; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Abordagem temática na sistematização curricular para o ensino de ciências: gravidez na adolescência em uma

escola estadual do município de Sorocaba-SP. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA, 8., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2013.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configurações e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 50-63, ago. 1996a.

_____. Educação sexual: problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmica-científica brasileira. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 286-293, set. 1996b.

_____. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 4, n. 4, p. 123-133, set. 1998.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Concientização-teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação**. 8. ed. Indaiatuba: Editora Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra).

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FROMN, Erich. **A descoberta do inconsciente social**. São Paulo: Manole, 1992.

FURLANI, Jimena. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Pro-posições**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 111-131, maio/ago. 2008.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

GIROUX, Henry Armand. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. **Cuadernos Políticos**, Mexico, n. 44, p. 36-65, jul./dic. 1985.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HALMENSCHLAGER, Karine Raquel. Abordagem temática no ensino de ciências: algumas possibilidades. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (RS)**, v. 7, n. 13, p. 10-21, out. 2011.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1983. p. 31-68.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss**. 2001. [S.l.]: Instituto Antônio Houaiss, 2009. (Versão Monousiário 3.0).

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KLEIN, Stefan Fornos. **Sobre a dominação e a emancipação na teoria crítica de Herbert Marcuse**, 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).

_____. **Em torno de Marx**. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.

KUNGUSSU, Imaculada. **Leis da liberdade**: a relação entre estética e política na obra de Herbert Marcuse. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LOUREIRO, Isabel. Herbert Marcuse, Crítico do Capitalismo Tardio: Reificação e Unidimensionalidade. In: ALMEIDA, Jorge de; BADER, Wolfgang (Org). **O pensamento alemão no século XX**: grandes protagonistas e recepção das obras no Brasil. São Paulo: Cosac Naify, 2013. v. 1. p. 257-301.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

_____. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção capitalista. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MYNAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa-características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011. (Coleção Filosofia Passo a Passo, 47).

NUNES, César. Dialética da sexualidade e educação sexual no Brasil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2006.

NUNES, César; SILVA, Edna. **Sexualidade(s) adolescente(s)**: uma abordagem didática das manifestações da sexualidade na adolescência. Florianópolis: Sophos, 2001.

PEREIRA, Zilene Moreira. Gênero e sexualidade na pesquisa na área de ensino: análise da produção acadêmica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2012. p 01-12.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Quando a troca se estabelece. In: POUNTUSCHKA, N. N. (Org). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 19-35.

PISANI, Marília Mello. Natureza e revolução: a nova antropologia de Herbert Marcuse. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS DE LA MEMÓRIA: AMPLIACIÓN DEL CAMPO DE LOS DERECHOS HUMANOS, 4., 2011, Buenos Aires. **Actas...** Buenos Aires: [s.n.], 2011. p. 01-13.

_____. Sobre o conceito de revolução em Walter Benjamin e Herbert Marcuse. In: III Seminário Internacional Políticas de la Memória: Recordando a Walter Benjamin, 3., 2010, Buenos Aires. **Actas...** Buenos Aires: [s.n.], 2010. p. 01-19.

_____. Utopia e psicanálise em Herbert Marcuse. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 29, p. 203-217, 2006.

POUNTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.) **Ousadia no diálogo**: interdisciplinaridade na escola pública. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

REICH, Wilhelm. **O combate sexual da juventude**. São Paulo: Edições Popéia, 1986.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org). **Educação Sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: UEL, 2009. p. 129-140.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n. 53, p. 11-19, maio, 1985.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº19, de 12 de fevereiro de 2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=3/2/2010>. Acesso em: 16 jan. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Diretoria de Ensino- região de Sorocaba. **E.E. João Clímaco de Camargo Píres: Plano de Gestão 2011 à 2014.** Sorocaba, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Temas geradores e construção do programa. **Caderno de Formação**, São Paulo, n. 3, 1991.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** 2004. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa (Org.). **A busca do tema gerador na práxis da educação popular.** Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Benícia Oliveira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Sexualidade no Ensino de Ciências: a revista *Capricho* enquanto um artefato cultural na sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Abrapec, 2009. p. 01-11.

_____. Sexualidade na sala de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 521-533, maio/ago. 2011.

SILVA, Mirian Pacheco; ROSA, Maria Inês Petrucci dos Santos. Currículo e sexualidade-memórias na formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2005. p. 01-10.

STEARNS, Peter. **História da Sexualidade.** São Paulo: Contexto, 2010.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1976.

TONATTO, Suzinara; SAPIRO, Clary Milnitsky. Os novos Parâmetros Curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em Ciências. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 163-175, jul./dez. 2002.

TORRES, Juliana Rezende; MAESTRELLI, Silvia Regina Pedrosa. A concepção educacional Freireana e o contexto escolar: subsídios à efetivação das dimensões “pesquisa e ação” em educação ambiental na escola. In: ENCONTRO “PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL”: PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL, 6., 2011, Ribeirão Preto. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2011. p. 01-16.

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

APÊNDICE

Apêndice 1 - Rede Temática

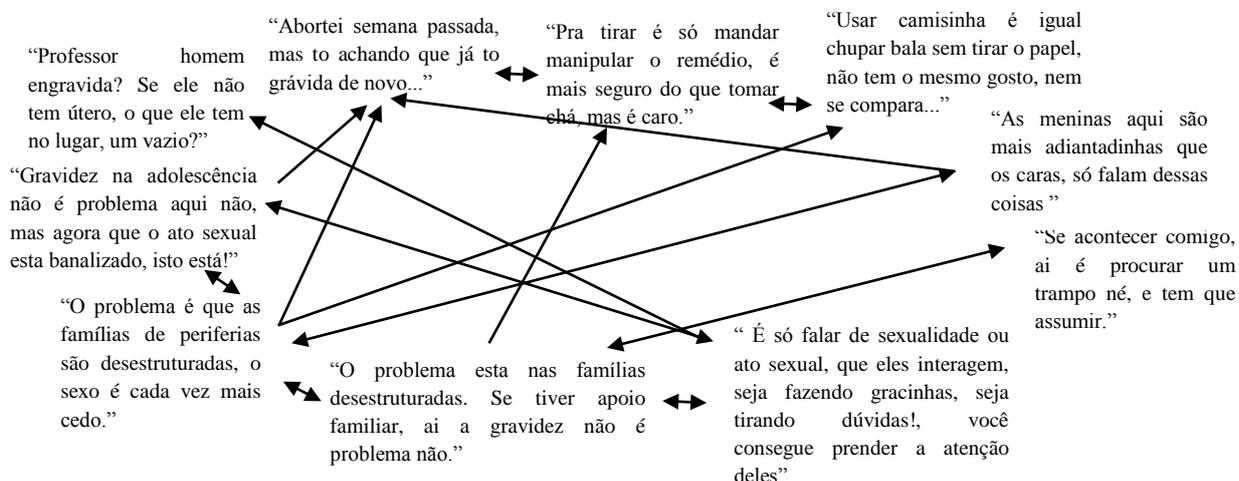
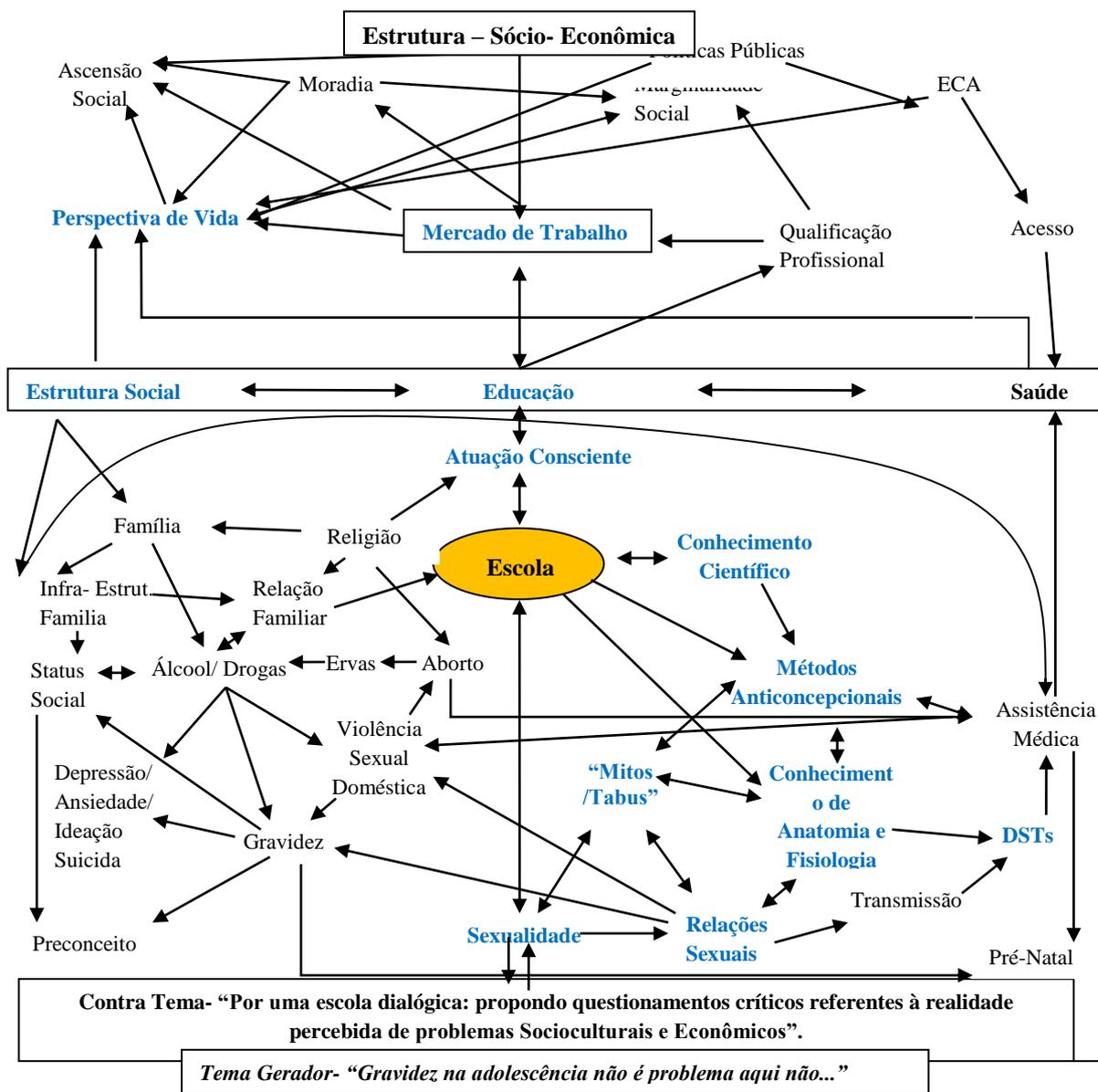


Figura 2 – Rede Temática desenvolvida no TCC.

Apêndice 2- Plano de Aula - “família desestruturada”

1º Momento Pedagógico: Problematização Inicial

Neste momento, objetivando compreender a visão de mundo dos educandos sobre a temática, cabe ao educador problematizá-la, questionando os posicionamentos dos alunos, promovendo discussões, lançando dúvidas sobre o assunto. Inicialmente propõe-se que estas discussões ocorram em grupos pequenos de alunos, que devem organizar seus argumentos para num momento posterior compartilhar com o restante da classe. Deverá ser entregue uma síntese das respostas dos grupos ao educador referente às questões iniciais levantadas pelo educador, que então poderá analisar e identificar pelas falas dos alunos incompreensões, contradições, que limitam sua visão de mundo e os caracteriza num nível de consciência ingênuo. A construção de um mapa conceitual referente aos aspectos levantados pelos estudantes durante a aula é um recurso de aprendizagem interessante, pois, possibilita que os estudantes estabeleçam as relações do problema, permitindo assim uma compreensão mais contextualizada.

Sequência da Dinâmica:

- Grupos de até quatro alunos.
- Reflexão e discussão sobre as **Questões Iniciais** levantadas pelo professor (CLASSE TODA)
- Produção de Síntese a ser entregue. GRUPOS
- Discussão entre toda a sala a respeito das respostas.
- Construção na lousa de um mapa conceitual relacionando os aspectos mencionados ao problema.

Questões Iniciais
1. O que é família? Quando uma família é desestruturada? A gravidez na Adolescência é explicada pela falta de estrutura da família?
2. Gravidez na Adolescência é um problema?
3. Como a Família, a religião, a escola e o governo se relacionam a este problema?

2º Momento Pedagógico: Organização do Conhecimento

Neste momento, os conhecimentos científicos necessários para a maior compreensão do fenômeno e das situações significativas identificadas são sistematicamente estudados sob orientação do professor que utiliza de diversas estratégias para tal.

Este momento inicia-se então com a leitura e reflexão de um texto síntese escrito pelo professor baseado no artigo: “As Famílias no Brasil contemporâneo e o Mito da Desestruturação Familiar”, de Ana Maria Goldani (1993). É pedido para que alguns alunos voluntários leiam em voz alta à medida que interrupções são feitas para debates e esclarecimentos.

Aspectos a serem discutidos e apropriados:

- Conceito de família oriundo com o surgimento da sociedade patriarcal burguesa
- Diversidade da constituição familiar brasileira
- Juventude como um período de preparação (diferentes juventudes)
- Relações entre família, religião, trabalho, escola: diferentes papéis e um mesmo fenômeno.

3º Momento Pedagógico: Aplicação do Conhecimento

A meta neste terceiro momento é capacitar o aluno ao emprego dos conhecimentos incorporados articulando estes com as situações do cotidiano. Neste momento podemos voltar à situação codificada inicial (“*O problema está nas famílias desestruturadas. Se tiver apoio familiar, ai a gravidez não é problema não.*”) e pedir uma nova síntese para então avaliarmos se a abordagem temática foi suficiente para romper com os mitos, com os limites explicativos em relação ao fenômeno, com as contradições sociais envolvidas nas visões de mundo dos educandos. Caso não tenha sido o suficiente, uma nova abordagem deve ser pensada e realizada.

Esta avaliação poder ser realizada também por meio da análise de uma nova situação codificada, o qual os alunos ainda não tenham refletido durante as aulas, assim podemos avaliar o potencial de extrapolação desenvolvido durante a abordagem. Um exemplo de nova situação codificada pode ser colocada em prática por meio de uma imagem/fotografia/propaganda ou mesmo um texto.

- Nova síntese da situação codificada inicial, ou
- Análise, codificação-descodificação do texto retirado de um site vinculado a uma emissora de TV Religiosa. (<http://noticias.cancaonova.com/noticia.php?id=281959>)

Texto utilizado como situação emblemática: Famílias desestruturadas geram indivíduos desequilibrados

A família é a "célula mãe" das comunidades e apesar das crises e problemáticas atuais, é ainda esta formação familiar que agrega a maior parte dos cidadãos. De acordo com a educadora Sílvia Gaspar, uma família bem estruturada é fundamental no que se refere à formação das crianças e jovens como futuros membros de uma sociedade. "É na família que se vive e se assimila, para toda a vida, os valores fundamentais do homem e neste relacionamento estreito, com forte ligamento de afeto e cumplicidade é que, em geral, se baseia a conduta de cada um dos cidadãos, quer numa cidadezinha de interior ou numa metrópole", enfatiza. A socióloga Vera Araújo, docente da Universidade de Sophia, na Itália, ressalta que a família também é a primeira atingida pelo desequilíbrio social. Deste modo sua importância é fundamental e, através dela, que se inicia a renovação da sociedade que se deseja. "Na família se gera a solidariedade e o amor. Na família há sexos diferentes, idades diferentes, capacidades diferentes, é um laboratório onde se vive o amor", elucida a socióloga.

Tendo em vista assim a importância da entidade familiar, segundo a educadora, não é difícil entender que se uma família é bem estruturada pode gerar indivíduos equilibrados e atuantes positivamente em uma comunidade. O contrário também é válido. "Os pontos mais comuns que prejudicam o convívio familiar e criam mecanismos problemáticos nas famílias são ligados, em geral, às dificuldades sérias encontradas na condução da educação dos filhos; condutas que favorecem um consumismo exacerbado; desatenção à intromissão sem critérios dos meios de comunicação de massa; desvalorização do aspecto da espiritualidade na formação humana", destaca Sílvia Gaspar. Dificuldades como estas, em famílias desestruturadas, na maior parte dos casos, gera indivíduos inseguros, carentes de valores, de afeto, prejudicados socialmente, sem força de atuação na própria vida e também no convívio social, explica a educadora. "Atualmente vários estudos psicológicos comprovam que a relação pai, mãe, filho e irmãos é uma realidade tão profunda e intrínseca no ser humano que seu fracasso pode desencadear uma série de situações de desequilíbrio e sofrimento que vai do aspecto individual e psicológico, ao aspecto comunitário e social, até com patologias mais sérias", salienta Sílvia Gaspar.

Felizmente todo ser humano, bem como as entidades familiares, tem a capacidade de recomeçar e pode até se reestruturar com ajuda espiritual e médica. A educadora enfatiza que uma família com problemas pode, com a ajuda certa, reencontrar um caminho novo, reconstruindo assim a vida dos seus membros. "Se a família desmorona, as pessoas não sabem onde aprender a amar, pois o próprio amor se aprende, não é algo emocional, ele é vivido de forma concreta. O amor de uma mãe, por exemplo, é concreto e o filho sabe que é concreto, pois a mãe cuida dele e se sacrifica por ele", reforça a socióloga Vera Araújo.

Espera-se que os alunos consigam chegar a uma postura crítica diante da "provocação" que o texto traz implicitamente.

Síntese de texto utilizado para estudo. GOLDANI, A. M. As Famílias do Brasil Contemporâneo e o Mito da Desestruturação. Cadernos PAGU, Campinas, SP (Brasil): IFCH/UNICAMP, n1, p.67-110, 1993.

“Família Desestruturada” – mito ou verdade

É comum aparecerem nas pesquisas de opinião à família como a instituição de maior confiabilidade. No entanto, muito comum também é assumir que ela já não cumpre mais o papel de provedora de afeto e recursos econômicos necessários. A polêmica ideia de que diminuiu a importância da família e que a instituição familiar está em crise e ameaçada está presente nos discursos de líderes políticos, religiosos, cientistas e cidadãos. Esta visão ainda é reforçada pela degradação das condições de vida, pelas estatísticas recentes sobre violência, tráfico de crianças, menores abandonados, crimes passionais, bem como é estimulada pela mídia televisiva que trata de mostrar o amplo leque de estilos alternativos de vida.

A família e seus padrões de mudança devem ser compreendidos como parte de um processo mais amplo de transformações econômico-sociais, demográficas, onde tal instituição está mudando, mas não necessariamente desaparecendo.

Os argumentos mais comuns a favor da “desestruturação familiar” giram entorno das mudanças dos padrões de comportamento, desde o aumento de novos tipos de uniões entre os sexos, **declínio de fecundidade**, aumentos das mães solteiras e de separações e divórcios, novos padrões de sociabilidade e **relações de gênero**, até a participação de mulheres, crianças e adolescentes no mercado de trabalho formal e informal. Estes argumentos geralmente aparecem relacionados a certos **modelos estereotipados de família**.

O modelo de família burguês mostra como a figura dominante de poder, o homem, monogâmico e heterossexual, com indissolubilidade das uniões, ficando a esposa e os filhos subordinados em posições hierárquicas inferiores tanto na família como na sociedade como um todo. As famílias que venham a assumir outra constituição são tidas como “anormais”, “desestruturadas”.

A questão da criação do “mito da desestruturação” vira política, quando atribui para a família responsabilidades que não são dela ou que devem ser compartilhadas pelo governo, pela religião e pela escola, mas que são negados por estes, ficando a família responsabilizada.

Como por exemplo, podemos falar da questão da inserção dos jovens no mercado de trabalho. A falta de oportunidades no mercado é culpa do jovem que não se qualificou? Da família que não apoiou? Da escola que não o preparou para a vida? Do estado que não ofereceu oportunidades para qualificação? De quem é a culpa?

Uma pergunta tão difícil não tem uma única resposta, mas evidentemente não é culpa da família como se costuma dizer. O poder público, ao colocar a culpa na família esta tirando de suas costas o peso de sua incompetência em não proporcionar ao jovem uma inserção

digna no mercado de trabalho, e isso vale para todos os outros problemas sociais, em que se culpabiliza a família, dizendo que ela está em crise e que por isso os problemas estão aí.

Quem define uma família estruturada? Além do governo, da religião, a mídia também cria uma imagem da família perfeita que deve ser problematizada, pois a maior parte da população já não segue mais este modelo, e acaba, por isso, sofrendo injustiças e preconceitos.

Assim, se a família desestruturada não existe, pelo menos da forma como se dizem por aí, de quem é a culpa pelo grande número de gravidez na adolescência no nosso bairro e escola?

Apêndice 3 - Plano de Aula - “fisiologia reprodutiva, aborto e métodos anticoncepcionais”

1º Momento Pedagógico: Problematização Inicial

Neste momento, procurando compreender a visão de mundo dos estudantes sobre a temática levantada na fala significativa “*Abortei Semana Passada, mas to achando que to grávida dinovo*”, procura-se lançar dúvidas questionando o posicionamento dos estudantes. Aqui temos três principais contradições expressas na fala e que devem ser trabalhadas: desconhecimento da fisiologia reprodutiva, a prática do aborto e utilizar esta como método anticoncepcional. Para tal inicia-se o trabalho de discussão de algumas questões iniciais que em grupos pequenos devem ser problematizadas, para posteriormente construir uma síntese a ser entregue ao professor. O professor pode pedir para os grupos irem relacionando os aspectos que acham relevante para compreender a fala significativa montando um mapa relacional na lousa. Com uma breve análise das sínteses, se inicia a discussão com toda a classe, de modo a questionar os posicionamentos, os argumentos, as visões de mundo dos estudantes que explicitem limites na compreensão da temática.

Questões Iniciais	
1-	O que ocorre no corpo da mulher durante a gestação? É possível engravidar duas vezes dentro de duas semanas? Qual é o tempo de uma gestação e do ciclo fisiológico reprodutivo da mulher?
2-	O que significa Abortar? Este é mais um método anticoncepcional? O que é um método anticoncepcional? Dê exemplos.
3-	O que significa o aborto para a sociedade, para a escola, para a religião, para a adolescente? A adolescente engravida e aborta sozinha?
4-	Qual o papel da escola frente à sexualidade do adolescente?

2º Momento Pedagógico: Organização do Conhecimento

Neste momento, os conhecimentos científicos necessários para a maior compreensão das contradições presentes na fala significativa são sistematicamente estudados sob orientação do professor. Para tal são trabalhados em aula expositiva os conceitos relacionados à fisiologia reprodutiva humana, como o ciclo menstrual etc. Como material de apoio, pode-se utilizar o livro didático de ciências além do laboratório de informática, onde se podem promover pesquisas na internet sobre os conceitos e conteúdos. A utilização de modelagem anatômica permite uma compreensão 3D da disposição dos órgãos, potencializando a prática e até a compreensão da fisiologia do corpo. Ao final é lançado um desafio de identificação do período fértil de alguma menina voluntária da classe.

Para a compreensão da contradição relativa aos métodos anticoncepcionais, uma breve exposição de alguns métodos em aula, bem como forma de acesso é aconselhável, mas principalmente trabalhar o conceito de anticoncepção. Posteriormente então passar o vídeo (7 min.) produzido no portal saúde da mulher, pelo governo federal (<http://www.brasil.gov.br/sobre/saude/saude-da-mulher/metodos-anticoncepcionais>) em que se trazem os diferentes tipos de métodos anticoncepcionais oferecidos pelo Sistema Único de Saúde sem qualquer custo. A intenção é chegar ao final entendendo mais do que quais são os métodos e como se utiliza, mas as implicações destes na vida das pessoas considerando suas crenças, seus costumes, seus comportamentos dentro do contexto sociocultural que vivem.

Para trabalhar as contradições relativas ao aborto é passado o filme - O Aborto dos Outros (<http://www.youtube.com/watch?v=eZfkkilmeDg>) com posterior discussão. Para o desenvolvimento dessas atividades são previstas aproximadamente seis horas aulas.

3º Momento Pedagógico: Aplicação do Conhecimento

A meta neste terceiro momento é capacitar o aluno ao emprego dos conhecimentos incorporados, articulando estes com as situações do cotidiano. Assim podemos voltar à situação codificada inicial (*“Abortei Semana Passada, mas to achando que to grávida dinovo”*) e pedir uma nova síntese para então avaliarmos se a abordagem foi o suficiente para superar o conhecimento nível senso comum que trazia consigo alguns limites explicativos. Caso não tenha sido o suficiente, uma nova abordagem deve ser pensada e realizada.

Esta avaliação pode ser realizada também por meio da análise de uma nova situação codificada, a qual os alunos ainda não tenham refletido durante as aulas, assim podemos avaliar o potencial de extrapolação desenvolvido durante a abordagem. Um exemplo de nova situação codificada que pode ser colocada em prática são imagens/fotografias/propagandas/textos ou mesmo uma frase como a que segue abaixo.

É "de esquerda" ser a favor do aborto e contra a pena de morte, enquanto direitistas defendem o direito do feto à vida, porque é sagrada, e o direito do Estado de matá-lo se ele der errado.

Luís Fernando Veríssimo

Apêndice 4 - Publicações nos eventos do ENPEC e publicações com fundamentações teóricas da Teoria Crítica

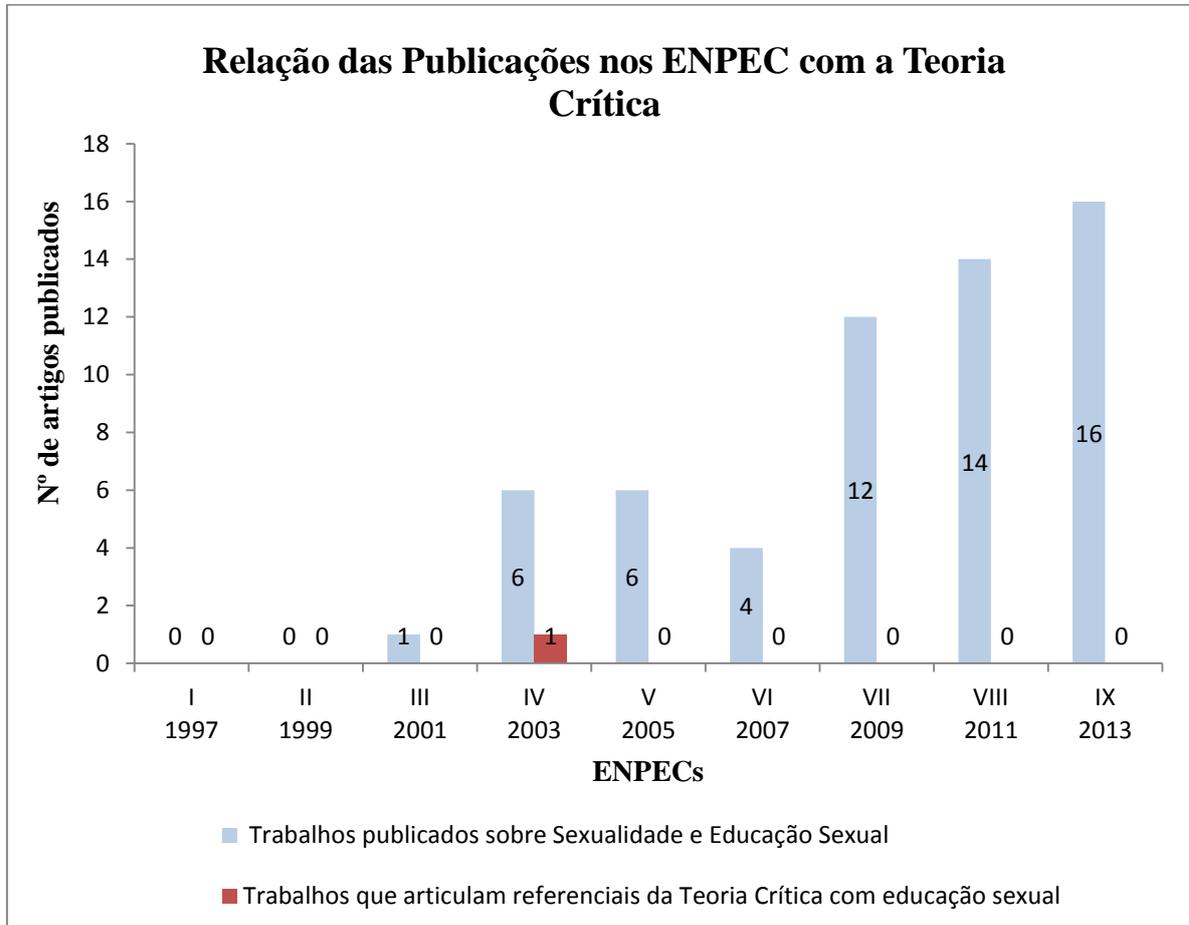


Figura 3: Publicações nos eventos do ENPEC e publicações com fundamentações teóricas da Teoria Crítica.

Apêndice 5 - Categorizações da publicações no ENPEC sobre sexualidade e educação sexual. Cada trabalho pode se enquadrar em mais de uma característica.

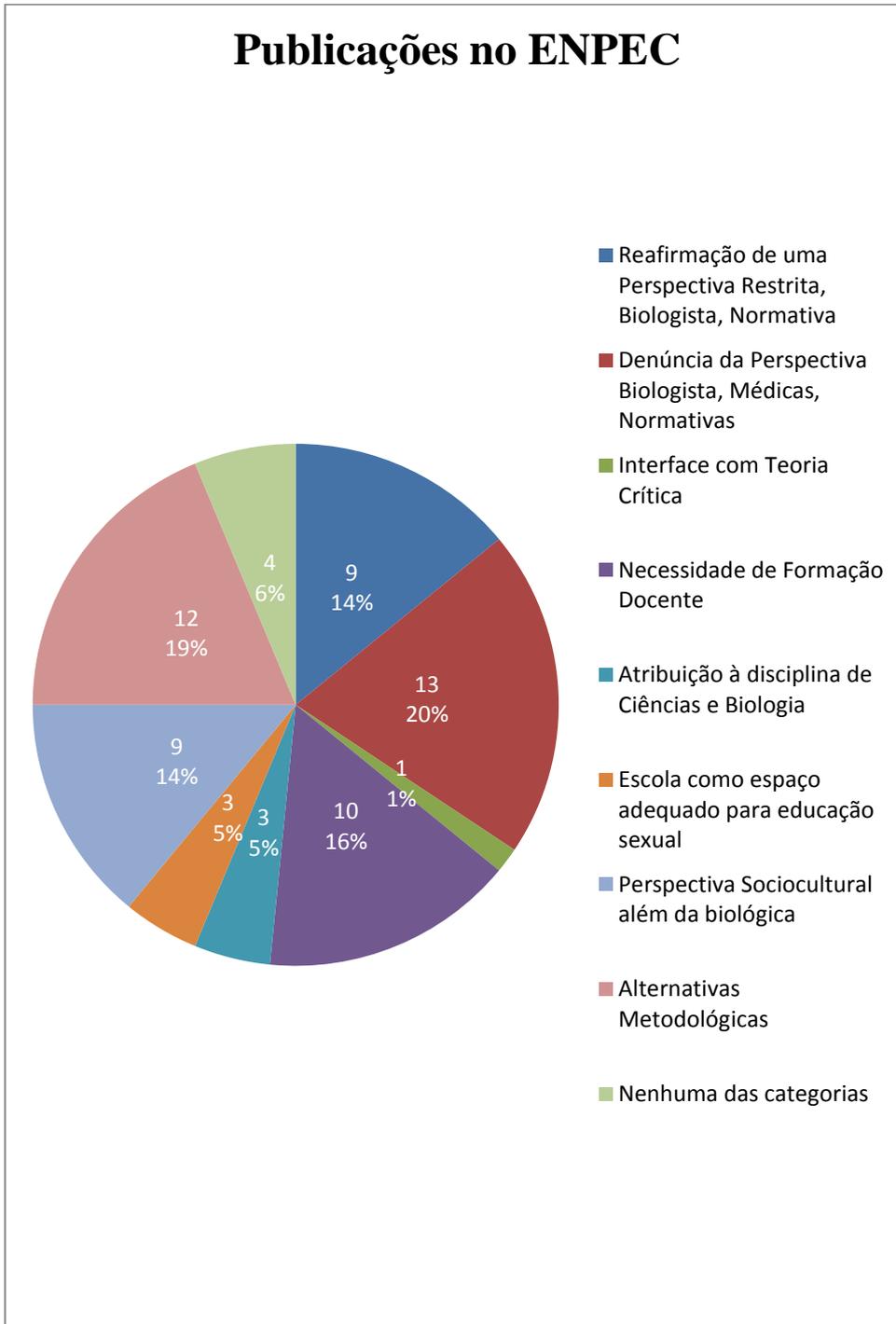


Figura 4: Categorização das publicações no ENPEC sobre sexualidade e educação sexual. Cada trabalho pode se enquadrar em mais de uma característica.

Apêndice 6 - Publicações da RBE

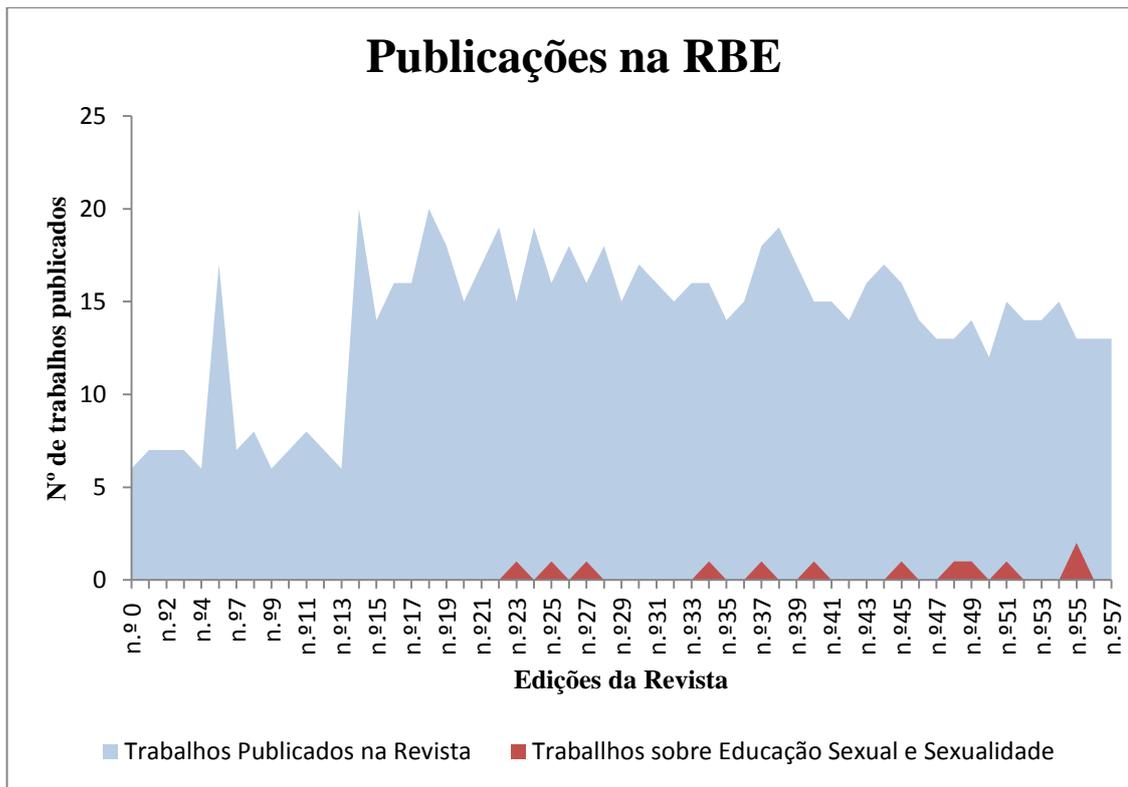


Figura 5: Publicações da Revista Brasileira de Educação.

Apêndice 7 - Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas com os Enfermeiros, professores de Ciências e professores de Educação Física.

1. Fale sobre o trabalho de prevenção sexual desenvolvido na escola João Clímaco de Camargo Píres. Como você caracteriza este trabalho, diante do contexto escolar vivido?
2. Você acha que este tipo de trabalho muda o comportamento dos alunos? Você já teve alguma experiência neste sentido? E para você, sexo e sexualidade são a mesma coisa?
3. Como compreender a situação abaixo a partir da prática de educação sexual?

Abaixo segue uma situação emblemática:

G1- 18/03/2014 17h33 - Atualizado em 18/03/2014 17h33

'Não aconteceu só comigo', diz aluno da Unesp vítima de homofobia em SP

Jovem diz que casos de violência entre alunos em Jaboticabal são comuns. Diretoria nega agressões no campus; denúncia está sendo investigada.

Caso de pai que matou filho de oito anos mostra realidade de homofobia dentro de casa

Casos de violência em casa contra homossexuais ultrapassam agressões nas ruas. Das 3.084 queixas, 38% são domiciliares Júlia Chaib Publicação: 09/03/2014 06:00

Atualização: 09/03/2014 08:09

Brasília – O caso de Alex Medeiros, de 8 anos, espancado até a morte pelo pai, Alex André, de 35, em 17 de fevereiro, no Rio de Janeiro, trouxe à tona mais um retrato de uma intolerância que não ocorre apenas nas ruas, mas, também, dentro de casa. Em depoimento à polícia, o pai da criança disse que bateu no filho para “dar um corretivo” porque ele tinha de “andar como homem”. [...] No último balanço disponível da Secretaria de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República [...] os casos de violação motivados pela orientação sexual e de gênero, em casa, representam 38,63% dos registros, seguido pelas agressões na rua, com 30,67% do total de 3.084 queixas [...] Luiz Mott, antropólogo da Universidade Federal da Bahia (Ufba) e fundador do Grupo Gay da Bahia (GGB), acredita que a homofobia não tem retrocedido no Brasil e que faltam políticas para educar a população sobre o tema.

1. O que poderia ser desenvolvido no âmbito da educação escolar no sentido de oferecer aos alunos uma formação integral com relação à sexualidade e seus desdobramentos?

Apêndice 8 - Roteiro de Entrevistas Semiestruturada com Alunos

1) Situação Emblemática:

“Certas culturas toleram atividade sexual entre adultos não casados quando há consentimento mútuo. Em alguns lugares, é considerado aceitável que adolescentes solteiros se envolvam em alguma forma de intimidade sexual.”

O que você acha desta frase?

2) Leiam e reflitam sobre as frases abaixo. O que você acha?

-“Abortei semana passada, mas to achando que já to grávida de novo...”

-“Professor homem engravida? Se ele não tem útero, o que ele tem no lugar, um vazio?”

- “Se acontecer comigo, ai é procurar um trampo né, e tem que assumir.”

- “O problema esta nas famílias desestruturadas. Se tiver apoio familiar, ai a gravidez não é problema não.”