



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Bruna Athaide Buczynski Patti

**O tema sexualidade na BNCC e seus impactos na produção de livros
didáticos de ciências**

São Gonçalo

2021

Bruna Athaide Buczynski Patti

O tema sexualidade na BNCC e seus impactos na produção de livros didáticos de ciências



Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Ensino de Biologia

Orientadora: Profa. Dra. Francine Lopes Pinhão

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

P321 Patti, Bruna Athaide Buczynski.

O tema sexualidade na BNCC e seus impactos na produção de livros didáticos de ciências / Bruna Athaide Buczynski Patti. – 2021.
97 f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Francine Lopes Pinhão.
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Ciências (Ensino fundamental) – Teses. 2. Currículos – Teses.
3. Base Nacional Comum Curricular – Teses. 4. Sexualidade – Teses.
I. Pinhão, Francine Lopes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 – 4994

CDU 372.85

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Bruna Athaide Buczynski Patti

O tema sexualidade na BNCC e seus impactos na produção de livros didáticos de ciências

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de Biologia

Aprovada em 31 de março de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^ª Dra. Francine Lopes Pinhão (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Luís Fernando Marques Dorvillé
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª Dra Mônica de Cássia Vieira Waldhelm
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Para Emanuel, por todo o companheirismo
ao longo dessa jornada

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente ao meu pai Oxalá por ter me permitido tirar forças para seguir em frente.

Meus agradecimentos a todos os professores que tive durante a minha graduação e pós-graduação, por me permitirem conhecer a docência e me encantar, especialmente o professor Dr. Luis Fernando Marques Dorvillé, por todos os incentivos ao longo desses anos e pela sua orientação na graduação, que ampliou minhas possibilidades.

Agradeço imensamente à minha orientadora Profa. Dra. Francine Lopes Pinhão, por toda a dedicação, por sempre acreditar em mim e me incentivar. Obrigada por todas as broncas, conversas, risadas e orientações: você é uma pessoa inigualável.

À minha família: minha mãe Janaina e meu padrasto Silvio Jorge, minhas fontes de inspiração e por me ensinarem desde cedo que toda maneira de amor vale a pena. À minha irmã Tamyres, por ser minha melhor amiga há vinte e dois anos. À minha vó Sueli por sempre me incentivar a leitura e o estudo, desde a mais tenra idade. Aos meus avós Wilson e Teresa.

Ao meu companheiro Emanuel, por todo companheirismo, toda parceria e luta ao longo dessa década juntos. Obrigada por ser meus pés quando não consigo caminhar. Só nós dois sabemos os sacrifícios realizados para chegarmos até aqui. Esse trabalho é nosso.

Agradeço à todas as pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram para que esse trabalho se concretizasse, de maneira direta ou indireta. Meu mais profundo agradecimento.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

Quem tá na linha de frente, não pode amarelar. O sorriso inocente, das crianças de lá

Criolo

RESUMO

PATTI, B.A.B. *O tema sexualidade na BNCC e seus impactos na produção de livros didáticos de ciências*. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. O documento se aplica exclusivamente à educação básica e vem produzindo impactos nos materiais que circulam no ambiente escolar. No campo específico das disciplinas escolares de ciências e biologia o documento indica modificações para o tratamento da temática sexualidade, que desde 1997 era tratada transversalmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A comunidade de pesquisa em ensino de ciências sinaliza há décadas a necessidade de repensarmos o tema a partir de fatores que não sejam exclusivamente biológicos, pois o corpo humano é um híbrido cultural e biológico. Pensando nos impactos da BNCC na regulação das práticas escolares, o objetivo geral desse trabalho consiste em fornecer bases para entender como as normas da BNCC e o PNLD afetam a política nacional do livro didático, especificamente, no que diz respeito ao tema sexualidade. Para isso, selecionei, organizei e analisei o material a partir de dois referenciais teóricos: O Ciclo de Políticas, formulado por Ball e Bowe (1992; 1994) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Submeti os documentos da BNCC e do PNLD à Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), que permitiu identificar as categorias de análise. Os resultados indicam que a temática da sexualidade sofreu uma grave retirada, tanto do ponto de vista estritamente biológico quanto do ponto de vista sociocultural em relação aos documentos anteriores. Um dos critérios de seleção para aprovação dos livros no PNLD é o alinhamento à BNCC. Portanto, a ausência da temática da sexualidade na BNCC irá se refletir na ausência em sala de aula, visto que o livro didático é o instrumento mais significativo utilizado neste ambiente. As presenças e ausências nos remetem ao cenário atual marcado pelo aumento do conservadorismo em nossa sociedade, em relação à abordagem das questões de gênero e sexualidade nas escolas.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Ensino de ciências. Livro didático. Sexualidade.

RESUMEN

PATTI, B.A.B. *El tema de la sexualidade en BNCC e sus impactos em la producción de libros de texto de ciencia*. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

La Common National Curriculum Base (BNCC) es un documento normativo que define el conjunto orgánico y progresivo de aprendizaje esencial que todos los estudiantes deben desarrollar a lo largo de las etapas y modalidades de la Educación Básica. El documento se aplica exclusivamente a la educación básica y ha tenido impactos en los materiales que circulan en el entorno escolar. En el campo específico de las materias escolares de ciencia y biología, el documento indica modificaciones para el tratamiento del tema de la sexualidad, que desde 1997 fue tratado transversalmente por los Parámetros Nacionales del Currículo (PCN). La comunidad de investigación en educación científica ha estado señalando durante décadas la necesidad de repensar el tema basándose en factores que no son exclusivamente biológicos, ya que el cuerpo humano es un híbrido cultural y biológico. Pensando en los impactos de BNCC en la regulación de las prácticas escolares, el objetivo general de este documento es proporcionar la base para comprender cómo los estándares de BNCC y el PNLD afectan la producción de libros de texto, específicamente con respecto a la sexualidad. Para esto, seleccioné, organicé y analicé el material a partir de dos referencias teóricas: The Policy Cycle, formulado por Ball y Bowe (1992; 1994) y Content Analysis (BARDIN, 2016). Presenté los documentos BNCC y PNLD al Análisis de Contenido, propuesto por Bardin (2016), que permitió identificar las categorías de análisis. Los resultados indican que el tema de la sexualidad ha sufrido una grave retirada, tanto desde el punto de vista estrictamente biológico como desde el punto de vista sociocultural en relación con documentos anteriores. Uno de los criterios de selección para la aprobación del libro PNLD es la alineación con el BNCC. Por lo tanto, la ausencia del tema de la sexualidad en el BNCC se reflejará en la ausencia en el aula, ya que el libro de texto es el instrumento más importante utilizado en el aula. Las presencias y ausencias nos llevan al escenario actual marcado por el aumento del conservadurismo en nuestra sociedad, con respecto al enfoque de los temas de género y sexualidad en las escuelas.

Palabras-clave: BNCC. Currículum. Educación científica. Libro de texto. Sexualidad.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	13
1.1	Ciclo de Políticas	13
1.2	Currículo	18
1.2.1	<u>Teorias Pós-Críticas do currículo</u>	120
1.2.2	<u>A questão do multiculturalismo</u>	21
1.2.3	<u>O pós-estruturalismo</u>	31
2	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: SEXUALIDADE	34
2.1	Histórico da sexualidade	34
2.2	Discursos/Representações sobre sexualidade que circulam na sociedade .	40
2.2.1	<u>Gênero</u>	42
2.2.2	<u>Orientação sexual</u>	45
2.2.3	<u>Identidade de gênero</u>	48
3	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO	51
3.1	Políticas públicas: A Base Nacional Comum Curricular	51
3.1.1	<u>Políticas Públicas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)</u>	56
3.2	Sexualidade no ensino	62
3.2.1	<u>O tema sexualidade no currículo oficial</u>	62
3.3	O livro didático	65
4	ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO	68
4.1	Indicadores	70
4.1.1	<u>Indicadores da BNCC</u>	70

4.1.2	<u>Indicadores do Edital do PNLD</u>	71
5	RESULTADOS	72
5.1	Unidade de contexto: “Sexualidade na Base Nacional”	73
5.1.1	<u>Sexualidade sob ponto de vista biológico</u>	74
5.1.2	<u>Sexualidade sob ponto de vista sociocultural</u>	76
5.2	Unidade de contexto: “Edital do PNLD 2020”	76
5.2.1	<u>Adequação à BNCC</u>	78
5.2.2	<u>Sexualidade no PNLD</u>	79
6	CONTEXTO DOS RESULTADOS E EFEITOS: DISCUSSÃO	82
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

No presente tópico, pretendo abordar o motivo do meu interesse pela temática da pesquisa: os impactos da BNCC na produção de livros didáticos de ciências, em relação à temática da sexualidade. Farei ainda uma breve contextualização do mesmo.

Antes de apresentá-lo, acredito que seja importante contar um pouco da minha trajetória acadêmica. Cursei graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), de 2012 até 2017. Logo no começo da graduação, no segundo período, mais exatamente, comecei um estágio de Iniciação à Docência em uma escola municipal de Niterói. Acompanhando as aulas, logo estranhei a maneira como era trabalhada a temática da sexualidade com alunos e alunas adolescentes, por ser realizada de forma técnica estritamente biológica. Observei que aquilo era insuficiente para os alunos. Essa inquietação cresceu durante uma conversa com meus colegas de curso no terceiro período, quando questionamos o motivo pelo qual questões não biológicas inerentes à sexualidade não eram trabalhadas nas escolas. Isso tudo aliado ao fato de eu pertencer à uma família LGBT, me levou ao tema de minha monografia de graduação: o ensino de sexualidade na escola.

Na minha monografia pesquisei como professores, de escolas públicas e privadas, que trabalhavam a temática sexualidade de maneira diferenciada o faziam. A metodologia de coleta de dados consistiu em entrevistas presenciais com os professores e professoras. Decidi continuar nessa mesma linha temática em minha dissertação.

Durante minha defesa de monografia, ouvindo a sugestão das professoras que me avaliaram, surgiu a ideia de meu projeto de dissertação: analisar como livros didáticos que trabalhavam a temática sexualidade de maneira diferenciada o faziam. Fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade, pela UERJ/FFP com esse projeto.

Já como estudante de mestrado, eu e minha orientadora começamos a escrever um artigo para submeter à apresentação no XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. O nosso artigo analisou as diferentes abordagens de sexualidade presentes no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao escrevermos esse artigo, pensamos em como a produção de livros didáticos em relação à temática sexualidade seria afetada pela BNCC, pois, em relação aos documentos anteriores de currículo, havia mudanças enormes. Anteriormente, os currículos eram pautados pelos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), que foram criados em 1996. O tema sexualidade, foi inserido pela primeira vez no currículo oficial nessa ocasião e era apresentado nesse documento como transversal à todas as disciplinas, ou seja, um tema urgente da vida social que deveria ser trabalhado ao longo de toda a escolarização e por todas as matérias. Os PCN se constituíam em uma orientação, não representando o currículo propriamente dito, não sendo obrigatória sua implementação nas escolas. Apesar de não ser um documento obrigatório ele impactou diretamente o PNLD, promovendo alterações nos livros didáticos e abrindo espaço para temas que antes não tinham centralidade, ao contrário da BNCC, que possui caráter de lei. Observando que vários temas importantes dentro da questão da sexualidade humana foram suprimidos do novo documento, no meio do caminho, decidimos mudar o tema de pesquisa, pois acreditamos que esse novo enfoque é mais atual e relevante socialmente nesse contexto que vivemos atualmente no país.

Diante do exposto, o objetivo geral desse trabalho é tentar fornecer bases para entender como as normas da BNCC e o PNLD afetam a produção de livros didáticos, especificamente, no que diz respeito ao tema sexualidade. Esse objetivo se justifica socialmente pois esse é um fato em curso, que poderá trazer consequências para o ensino de sexualidade no país a longo prazo.

No capítulo 1, cujo título é Referencial Teórico foi realizada uma breve explanação acerca do referencial teórico utilizado no trabalho, com destaque para o Ciclo de Políticas, formulado por Ball e Bowe, e uma breve discussão sobre currículo, onde foram apresentadas as teorias pós-críticas de currículo, culminando com a visão de currículo por mim defendida, baseada na abordagem multiculturalista.

No capítulo 2 foi realizada uma breve discussão acerca do histórico da sexualidade, bem como um breve debate sobre os discursos que circulam na sociedade, em relação ao feminismo, orientação sexual e identidade de gênero.

No capítulo 3 realizei uma discussão acerca da relação entre sexualidade e educação, bem como das Políticas Públicas, dando um destaque maior para a BNCC e para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para em seguida traçar um histórico e breve debate sobre a temática no ensino e no currículo oficial, bem como discutir sua representação nos livros didáticos.

No capítulo 4 descrevi a metodologia utilizada no trabalho e no capítulo 5 apresentei os resultados que obtive. No capítulo 6 construí uma discussão sobre os resultados e no último capítulo foram realizadas as considerações finais.

Cabe destacar que os textos utilizados como bibliografia para todo o trabalho foram buscados e selecionados por meio das seguintes bases de dados: Google Acadêmico e Scielo.

1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1 Ciclo de Políticas

Nesse capítulo, será feita uma explicação acerca do referencial teórico que utilizei para construir o desenho da pesquisa e analisar meus materiais empíricos: o Ciclo de Políticas, formulado por Ball e Bowe (1992; 1994). Essa abordagem vem sendo utilizada em diversos países para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais (MAINARDES, 2006).

Stephen Ball e Richard Bowe são pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem salienta a maneira controversa e complexa da política educacional, com destaque para os processos micropolíticos e para os diversos atores envolvidos (profissionais que lidam com a política no nível local). A abordagem, de orientação pós-moderna, destaca a necessidade de se associar os processos micro e macropolítico, não focando em apenas um, mas relacionando essas duas esferas de poder. É um referencial ultra flexível e dinâmico, não fixo e estático (MAINARDES, 2006). Nesse sentido, não se sustenta uma análise política a partir da hipótese exclusiva de controle estatal, como também, não é suficiente fixar a análise da micropolítica. O processo analítico deve considerar a rede de relações e interpretações presentes na relação macro e micro.

Primeiramente, Ball e Bowe (1992) propuseram uma caracterização do processo político como um ciclo contínuo, constituído por três facetas ou arenas políticas, a saber: política proposta, política de fato e política em uso. Essas arenas de ação podem ser públicas ou privadas, num ciclo não hierarquizado (LOPES; MACEDO, 2011). A política proposta consistia na política oficial, perpetrada pelos governos, escolas, ou seja, por todos os espaços (arenas) onde a política emerge; a política de fato era constituída pelos textos políticos e legislativos; e a política em uso estava relacionada aos discursos e práticas institucionais. Porém, os autores logo romperam com essa primeira organização, pois acreditavam que era muito rígida, totalmente contrária ao ideal de organização fluida e flexível que pretendiam inicialmente (MAINARDES, 2006).

No livro *Reforming education and changing schools*, os autores apresentaram uma versão diferenciada, mais refinada do ciclo de políticas, pois, ao contrário das facetas formuladas no primeiro momento, eles acreditam não haver uma separação clara entre a formulação e implementação das políticas (MAINARDES, 2006), postulando que os atores

responsáveis por implementar também têm um papel na formulação e vice-versa. É um amálgama. Os autores utilizam, para explicar essa dupla função, os dois estilos de texto formulados por Roland Barthes: o *readerly* e o *writerly*. Um texto *readerly* limita o leitor, ao passo que o coloca numa posição inerte, sem poder de ação enquanto no texto *writerly* o leitor ao mesmo tempo que lê, co-produz o texto, pois há espaço para tal, se constituindo em leitor cuja interpretação pode ser criativa. Ball e Bowe (1992) acreditam que é crucial saber que esses dois tipos de textos são resultado do processo de formulação da política, com relação a uma variedade de contextos. Sendo assim, os textos têm profunda relação com o seu contexto de produção, elaboração e utilização. Ball e Bowe acreditam que a análise da política deveria se focar na formação do discurso da política e sua interpretação ativa que os atores, profissionais que atuam na educação, fazem, de maneira a relacionar os textos à prática. Para isso, é necessário identificar os conflitos, resistências, conformismo, presentes nesses espaços de produção política (MAINARDES, 2006).

Os autores propuseram um ciclo de políticas contínuo e flexível, constituído por três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Esses contextos não tem relação de hierarquia, mas estão relacionados entre si, de maneira não sequencial, linear ou temporal (MAINARDES,2006). A figura abaixo auxilia na visualização da relação entre os contextos:



Fonte: A autora

O contexto de influência é a arena onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É o espaço onde grupos de interesse disputam as definições do que é ser educado, as finalidades sociais da educação, com os conceitos adquirindo legitimidade, recebendo apoio ou sendo desafiados e servindo de base para a política (MAINARDES,2006).

O contexto de produção de texto possui ampla conexão com o primeiro, porém está mais relacionado com a linguagem do público de maneira geral. Os textos políticos representam a política, sendo resultado de disputas e acordos, podendo muitas vezes serem contraditórios (MAINARDES, 2006). Os textos são resultados de múltiplas influências e agendas, envolvendo intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação de políticas. Apenas algumas vozes serão ouvidas e terão autoridade (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Os produtores de textos e discursos são vários, dentre eles: governo, meio acadêmico, mercado editorial, além de grupos sociais diversos, com poderes assimétricos (LOPES; MACEDO, 2011).

O contexto da prática ocorre onde a política está sujeita à interpretação e recriação, onde a política produz efeitos e consequências que podem gerar transformações e mudanças. O processo micropolítico é constituído pelos espaços onde a política é desenvolvida e inserida nas instituições. Os professores e demais profissionais da educação exercem um papel ativo na interpretação e reinterpretação das políticas. (MAINARDES, 2011). Em suma, se refere à maneira pela qual a política é reinterpretada pelos profissionais no nível micro, com relações de poder e resistência. Esse contexto não pode ser entendido fora dos constrangimentos das relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas (LOPES; MACEDO, 2011).

Em 1993, Ball explicita mais claramente a diferença entre “política como texto” e “política como discurso”. Baseado na teoria literária, ele acredita que os textos políticos têm uma pluralidade de leituras por conta da pluralidade de leitores existentes. Nesse sentido, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas. Como discurso, a política incorpora significados, novamente, com apenas algumas vozes e discursos sendo considerados legítimos. Nesse sentido, com base em Michel Foucault, Ball acredita que as políticas se tornam regimes de verdade (MAINARDES,2006/MAINARDES; FERREIRA; TELLO,2011). Ou seja, os atores estão inseridos num amálgama de discursos, mas alguns discursos têm dominância em relação a outros, são mais facilmente repetidos. A política como texto e como discurso são ideais que se completam. A política como discurso enfatiza os limites do discurso enquanto a política como texto destaca o controle possível existente nas mãos dos leitores. São processos complexos pois é necessário investigar o texto, interpretá-lo além da sua decodificação superficial, pois os discursos, segundo Foucault, dependem sempre da história, poder e interesses (MAINARDES, 2006).

Em 1994, Ball adiciona dois contextos ao original: contexto dos resultados ou efeitos e contexto da estratégia política. Os dois contextos têm a função de refletir sobre questões

conjunturais ou desigualdades sociais criadas e/ou reproduzidas pela política ou programa analisado. Particularmente no contexto dos resultados, as questões de justiça, liberdade e igualdade individual são abordadas; há um esforço para se analisar os impactos da política para a manutenção das desigualdades. O contexto de estratégia é onde há necessidade de assumir uma responsabilidade ética com o tema; identifica um conjunto de atividades sociais e políticas para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política em questão, contribuindo para o debate em torno da mesma (MAINARDES, 2006).

Esse tipo de abordagem encara o processo político como multifacetado e dialético, complexo e não linear, sendo necessário que se façam articulações entre os contextos macro e micro. Nesse tipo de análise, é indispensável que seja feito um esforço para se considerar o papel do Estado, não podendo, no entanto, limitar-se a ele (MAINARDES, 2006). O ciclo de políticas visa superar a separação entre a proposta e a implementação das políticas, pois, traços de homogeneidade podem ser identificados nas políticas de currículo enquanto as finalidades e formas das políticas produzidas localmente são heterogêneas. Dessa forma, possibilita pensar o processo de produção do texto político como espaço de representação que dá origem a textos híbridos, que são reescritos no contexto da prática, rompendo com binarismos, ao conceber os textos como o resultado de um amplo e complexo processo de negociações, com relações de poder e constrangimentos (LOPES; MACEDO, 2011). Por ser um referencial de natureza aberta, os pesquisadores possuem autonomia para decidir o que incluir (MAINARDES, 2006).

Neste trabalho, a metodologia de seleção, organização e análise do material empírico foi desenhada a partir de dois referenciais: o Ciclo de Políticas, formulado por Ball e por Bowe, (1992;1994) e a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Apoiando-me em Mainardes (2006), afirmo que o ciclo de políticas fornece instrumentos para que se analise a trajetória das políticas em suas etapas, desde a formulação, produção de textos, implementação até seus resultados, além de servir como ponto de apoio de análise para desconstruir os falsos binarismos presentes entre as instâncias macro e micro, salientando a dependência mútua entre os dois contextos. Porém, para analisar e organizar os textos que constituem o material empírico, lancei mão da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). A justificativa para o uso associado dos dois referenciais está na possibilidade da análise de conteúdo nos fornece ferramentas para ao analisar a superfície material do texto identificar relação com os seus processos de formulação e produção, apontados pelo ciclo de políticas. Tal junção oferece maior possibilidade de articulação entre aspectos macro e micro.

Após todas as sub-etapas da pré-análise serem cumpridas, foi feita a exploração do material, aplicando sistematicamente as decisões que foram tomadas anteriormente, com operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras que foram formuladas previamente (BARDIN, 2016).

O ciclo de políticas presente neste trabalho busca uma articulação entre as perspectivas macro e micro. Consideramos os documentos analisados-BNCC e PNLD- como fazendo parte do micro contexto e o macro contexto sendo as relações estabelecidas com o discurso, estabelecendo e destacando articulações entre eles.

Com base no Ciclo de Políticas a organização da estrutura da dissertação atendeu a três contextos: Contexto de influência, Contexto de produção de texto e Contexto dos Resultados/Efeitos, conforme imagem abaixo:

Quadro 01 - Esquema dos Contextos utilizados no trabalho em relação ao Ciclo de Políticas

Contextos investigados	Material/Objeto de análise
Contexto de Influência	-Pesquisa bibliográfica - Investigação dos agentes envolvidos no processo de formulação das políticas em questão
Contexto de Produção de Texto	-Análise de conteúdo dos documentos: BNCC e PNLD
Contextos do Resultados/Efeitos	- Questões conjunturais e desigualdades sociais, criadas e reproduzidas pela política em questão

Na análise do contexto de influência a pesquisa bibliográfica visa mapear os discursos sobre sexualidade na atualidade e ao longo da história, bem como sua interface com a educação. Já a identificação dos atores sociais possibilita compreender a rede de relações e interesses presentes desde a formulação das políticas até sua implementação.

A análise do contexto de produção de texto, desenvolvida a partir da análise de conteúdo, objetiva identificar marcadores semânticos que indiquem relação com o contexto de influência.

Por fim, a análise do Contexto dos Resultados/Efeitos, que foi sendo desenvolvida ao longo da pesquisa, busca a reflexão sobre questões conjunturais e desigualdades sociais,

criadas e reproduzidas pela política em questão, que podem ser detectadas pelas relações macro e micro a serem realizadas nas etapas anteriores. É necessário assumir a responsabilidade ética com o tema, apresentando estratégias e atividades para lidar com as desigualdades identificadas, o que procurarei apresentar de maneira sistemática no texto final da dissertação, sempre com o compromisso de contribuir para o debate e compreensão crítica em torno da política.

Os documentos selecionados para a dissertação foram os mais recentes publicados. Os documentos também obedeceram à regra de pertinência, pois são adequados enquanto fonte de informação, correspondendo ao objetivo da análise. Antes da análise ocorrer de fato, é necessário que o material seja previamente organizado. Isso pode consistir numa “edição”, que pode ser um alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição até a transformação linguística dos sintagmas (BARDIN, 2016).

Minha hipótese¹ é que a produção de livros didáticos é intimamente influenciada pelas políticas de currículo, mais recentemente a BNCC, pois esta possui caráter de lei e o maior comprador de livro didático é o Governo Federal. A BNCC mudou a maneira pela qual a temática da sexualidade vinha sendo tratada pelos documentos oficiais, e isso acabou reverberando na produção dos livros didáticos. Acredito que a BNCC influencia diretamente a produção de livros didáticos via relações estabelecidas por uma rede de atores sociais que desempenham, tanto o papel de formuladores de políticas quanto de produtores ou potencial produtores de livros didáticos e materiais educacionais de modo geral.

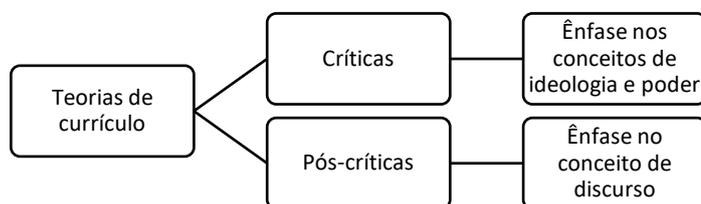
1.2 Currículo

Tendo em vista que o objeto central desta investigação é uma política curricular, será apresentado ao longo desse capítulo uma discussão teórica sobre as diversas abordagens que circulam no campo da educação. O esforço empreendido nesse sentido tem por finalidade compreender os mecanismos de valoração e legitimidade para implementação dos currículos.

Os currículos são estudados a partir de variadas perspectivas teóricas que de modo geral são organizadas como teorias críticas e pós-críticas. As críticas são aquelas em que a ênfase não está nos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem, sendo deslocada para os

¹ A hipótese é uma afirmação de caráter provisório, uma suposição, permanecendo em suspenso enquanto ainda não é submetida à prova de dados seguros.

conceitos de ideologia e poder. Já as teorias pós-críticas são aquelas em que a ênfase não se encontra mais no conceito de ideologia e sim no conceito de discurso (SILVA, 2005). A figura abaixo auxilia na esquematização dessas teorias de currículo:



Fonte: A autora

Segundo George S. Tonkins (1986), o currículo é o curso aparente ou oficial de estudos caracteristicamente constituído em nossa era por uma séria de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo (metas e objetivos), conjuntos e roteiros, que, por assim dizer, constitui as normas , regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado (GOODSON, 2011).

O currículo não é uma entidade fixa no tempo. Pelo contrário. Se constitui em um artefato social e histórico sendo, por conseguinte, sujeito à mudança. Quando olhamos para o currículo, é necessário que façamos o exercício de contemplar todo o processo de formulação, não apenas o resultado: resgatar as negociações, dinâmicas e disputas que originaram o trabalho final (GOODSON, 2011). É o território mais normatizado da escola, por se constituir no núcleo mais estruturante da função da escola. Por isso, também é politizado e ressignificado constantemente (ARROYO, 2013).

É imprescindível desnaturalizar os conteúdos presentes no currículo, pois ele não é neutro (SILVA,2005), e se constitui de conhecimentos considerados socialmente válidos (GOODSON,2011). A seleção deles não é feita de maneira imparcial, sendo um conhecimento particular, refletindo os interesses das classes dominantes (SILVA, 2005). Para pensar a problemática do currículo, deveríamos trocar a conjunção “como” pelo pronome interrogativo “por que”, visto que é necessário investigar o motivo pelos quais determinados temas estão presentes e outros ausentes desses documentos oficiais (SILVA, 2005). Os currículos fracassados são tão importantes quantos os bem-sucedidos, pois a exclusão ou

inclusão no currículo encontra paralelos com a exclusão e inclusão na sociedade (GOODSON, 2011).

Segundo Goodson (2011) a elaboração de um currículo é um processo pelo qual se inventa tradição. Trago abaixo a definição de tradição inventada, segundo Hobsbawn (1985, p.1):

“Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas, normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos- ou natureza simbólica- que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que implica, automaticamente, em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos normalmente buscam é estabelecer a continuidade com um passado histórico apropriado.”

Diferente das outras, por ser inventada, se constrói e reconstrói continuamente, não é pronta de uma vez. A luta para definir os conteúdos de um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual (GOODSON, 2011). O discurso é a materialização da ideologia. É na língua que a ideologia se materializa, sendo assim, o não dito, ausente, o silêncio, são tão necessários à significação quanto seus antônimos (CASSAB, 2012). Existem grades que protegem o que guardam e existem aquelas que não permitem a entrada em locais fechados. As grades curriculares atuam de acordo com essa dupla função: protegem os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitem a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum (ARROYO, 2013).

1.2.1 Teorias pós-críticas do currículo

Nesse trabalho, optei por desenvolver melhor as teorias pós-críticas do currículo, com enfoque do multiculturalismo, por acreditar que vão ao encontro ao objetivo do trabalho.

1.2.2 A questão do multiculturalismo

O multiculturalismo é um fenômeno oriundo dos países do Norte e é, fundamentalmente, ambíguo. Se por um lado pode ser visto como um movimento legítimo de reivindicação por parte de minorias marginalizadas nesses países onde surgiu, por outro lado pode ser entendido como uma solução para os impasses que a presença desses sujeitos provoca na cultura dominante. Esse fenômeno não pode ser dissociado das relações de poder que obrigam esses diversos indivíduos a conviverem no mesmo espaço. Os gigantescos fluxos migratórios em direção aos países ricos não podem ser vistos de maneira separada das relações de exploração responsáveis pela profunda desigualdade observada entre as diversas nações do mundo (SILVA, 2010).

Para Candau (2008), existe uma relação intrínseca entre educação e cultura, visto que é impossível uma educação desculturalizada pelo fato dessa prática estar imersa na cultura. Para esta autora, o sistema educacional possui um caráter padronizador, monocultural e homogeneizador. É necessário romper com esse caráter e realizar práticas onde a diferença e o multiculturalismo estejam cada vez mais presentes a fim de que a escola não se distancie do universo das crianças e jovens.

De acordo com Candau (2008), na América Latina e no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria, pois nosso continente se construiu com bases culturais muito fortes, onde as questões interétnicas tem sido uma constante na nossa trágica e dolorosa história, principalmente no que diz respeito aos indígenas e negros. Nossa formação histórica está baseada na eliminação do “outro”, seja fisicamente, pela escravização ou no plano das representações e imaginário social. Nas políticas de currículo, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, fica instaurado pela primeira vez o tema pluralidade cultural no currículo, alvo de muitas disputas e controvérsias, com negociações em que os movimentos sociais se fizeram presentes (CANDAUI, 2008).

As questões multiculturais estão atravessadas pelas esferas acadêmica, social, produção de conhecimentos e políticas públicas, tendo o multiculturalismo nascido através da luta dos grupos sociais discriminados e excluídos. A presença dessa pauta na academia se deu em um segundo momento. Em cursos de formação inicial de professores, essas questões somente recentemente vêm sendo incluídas, ainda que de forma não sistemática, geralmente pela iniciativa individual de determinados professores (CANDAUI, 2008)

Por conta desses fatores, o multiculturalismo representa importante instrumento de luta, pois passa a ser parte do terreno político uma discussão da diversidade que sempre esteve restrita aos campos especializados, como por exemplo da Antropologia, que contribui para corroborar a ideia de que nenhuma cultura é superior à outra. Nessa concepção, as diversas culturas seriam nada mais do que a forma como diferentes grupos humanos realizam seu potencial criativo, quando expostos a diferentes condições ambientais, históricas. Esse potencial criativo unificaria todos em sua humanidade. Isso é o que poderia se chamar de multiculturalismo humanista ou liberal. Em nome dessa humanidade comum, esse multiculturalismo apela para valores como respeito, convivência pacífica, tolerância, entre os diferentes, pois seríamos todos seres humanos. Essa visão pode ser questionada por uma visão mais política (SILVA, 2010).

Na perspectiva mais crítica, as diferenças culturais não podem ser vistas isoladas das relações de poder. Não existe uma essência transcendente, que remete a uma característica fora da sociedade e da história. Além disso, não somente as diferenças seriam em decorrência das relações de poder como a própria definição do que seria considerado ser humano. Essa concepção crítica ainda se subdivide em duas: pós-estruturalista e materialista. Para a concepção pós-estruturalista a diferença é um processo linguístico e discursivo e não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação, sendo, portanto, discursivamente produzida, não natural. Essa perspectiva pode sofrer críticas em razão do seu exagerado textualismo, por dar destaque única e exclusivamente à processos discursivos de produção da diferença. A perspectiva materialista, inspirada no marxismo, dá destaque aos processos econômicos, estruturais que seriam a base para a produção de processos de discriminação e desigualdade baseados nas diferenças culturais. Para citar um exemplo, o racismo. Esse fenômeno não pode ficar restrito a processos apenas de ordem discursiva, sendo assim, é necessário que se analise as estruturas econômicas e institucionais responsáveis pela sua perpetuação, pois ele não será eliminado pela exclusão de expressões racistas ou ausência de debate. Nesse sentido, deve-se incluir sobretudo o debate e combate às práticas discriminatórias de cunho racista no emprego, na saúde, na educação e na sociedade de forma geral (SILVA, 2010).

O debate atual sobre o multiculturalismo compreende um conjunto de posições diversas, identificadas e descritas por McLaren (1997) e incorporadas por Kincheloe e Steinberg (1999). Segundo esses autores, existem quatro tipos de multiculturalismo: conservador, humanista liberal, liberal de esquerda e crítico e de resistência.

As primeiras visões do multiculturalismo conservador podem ser encontradas nas visões coloniais de representação das pessoas afro-americanas como escravas e escravos, serviçais, pessoas que divertem as outras. Essas visões estiveram fundamentadas nas atitudes auto-elogiosas, auto-justificatórias e imperialistas dos europeus e norte-americanos. Também podem ser encontradas nas teorias evolucionistas que apoiaram a política do Destino Manifesto dos Estados Unidos, a generosidade imperial e o imperialismo cristão. Pode ser profundamente entendida como resultado do legado de doutrinas da supremacia branca que tratavam as populações africanas como “criaturas”, biologizando-as, ao compará-las com os estágios inferiores e primeiros do desenvolvimento humano. Essas populações eram comparadas ora aos animais selvagens ora às crianças dóceis, cantantes e dançantes, levando a episódios de exibição de pessoas negras em zoológicos. Os africanos e africanas vem sendo colocados nos pés da escada humana da civilização.

Segundo Porto-Gonçalves (2001), no mundo ocidental há uma separação evidente entre ser humano e natureza, oriunda da Grécia e Roma clássicas, que veio se afirmando contra outras formas de pensamento e práticas sociais. No período pré-socrático, os filósofos trabalhavam com o conceito de *physis*, que significa aquilo que por si só brota, se abre, emerge. Nesse período, a *physis* era habitada pelo psíquico. Não podemos extrapolar para aquilo que compreendemos por natureza, visto que nosso conceito é mais empobrecido e não se estende ao extranatural. Nesse sentido, pensar o todo pela *physis* seria pensar o ser, a fim de compreender a totalidade do real. No período de Platão e Aristóteles, inicia-se um período de desprezo pelas pedras e plantas, ou seja, privilegiava-se o homem e a ideia, a democracia grega. Com a guerra do Peloponeso e posterior crise em Atenas, ocorrem alguns fatos na filosofia: desqualificação dos pensadores anteriores; mudança no conceito da *physis*. Com essa crise, ocorre-se uma reflexão acerca da filosofia.

Com a influência judaico-cristã, aumenta-se a oposição entre os binômios homem/natureza, espírito/matéria. Deus passa a ser escrito com letra maiúscula, o que mais que uma simples troca de letra, representa uma mudança de pensamento. Se antes deus habitava a terra, a partir desse momento Deus sobe aos céus, a fim de agir sobre os imortais imperfeitos. Os deuses não habitavam mais o mundo material. Na Idade Média, a Ciência e a Filosofia, com a crescente separação entre corpo e alma, começaram os processos de dissecação de cadáveres, visto que o corpo sem alma poderia ser explorado. Com Descartes e a filosofia cartesiana, essa separação se torna mais completa, acabando por reforçar os binarismos sujeito/objeto, espírito/matéria, homem/natureza. Essa filosofia tinha como base o caráter pragmático do conhecimento, abordando a natureza como recurso, além de se

caracterizar pelo antropocentrismo. No entanto, essa filosofia não pode ser desvinculada do contexto histórico de mercantilismo e colonialismo, com o senhor sendo possuidor do mundo, reverberando para a ideia de homem possuidor da natureza. Sendo a natureza morta, dessacralizada, tratada como objeto, pode ser dividida, tal como o corpo dissecado na Idade Média (PORTO-GONÇALVES, 2001).

No século XVIII, o Iluminismo limpa a filosofia de qualquer traço religioso, através da crítica da metafísica, com a visão de que para compreender o mundo, é necessário partir dele mesmo. A revolução Industrial forneceu as bases dessa ideia. No século XIX há o triunfo do pragmatismo, com a ciência e a técnica tornando-se o centro da vida. O ser humano atinge o máximo de separação da natureza nesse estágio, divisão que vai encontrar ecos nas ciências, que se dividem em: ciências da natureza (química, física e biologia) e ciências do homem (psicologia, história, antropologia, economia). Na civilização industrial capitalista, a natureza é objetiva e exterior ao homem. As pessoas que porventura pensam diferente dessa lógica estabelecida são consideradas irracionais (PORTO-GONÇALVES, 2001). Além disso, alguns grupos são posicionados socialmente como irracionais ao serem aproximados de um estado de natureza, sendo tais grupos segregados a partir de gênero, classe, raça e etnia.

Muitos multiculturalistas conservadores estão próximos do legado colonialista da supremacia branca, mesmo distantes das ideologias racistas, pois disfarçam de maneira falsa a igualdade cognitiva de todas as raças, acusando as minoras de possuir “bagagens culturais inferiores”. Essa abordagem aceita a inferioridade cognitiva negra em relação aos brancos como uma premissa geral, oferecendo assim aos multiculturalistas conservadores a oportunidade de racionalizar o fato de determinados grupos sociais ocuparem espaços de poder em detrimento de outros, oferecendo à elite branca intelectual a desculpa perfeita para ocupar esses espaços de maneira desproporcional.

O multiculturalismo conservador visa a construção de uma cultura comum, anulando o conceito de fronteira através da deslegitimação. Além dessa posição sobre cultura comum, existem outras razões para que essa vertente do multiculturalismo seja descartada. O multiculturalismo conservador se recusa a tratar a branquidade como uma etnicidade, situando-a como uma norma invisível através da qual outras etnicidades são julgadas. Outro ponto é que o multiculturalismo conservador utiliza o termo “diversidade” a fim de mascarar a ideologia de assimilação que sustenta sua posição, sendo os grupos étnicos reduzidos a acréscimos à cultura dominante. O terceiro ponto é que o multiculturalismo conservador acredita que a língua inglesa deva ser a única língua oficial nos países que tem essa língua como língua dos grupos hegemônicos. Além disso, os multiculturalistas conservadores

definem padrões de desempenho da classe média anglo-americana para toda a juventude. Além do mais, não questiona o conhecimento elitizado para quem o sistema educacional é direcionado, não questionando regimes de verdade vinculados à dominação global e inscritos em convicções racistas, homofóbicas, sexistas e xenófobas. Esse multiculturalismo deseja assimilar os estudantes a uma ordem social injusta argumentando que todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas sociais e econômicas correspondentes, sendo necessário para isso, desnudar-se, despir-se de sua própria cultura (MCLAREN, 1997).

O poder do multiculturalismo conservador assegura o direito dos seus componentes ao conferir-lhes espaço de recepção para seus discursos, que são soberanamente seguros. O que enriquece essa perspectiva é uma epistemologia que privilegia a lógica de construção de narrativa de causa-efeito.

O multiculturalista humanista liberal, que guarda intensa relação com a perspectiva conservadora, argumenta que existe uma igualdade entre todas as populações raciais (brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas, entre outras). Essa perspectiva é baseada na igualdade intelectual entre as raças, que lhes permite competir igualmente em uma sociedade capitalista. Mas, sob o ponto de vista desse tipo de multiculturalismo a igualdade inexistente em algumas sociedades, impedindo assim uma competição de forma igualitária no mundo capitalista. Esse multiculturalismo acredita que as condições socioculturais e econômicas podem ser modificadas a fim de se alcançar uma igualdade relativa. Essa visão acaba por resultar em um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista (MCLAREN, 1997).

O multiculturalista liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural e acredita que a ênfase na igualdade das raças acaba por abafar diferenças culturais importantes. Também defende que as principais correntes do multiculturalismo escondem as diferenças em relação à raça, classe, gênero e sexualidade. Há uma tendência a essencializar as diferenças culturais, ignorando a situação histórica e cultural da diferença, tratando-a como uma “essência” que independe da história, cultura e poder. Essa perspectiva geralmente situa o significado através da ideia de experiência autêntica, na falsa crença de que o lugar do qual se fala garante uma postura “politicamente correta”, oferecendo à pessoa oprimida uma autoridade especial a partir da qual se fala. Obviamente a experiência de uma pessoa, sua classe, raça, gênero são importantes na formação da sua identidade política, porém é necessário que estejamos prontos para analisar nossas próprias experiências e vozes nos termos da complexidade discursiva e ideológica de suas formações (MCLAREN, 1997).

Quando uma pessoa fala, sempre é a partir de algum lugar, mas esse processo de produção de significado precisa ser questionado para que se possa entender como a identidade é produzida, através de um jogo de diferença relacionado e refletido por relações, formações e articulações ideológicas e discursivas que se deslocam e se conflitam. (SILVA,2010).

Segundo McLaren (1997) e Kincheloe e Steinberg (1999), o multiculturalista crítico e de resistência, afirma pelo fato de estarem inseridos em uma ideia de “reforma”, os multiculturalismos liberal e liberal de esquerda não visam a uma transformação social. A perspectiva multiculturalista crítica e de resistência se ancora na abordagem pós-estruturalista de resistência, e destaca o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade. Essa perspectiva compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais amplas sobre signos e significações, com ênfase não apenas no jogo textual e no deslocamento metafórico, como vemos acontecer no multiculturalismo liberal de esquerda, mas destacando o ponto central que consiste em transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. A revolução passa necessariamente por mudanças produzidas em situações concretas de existência.

Sob a luz dessa perspectiva, o multiculturalismo conservador/liberal e o liberal de esquerda formam uma falsa oposição, baseada na igualdade e diferença, respectivamente. Todas essas identidades, seja da diferença ou igualdade, são essencialistas, pois acreditam que as identidades dos indivíduos são autônomas, autocontidas e autodirigidas. O multiculturalismo de resistência não enxerga a cultura como harmoniosa e consensual, mas sim como conflitiva, visão que se estende até mesmo à democracia, vista como tensa. Esse multiculturalismo não entende a diversidade como meta, porém ela deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e do compromisso com a justiça social, estando atento ao fato de que a diferença é sempre um produto do contexto sócio-histórico, bem como da cultura, do poder e da ideologia, sempre questionando a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical. Ele se opõe à visão liberal, que pressupõe harmonia e concórdia. As perspectivas liberal e conservadora entendem a cultura como um bálsamo calmante, assumindo que a justiça já existe e precisa apenas ser distribuída igualmente. Já a multiculturalista crítica acredita que as diferenças são produzidas de acordo com a produção ideológica e recepção de signos culturais (MCLAREN, 1997)

De acordo com McLaren (1997) um currículo multiculturalista crítico pode ajudar as educadoras a explorarem as formas pelas quais alunas e alunos são sujeitados de forma

diferente às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados, por meio de uma política de significação.

É necessário enfatizar a questão da diferença sem repetir o essencialismo monocultural dos centrismos. A práxis multiculturalista crítica busca rever os acordos hegemônicos, reconstruindo os sistemas de diferença existentes. Há uma tentativa de transformar o valor da hierarquia, desafiando as estruturas materiais responsáveis pela sobredeterminação das estruturas de diferença em relação à opressão, injustiça e sofrimento humanos. Isso não significa dizer que todas as pessoas são oprimidas da mesma forma, pois elas podem estar situadas em posições diferentes dentro da mesma estrutura totalizante.

Segundo McLaren (1997), para construirmos um currículo multiculturalista crítico é necessário desafiar as críticas que negam a diferença, como fazem os multiculturalistas conservadores, e encara-la seriamente, pois no momento que focamos meramente na diversidade estamos na realidade reforçando o poder de discurso das tradições ocidentais, que vem ocupando o contexto dos privilégios sociais; é necessário interrogar as pressuposições discursivas em relação à classe, raça, gênero e orientação sexual; é imperativo ainda superar a noção de superioridade da branquidade e racionalidade ocidental, além da noção de que grupos estão situados de forma diferente na produção do conhecimento, afirmando dessa forma, sempre, as vozes das pessoas oprimidas.

Como educadores e educadoras orientados por uma pedagogia multicultural crítica, é imperativo mantermos os alunos concentrados no poder do inaceitável, além de confortáveis com o inimaginável, na produção de formas críticas de análises e pedagogias, auxiliando os estudantes a desafiarem cenários de hierarquia discursiva, localizando-os e historicizando-os, ao contestar a forma pela qual seus desejos são policiados. Para obter uma práxis transformadora, os estudantes precisam investir afetivamente no projeto libertador (MCLAREN, 1997).

Outra autora que nos ajuda a compreender os tipos de multiculturalismo presentes em nossa sociedade é Candau. As suas definições encontram similaridades com as enunciadas por McLaren (1997) e Kincheloe e Steinberg (1999). Segundo Candau (2008), existem duas abordagens fundamentais de multiculturalismo: a descritiva e a propositiva. A descritiva afirma que o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais, sendo as configurações dependentes do contexto. Nosso multiculturalismo é diferente das sociedades europeias ou mesmo estadunidense, por exemplo. Essa perspectiva entende o multiculturalismo como uma forma de atuar, intervir e transformar a dinâmica social. É um projeto político cultural onde as relações culturais são trabalhadas em uma determinada

sociedade, assim como formas de conceber estratégias pedagógicas orientadas por esse viés. Já na perspectiva propositiva é imprescindível a distinção de diferentes concepções que possam inspirar esta construção.

Candau (2008) vai trabalhar com três tipos diferentes de multiculturalismo: assimilacionista, diferencialista ou monoculturalismo plural e interativo. A abordagem assimilacionista afirma que vivemos em uma sociedade multicultural do ponto de vista descritivo. Sendo assim, nessa sociedade, os indivíduos não possuem acesso igualitário aos bens, serviços e direitos fundamentais que outros grupos possuem, a saber: negros, indígenas, pessoas de classes populares ou com baixos níveis de escolarização, mulheres, homossexuais não possuem o mesmo acesso que pessoas brancas, homens, da classe média ou alta. Uma política baseada nessa perspectiva irá favorecer que todos tenham acesso e sejam integrados à cultura hegemônica, não alterando a matriz da sociedade, apenas integrando os marginalizados e excluídos aos valores, mentalidades e conhecimentos da cultura hegemônica. No tocante à educação, todos são convidados à participar do sistema escolar, mas sem questionar o caráter homogeneizador e monocultural da educação, tanto em relação aos conteúdos presentes no currículo, quanto às relações entre os atores envolvidos, às estratégias de sala de aula e aos valores. Defende-se a implementação de uma “cultura comum”, deslegitimando os saberes, valores, linguagem dos grupos marginalizados. Tal abordagem se aproxima do que McLaren (1997), defende ao afirmar que uma prerrogativa para fazer parte de um grupo é desnudar-se, despir-se da sua própria cultura, caracterizando o que ele denomina como multiculturalismo conservador.

O multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural afirma que quando se parte da perspectiva da assimilação, as diferenças acabam por serem silenciadas e negadas, propondo uma ênfase nas diferenças. Sendo assim, faz-se necessário a constituição de espaços próprios onde os grupos possam se expressar coletivamente, a fim de que mantenham seus matizes culturais de base. Configura-se numa visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. Enfatiza-se o acesso a direitos sociais e econômicos, ao mesmo tempo que se privilegiam a formação de comunidades culturais homogêneas com organização própria (CANDAU, 2008). É o que Haack (2011) chama de multiculturalismo particularista.

Segundo Candau (2008), essas são as posições mais encontradas em nossa sociedade, convivendo muitas vezes de forma tensa e conflitiva.

A terceira perspectiva é a intercultural ou interativa. Essa perspectiva possui as seguintes características: promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais, sendo assim se situando em conflito com as visões diferencialistas, que favorece

processos radicais de afirmação de identidade e assimilacionista, que não valoriza a riqueza das diferenças culturais; outra característica é o rompimento com a visão essencialista das culturas e identidades culturais, pois concebe a cultura num contínuo processo de elaboração e construção, não engessando as pessoas em determinado padrão cultural; uma terceira característica supõe que as culturas não são puras, pois nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores; outra característica é a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, pois as mesmas não são românticas, são construídas na história, atravessadas por relações de poder, hierarquizadas e marcadas por preconceitos contra determinados grupos; por fim, não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo conflitivo, sendo essas relações complexas e que admitem diversas configurações em cada realidade. Essa perspectiva visa uma educação para a negociação cultural, enfrentando os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais na nossa sociedade, objetivando a construção de um projeto comum, que inclua dialeticamente as diferenças.

Geralmente, quando se promove o diálogo no sentido intercultural, se faz uma abordagem liberal, ou como McLaren (1997) denomina como multicultural humanista liberal ou liberal de esquerda, de forma a não enfrentar as relações de poder que perpassam as relações interculturais.

O multiculturalismo ao ampliar e radicalizar a pergunta o que deve contar como conhecimento válido no currículo aumentou nossas bases sociais de epistemologia. Se a tradição crítica inicial chamou nossa atenção para as questões de classe presentes no currículo, o multiculturalismo, de forma geral, é capaz de evidenciar que os mecanismos de desigualdade na educação e no currículo possuem fundações de outras dinâmicas, que não somente à de classe, além de demonstrar que a igualdade não será obtida apenas fornecendo acesso igualitário ao currículo hegemônico. Não haverá justiça curricular se não houver reflexões acerca das formas como a diferença é produzida por relações sociais assimétricas (SILVA, 2010).

Adotando a perspectiva de que a diferença está presente no chão da escola, Candau (2008) propõe alguns elementos para se pensar a adoção de práticas pedagógicas orientadas por uma perspectiva intercultural. A primeira é o reconhecimento de nossas identidades culturais. Ou seja, é necessário a construção de espaços que favoreçam os processos de tomada de consciência de construção da nossa própria identidade cultural, situando-a em relação aos contextos socioculturais em que vivemos e da história do nosso país. É imperativo

que desvelemos o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar, que favorece o caráter monocultural da cultura escolar, com implicações muito negativas para a prática escolar. Sendo assim, tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, regionais ou comunitárias, e não colocá-las em evidência na sala de aula. Além disso, devemos identificar nossas representações dos “outros”, que geralmente estão carregadas de estereótipos e ambiguidades, revestidas de uma perspectiva etnocêntrica. De forma geral, incluímos na categoria “nós” aqueles que pensam como a gente, têm gostos culturais, sociais e valores semelhantes aos nossos. Os “outros” são os que nos confrontam com estas formas de nos situar no mundo, seja através da classe social, etnia, valores sociais, tradições.

Sobre esse ponto, Skliar e Duschatzky (2000) distinguem três formas como a diversidade tem sido enfrentada, configurando os imaginários sociais sobre a alteridade: o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar. Na primeira forma, assume-se uma visão binária e dicotômica, onde devemos eliminar o outro, e se somos nós considerados os “outros”, temos duas opções: internalizamos nossa maldade e nos deixamos ser salvos ou nos confrontamos agressivamente. Esse viés tem aparecido na educação de diversas formas, quando atribuímos o sucesso ou fracasso às origens étnicas e sociais dos alunos, quando na condição de professor nos situamos de forma estereotipada quanto à origem social dos alunos, e até mesmo quando atribuímos maior consideração à comunicação verbal em detrimento de outras formas de comunicação humana. A segunda forma de encarar o “outro” parte de um princípio que representa a cultura como uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida, encerrando a alteridade nas diferenças, essencializadas. Quanto à maneira de encarar o “outro” como alguém a tolerar admite as diferenças, mas ao aceitar o diferente também se deveria aceitar os grupos cujos comportamentos são antissociais ou opressivos. Na área da educação, essa tolerância pode se traduzir em instalação de um pensamento débil, que evite que o exame e o posicionamento em relação a valores presentes na cultura contemporânea, a fim de evitar polêmicas, assumindo a conciliação como valor último, não questionando a ordem como comportamento a ser cultivado.

Um quarto ponto ainda é conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural. A escola está ancorada em uma afirmação de conhecimento considerado universal, universalidade essa que está baseada na cultura ocidental e europeia. O multiculturalismo acaba por interrogar esse universalismo. O ponto é questionar esse universalismo, mas sem cair em um relativismo absoluto. É necessário desvelar o caráter histórico de construção dos conhecimentos escolares e sua relação com os contextos sociais

de produção, repensar nossas escolhas e nossa forma de construir o currículo. Apesar do fato de que em alguns contextos os conhecimentos universais são necessários, como por exemplo em conhecimentos relativos à vacinação, terraplanismo e até mesmo educação sexual, ao ensinar como utilizar preservativo ou questões estruturais que posicionam a mulher, principalmente negra, como inferior.

É necessário ainda conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural, onde diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e estão construídas.

Em relação à perspectiva presente nesse trabalho, adoto a proposta por McLaren (1997) e acredito que um currículo que se pretenda completo precisa ser multiculturalista crítico e de resistência, a fim de que auxiliemos os estudantes a desafiarem cenários de hierarquia discursiva, historicizando-os com o objetivo de se obter uma práxis transformadora.

Geralmente em nossa sociedade, ao abordar-se a questão da sexualidade, realiza-se uma abordagem conservadora ou liberal de esquerda (MCLAREN,1997). Já em relação à temática sexualidade no currículo, mais especificamente na BNCC, verificamos em trabalho anterior que a abordagem é ora multiculturalista conservadora (por ignorar deliberadamente diversas questões inerentes à sexualidade) ora humanista liberal, assimilacionista (PATTI;PINHÃO;DAFLON, 2019) por acreditar que a sociedade é multicultural, mas os alunos e alunas precisam ser assimilados pela cultura hegemônica, enfatizando o que tem de comum, e não suas diferenças. Todos são convidados a participar do sistema escolar, mas não questionando o caráter homogeneizador e monocultural da educação, em todos os seus aspectos, defendendo-se a implantação de uma cultura comum.

1.2.3 O pós-estruturalismo

Nesta seção, será feita uma breve explicação acerca do pós-estruturalismo. É importante salientar que esse trabalho não se ancora na abordagem pós-estruturalista, mas, como pesquisadora, e de acordo com meu referencial teórico, acredito que seja importante que essa corrente seja brevemente discutida, a fim de ampliarmos o debate sobre currículo.

O pós-estruturalismo surgiu nas universidades estadunidenses, apesar de possuir como expoentes máximos autoras e autores franceses. É uma categoria de complexa definição e de sentido vago, que serve para classificar diversos estudiosos. Dentre os expoentes, podemos

citar: Foucault, Derrida, podendo incluir nessa lista Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan, apesar de não haver unanimidade nessa classificação. Além da diversidade de autores, as próprias análises são diversas: enquanto umas utilizam como base o próprio estruturalismo, como Saussure por exemplo, outras remetem à sua gênese à Nietzsche e Heidegger (SILVA, 2010).

Muitas vezes o conceito de pós-estruturalismo é confundido com pós-modernismo e, por isso, diversas análises acabam por não diferenciar um do outro. Embora compartilhem certas questões, como a crítica ao sujeito centrado e autônomo do modernismo, são conceitos que pertencem a campos epistemológicos diferentes. O pós-estruturalismo limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação enquanto o pós-modernismo refere-se a uma mudança de época, abarcando um campo bem mais extenso de preocupações.

O pós-estruturalismo pode ser definido como uma continuidade/ transformação do estruturalismo, que consistiu no movimento teórico, que tinha como base o estruturalismo linguístico de Ferdinand de Saussure, que dominou a cena intelectual dos anos 1950 e 1960, atravessando diferentes campos do saber, como Linguística, Teoria Literária, Antropologia, Filosofia e Psicanálise. Os autores mais influentes foram Roman Jakobson, Claude Lévi-Strauss e Louis Althusser, assim como as primeiras fases de Roland Barthes e Michel Foucault (SILVA, 2010).

O estruturalismo se define por privilegiar a noção de estrutura, que é uma característica das relações entre os elementos de um fenômeno ou objeto, mantendo esses elementos no lugar, sustentando todo o conjunto. Tem origem nas investigações linguísticas de Saussure, que dão destaque à formação estrutural da linguagem, partindo da questão de oposição entre língua e fala, sendo a língua, em linhas gerais, o sistema abstrato de um número limitado de regras sintáticas e gramaticais que acaba por determinar as combinações e permutas válidas. Já a fala é a forma como os falantes se utilizam desse conjunto limitado de regras. O Saussure investigava a fala e não a língua (SILVA, 2010).

O pós-estruturalismo acaba por continuar e transcender o estruturalismo, pois compartilha como ele o destaque à linguagem como um sistema de classificação, mas amplia a centralidade da linguagem no estruturalismo, como pode ser observada na noção de “discurso” de Foucault e de “texto” de Derrida, possuindo uma maior flexibilidade da rigidez do estruturalismo, apesar da significação e seu processo continuarem ocupando uma posição central, mas com uma flexibilização e fluidez (SILVA, 2010).

Como já citado anteriormente, os dois maiores expoentes do pós-estruturalismo são Foucault e Derrida. Foucault por conta da sua noção de poder e Derrida pelo conceito de *differánce*. Foucault, contrariamente ao marxismo, influente em sua época, não concebia o

poder como algo fixo, que alguém possui e central, mas sim como algo móvel, fluido, e capilar e estando presente em todo local. Ainda na visão de Foucault, saber e poder são dependentes entre si, não existindo um saber que não seja a expressão da vontade de um poder, sendo o poder a origem dos processos pelos quais nos tornamos determinados tipos de sujeitos. Derrida, com seu termo *differánc*e, englobou dois significados em um único termo: diferença e adiamento. Ele aceitou a proposição de Saussure de que a existência de um determinado significante depende da diferença que ele estabelece em relação a outros significantes, mas vai além, pois para ele, o significado nunca é apreendido pelo significante, pois o significado nunca está definitivamente presente no significante; pois a presença do significado no significante é sempre adiada. Além disso, para Derrida a linguagem oral não é a consciência em estado puro, pois a linguagem oral, assim como a escrita, é significante. Com isso, Derrida ataca a noção de sujeito do humanismo e da filosofia da consciência, pois sendo a voz ao mesmo tempo inscrição e linguagem, externa ao sujeito, anula-se a existência do sujeito, como é concebido na filosofia da consciência e no humanismo (SILVA, 2010).

Em relação aos currículos, não há existência de um currículo pós-estruturalista, visto que isso seria uma contradição, pois rejeita-se qualquer tentativa de sistematização no pós-estruturalismo. Contudo, pode haver currículos com “atitudes” pós-estruturalistas. A atitude pós-estruturalista enfatiza a indefinição e incerteza também em questões do conhecimento, sendo o significado social e culturalmente produzido. Por conta disso, mais do que analisar seus referentes, é extremamente crucial investigar as relações de poder existentes na sua produção. Outra atitude pós-estruturalista no currículo seria sempre a existência da desconfiança, usando Foucault como base, das noções, definições filosóficas de verdade. A perspectiva pós-estruturalista questiona e abandona essa noção de verdade, dando destaque ao processo que faz com que algo seja considerado verdade, questionando por que algo se tornou verdade. Inspirado em Derrida, o currículo deveria questionar e desconstruir os binarismos hegemônicos do currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico; razão/emoção. Finalizando, uma perspectiva pós-estruturalista não pode deixar de questionar a concepção de sujeito na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, denunciando-o como resultado de uma construção histórica. A própria noção de emancipação e libertação, o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre o currículo é colocado em questão (SILVA, 2010).

2 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: SEXUALIDADE

A sexualidade é um dispositivo histórico, uma grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, os prazeres intensificados, o reforço dos controles e da resistência entrelaçam-se, seguindo grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 1988). Foucault, em seu livro *Microfísica do Poder* (1993) esclarece o conceito de dispositivo:

“Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.”(FOUCAULT, 1993, p.244)

A sexualidade penetra por inteiro a vida humana, desempenhando um papel considerável (BEAUVOIR, 2016), sendo uma invenção social, pois se constitui historicamente baseada em diversos discursos sobre o sexo, discursos esses que regulam, normatizam, instauram saberes, produzindo “verdades”. É no âmbito da cultura que se definem as identidades sociais, sejam elas sexuais, de raça, nacionalidade etc. Essas diversas e diferentes identidades é que irão constituir os sujeitos, na medida em que os sujeitos são interpelados a partir de diferentes situações. Reconhecer-se numa identidade supõe que os sujeitos respondam afirmativamente a interpelações e estabeleçam um sentido de pertencimento a um determinado grupo social de referência. Não há nada de simples ou estável nisso, uma vez que somos sujeitos de muitas identidades. Logo, as identidades sexuais, assim como as outras identidades sociais, possuem caráter fragmentado, instável, histórico e plural, como afirmado pelos teóricos e teóricas culturais (LOURO, 2000).

2.1 Histórico da sexualidade

A sexualidade é ampla e plural, envolvendo fatores sociais e culturais e se estabelece por meio das relações dos indivíduos entre si e com o ambiente, se configurando em algo particular e único em cada indivíduo. As relações sociais têm influências diretas e indiretas nas ações praticadas pelos sujeitos, por isso é importante que a sexualidade seja visualizada através dos contextos históricos da sociedade, com o objetivo de compreender as influências

desses contextos para sua configuração atual. Na história da humanidade, a sexualidade foi e é influenciada por mudanças nas percepções e concepções dos diferentes contextos culturais, econômicos, políticos e religiosos (DUARTE; CHRISTIANO,2012). Os registros sobre a sexualidade humana datam do período pré-histórico. O tema é explorado desde a mitologia Greco-Romana até os dias atuais, nas novelas, filmes e agora através da internet. Os hábitos e costumes passaram e passam por grandes mudanças, ocorreram grandes transformações sócio-culturais (PINHO, 2009).

No período Paleolítico surgiram os primeiros sinais da sexualidade humana. Segundo Pinho (2009), os seres humanos dessa época celebravam o sexo, envolvendo-o numa aura de magia e encantamento. Eram diversas as formas de manifestação, desde pinturas e gravuras até esculturas que contemplavam o corpo feminino, mais especificamente as partes íntimas femininas. Esse período foi marcado por uma exaltação à fertilidade da mulher. A mulher era considerada pelas comunidades como um ser sagrado, uma vez que o papel de gerar outros seres cabia a ela. A representação ancestral da mulher como origem do mundo está presente em grande parte das civilizações, como na raiz das figuras mitológicas de Isis, Afrodite, Vênus, Istar e Baalar (PINHO, 2009).

As comunidades da época eram comandadas por mulheres, sendo o período da humanidade chamado de matriarcalismo. O ato sexual visava apenas à satisfação física, tanto feminina quanto masculina, não levando-se em consideração aspectos emocionais e pessoais que possam estar envolvidos numa relação sexual. No final do período Paleolítico, acabam-se os relacionamentos incestuosos e surgem os primórdios das uniões conjugais, iniciando-se assim o grupo social, que daria origem à família (DUARTE; CHRISTIANO,2012).

No Neolítico, o poder matriarcal se modifica, pois o homem se transforma no pai ou chefe da família, porque dominava os meios de produção. O homem passa a perceber sua função biológica reprodutora e passa a controlar a sexualidade feminina. Neste período surge o casamento. Na Bíblia há relatos sobre as sociedades pastoris que exemplificam esse período perfeitamente. Concomitantemente ocorria também o avanço tecnológico, pois o homem começou a fundir metais para fabricar armas e outros instrumentos que auxiliavam no arado e cultura de terra (PINHO, 2009). O poder nessa época se centra na figura masculina e a mulher passa a ser entendida como propriedade do homem. Esses exemplos foram utilizados para demonstrar que as transformações da sociedade modificaram a percepção sobre a sexualidade.

No Paleolítico havia a exaltação da mulher e à fertilidade feminina e em contrapartida, na cultura grega, por exemplo, a mulher é desvalorizada e a sexualidade pauta-se num caráter

religioso, porém sem repressões à expressão da sexualidade masculina, enquanto a da mulher era controlada e reprimida (DUARTE; CHRISTIANO, 2012).

Na Babilônia a mulher possuía posição social inferior ao homem, porém poderia receber herança paterna e ocupava-se com variadas atividades, tais como: serem cozinheiras, tecelãs, babás, sacerdotisas dentre outras. O divórcio poderia partir do homem, caso a mulher fosse estéril. A mulher infiel poderia ser condenada à morte, porém o homem podia ter concubinas. No Segundo Império Babilônico (de 625 a.C. a 536 a. C.) há registros sobre a ida da mulher, pelo menos uma vez na vida, ao Templo de Milita, onde após ter relações sexuais com um estranho em troca de moeda, entregava o dinheiro recebido ao tesouro do templo. Na Assíria em alguns templos as sacerdotisas mantinham relações sexuais com devotos e sacerdotes. Na Caldeia, existia o costume de oferecer as mulheres da casa para os hóspedes. No Egito a mulher possuía grande liberdade, quando comparada às outras civilizações. A mulher poderia ter relações sexuais antes do casamento e isso não era motivo para sua desonra, e além disso, existiam os contratos de casamento temporário, que poderiam se tornar definitivos ou não. A mulher poderia ocupar funções importantes, como médicas, empresárias, escribas e até ser faraó (DUARTE; CHRISTIANO, 2012).

Somente no declínio do Império, quando Alexandre, o Grande, dominou o Egito, e levou para lá a cultura helênica que o poder da mulher mudou, cedendo à influência discriminatório grega. Existem diferenças entre a mulher grega e a egípcia em relação ao seu status. Em Atenas, por exemplo, as mulheres eram submissas aos maridos, não poderiam sair sozinhas e possuíam um papel definido, o de ser filha e mãe, e tinham na casa e na sua família a razão de sua existência (RIBEIRO, 2005).

Na Grécia, existia uma classe de mulheres independentes, educadas com conhecimentos de instrumentos musicais e de dança. Eram as hetairas e participavam dos banquetes em que esposas e filhas não poderiam comparecer, entretendo os homens e relacionando-se sexualmente com eles. Algumas hetairas participavam de debates filosóficos e eram competentes em discussões, dotadas de extrema beleza e ainda acumulavam riquezas. As restrições sexuais não eram voltadas para todas as mulheres, mas àquela que seria a esposa do cidadão, já que muitas ocupavam outras posições, que não eram de esposa. No conjunto da civilização oriental e greco-romana, por exemplo, o aborto era permitido por lei (BEAUVIOR, 2016).

Em Roma, a mulher ocupava um importante papel na vida social, indo ao teatro, participando de reuniões políticas, entretanto estava submetida à autoridade masculina, casava-se jovem, por volta de doze anos, geralmente com um homem mais velho. Ela possuía

a prerrogativa do divórcio e poderia manter os bens de solteira que trazia para o casamento. A sociedade romana era escravocrata, hierarquizada e de predomínio masculino, sendo o homem possuidor de iniciativa, liderança, dominador e ativo. Esperava-se o oposto de mulheres e crianças, elas deveriam obedecer e serem socialmente submissas, passivas. Em Roma, aceitava-se que o cidadão tivesse relações sexuais com um escravo, que não poderia ter pelos no corpo, estar ainda na fase da puberdade. O amo exercia o direito de ser o dono e senhor do escravo, que era obrigado a se submeter aos desejos dele. Era comum oferecer dinheiro a uma mulher que era cortejada, que não se sentiria ofendida com o gesto nem seria tomada por prostituta. O sexo oral era considerado uma prática indigna para um homem, que sendo acusado dessa prática, preferia se reconhecer como homossexual passivo do que praticante de sexo oral. São exemplos, que podem parecer estranhos, mas que são importantes para entender que quando se trata de atitudes e comportamentos sexuais, não existe uma moralidade homogênea e aplicada sem diferenças em todas as culturas (RIBEIRO, 2005).

As antigas sociedades nômades passaram a ser sedentárias e a partir desse momento surgiram as aldeias, cidades, cidades-estado. Em seguida, as sociedades passariam a ser patriarcais, os valores e sua transmissão ficam a encargo dos homens. O grande número de filhos era importante, pois eles se tornavam rapidamente mão-de-obra barata. A sexualidade feminina não era mais liberada, passou a ser controlada rigidamente pelos homens, com regras e normas severas que podiam resultar na morte das mulheres caso não fossem seguidas. A mulher passou à uma posição submissa e subserviente, dependente do homem em todos os aspectos, sem voz e vez, tanto no âmbito público como no privado, ocorrendo até hoje com menos intensidade em algumas culturas.

Na etapa cronológica da história humana os mitos são divididos em quatro grupos, que correspondem a cada etapa da sexualidade feminina. Na primeira etapa, a criação do mundo é realizada por uma deusa; na segunda etapa o mundo é criado por um deus andrógino ou casal criador; na terceira etapa um deus do sexo masculino retira o poder da deusa e constrói o mundo sobre o corpo da deusa primordial e na etapa final, o deus macho cria o mundo sozinho. Essas etapas mostram a passagem da etapa matricêntrica para a fase patriarcal (PINHO, 2009).

Segundo Nunes (1987, apud DUARTE; CRISTIANO, 2012) na idade Média, o pensamento da Igreja era o dominante e ditava as regras sociais. A sociedade, nessa época, influenciada pela ideologia cristã, percebe a sexualidade como pecado, uma visão negativa carregada por um moralismo religioso. O padrão ético/moral era imposto pelo cristianismo católico, a ideia de virtude dependia da relação com Deus e uma vez que todos eram

maculados pelo pecado original, o livre arbítrio era impulsionado para o mal. No começo da Idade Média, a mulher ocupava importante espaço na Igreja Católica institucionalizada. Abadessas possuíam riquezas e influenciavam a hierarquia católica até o século XXI, perdendo poder após esse período, quando surgiu uma visão aristotélica da mulher por parte da doutrina da Igreja (RIBEIRO, 2005). O desejo dominante passa a ser do homem e o da mulher é reprimido como forma de castigo, sendo a mulher a partir desse momento definida por sua sexualidade e o homem pelo seu trabalho. Os conceitos religiosos da época fizeram com que o sexo fosse “demonizado”, considerado uma prática suja e pecaminosa, com os homens passando a odiar seu objeto de desejo (as mulheres) e por isso elas foram bruscamente rebaixadas e associadas à ideia de tentação, libertinagem, ávidas por desejos carnis, sendo um dos instrumentos para deter a luxúria feminina o cinto de castidade. Nessa época, toda e qualquer mulher que conseguia conhecimento eram consideradas bruxas. As bruxas eram denominadas sábias até a Igreja lhes atribuir o significado secundário de mulheres dominadas por instintos superiores. Os homens receberam como orientação da igreja buscar o divino afastando-se dos cuidados do mundo e das trivialidades. Isso é comprovado nos escritos clérigos por meio de uma explícita aversão ao feminino. A mulher foi criada mais frágil, a partir da costela de Adão, sendo ela mais propensa ao mal, consideradas como seres mais pecadores, pois descendiam de Eva, que levou toda a humanidade a cair (PINHO, 2009)

Os movimentos de Reforma e Contrarreforma modificam significativamente o pensamento medieval, pois há o surgimento de uma nova classe, até então inexistente: a burguesia. Apesar disso, o pensamento a respeito da sexualidade não é modificado. No início da modernidade, a repressão sexual aumentou. A masturbação e a expressão sexual passaram a ser consideradas como anomalias a serem combatidas (DUARTE; CHRISTIANO, 2012).

Apesar disso, o patriarcado não se estabeleceu por toda parte sob esta forma radical. Temos vários exemplos ao longo da história que comprovam isso. O Egito, a título de exemplificação, foi o local onde a mulher teve sua situação mais favorecida. As deusas-mãe continuaram sendo prestigiadas ao se tornarem esposas, sendo a unidade religiosa constituída pelo casal, com a mulher sendo uma aliada e complementar ao marido, não uma propriedade. Ela possuía os mesmos direitos que os homens, podendo herdar bens e tendo força jurídica igualmente. Isso, porém, não é meramente casual. No Egito Antigo, os bens transmitidos não possuíam nenhum valor. Sendo assim, na ausência da propriedade privada, a mulher conservou sua dignidade enquanto pessoa, podendo casar-se livremente, e tornar-se a casar, caso enviuvasse (BEAUVOIR, 2016).

No mundo ocidental, o capitalismo transformou a vida e a sociedade, introduzindo um modo de vida que é fundamentado na produção e exploração do homem, venda da força de trabalho e acúmulo de bens. O sexo passou a ser controlado, submetido a regras e normas, necessitando de uma sustentação científica que justificasse essas concepções. Buscando-se apoio em Foucault (1980,1984) podemos entender que o saber sexual vinculado à ciência sexual europeia surgida a partir do século XIX, se opôs a uma arte erótica que no oriente tinha como finalidade a satisfação e o prazer sexual. O mundo ocidental estava preparado para receber uma nova moral sexual: uma ideologia sexual repressora, que nortearia o comportamento sexual dos indivíduos a partir do século XIX, com reflexos importantes até os dias atuais. Esse referido século tornou-se o palco ideal para a repressão sexual, que visavam o controle sexual pregado pela moral médica (RIBEIRO, 2005).

Segundo Spitzner (2005, apud DUARTE; CHRISTIANO, 2012) os movimentos sociais do início do século XX, como a luta do feminismo branco pelo direito ao voto, pelo acesso à universidade e à vida profissional, a 1ª Guerra Mundial, entre outros, trouxeram uma nova configuração de sociedade. Destaco feminismo branco pois nesse mesmo momento histórico outros corpos femininos já eram explorados no mercado de trabalho, os corpos femininos negros. Após a metade do século XX, o capitalismo se apropriou da ideia do sexo, que passou a ser produto de consumo, visando garantir o lucro. Nesse período, os produtos referentes ao sexo, tais como a pornografia adquiriam uma produção em escala comercial. A mulher passou a ser vista como objeto sexual, visão essa estimulada pela mídia, visando obter o lucro, expondo o corpo da mulher. A sociedade atual é complexa, pois se por um lado a maior parte dos aspectos de repressão sexual da época medieval foram vencidos, do outro há uma “prisão” a valores disseminados pela mídia.

No Brasil, os primeiros estudos que tratam diretamente do tema sexualidade surgiram no final da década de 1970 e início da década de 1980. Eram voltados para o estudo da homossexualidade e da identidade sexual e possuíam caráter predominantemente acadêmico. Consistiam em artigos e teses acadêmicas publicadas em veículos de divulgação científica. O movimento feminista, iniciado na década de 1960, contava com uma produção maior, porém mantendo-se o caráter acadêmico. As produções feministas, no entanto, não focalizavam diretamente o tema sexualidade. Preocupavam-se com a participação da mulher no mercado de trabalho, com a sociedade de classes, entre outros temas não relacionados diretamente à sexualidade. Esses trabalhos tiveram origem num contexto fortemente marcado pelo marxismo, por uma difusão da psicanálise e da teoria individualista-igualitária resultantes das transformações ocorridas nos costumes brasileiros com o advento da pílula, da revolução

sexual e da cultura hippie (LOYOLA; 2000). O início do século XXI e o amadurecimento físico, emocional e sexual traz novos padrões de conhecimento sobre o assunto, conferindo um novo lugar e destaque para as mulheres que não se calam e buscam uma vida sexual mais satisfatória. Diversas áreas da contemporaneidade começaram a reconhecer que a experiência, o amadurecimento físico e emocional e o conhecimento são fatores fundamentais para o bem-estar geral (PINHO, 2009)

No final do século XX e início do século XXI, a herança médico-cultural do vitorianismo, aliada a um modo de vida consumista e individualista de uma sociedade capitalista e globalizada, nos lega uma concepção de sexualidade ainda limitada, normatizada e geradora de culpa, angústia e ansiedade. Nós, indivíduos do século XXI, ainda sofremos as consequências desta moral anti-sexual rígida, austera, contida que influenciou profundamente as atitudes em relação à sexualidade, é neste quadro que inserimos a questão da orientação sexual na escola. Quando levamos para a escola a tentativa de trabalhar com a sexualidade, levamos junto com essas propostas e projetos toda esta história de repressão e preconceitos (RIBEIRO, 2005).

Como podemos perceber ao longo da história, aconteceram mudanças, já relatadas acima, em relação ao pensamento sexual em cada sociedade. Apesar de muitos avanços, há muito a ser feito (DUARTE; CHRISTIANO, 2012).

2.2 Discursos/Representações sobre sexualidade que circulam na sociedade

Existem vários discursos circulando na sociedade acerca da sexualidade. Discursos esses de ordem conservadora, por parte majoritariamente das igrejas, do governo e discursos de ordem mais progressista, na esfera acadêmica, nos movimentos sociais. Todas as instituições reguladoras dos nossos corpos e da nossa sexualidade, como igreja, Estado, escola, ciência, acabam por produzir e legitimar discursos sobre essa temática.

Segundo Furlani (2016) existem diversas abordagens da temática sexualidade presentes em nossa sociedade, que ela organiza em oito, a saber: abordagem biológico-higienista; moral-tradicionista; abordagem terapêutica; abordagem religioso-radical; abordagem dos direitos-humanos; abordagem dos direitos sexuais; abordagem emancipatória e abordagem queer. Essas diferentes representações podem ser vistas como discursividades que apontam para possíveis lógicas nos enunciados e constroem determinados conhecimentos.

De uma maneira ou de outra, todas essas abordagens representam os diferentes discursos acerca da sexualidade que circulam em nossa sociedade. Não tenho aqui a pretensão de categorizar o discurso sobre sexualidade, apenas fornecer breves bases para a reflexão sobre eles.

A abordagem biológico-higienista é considerada por muitos como a prevalente (até mesmo única) nas ações educacionais voltadas à discussão do desenvolvimento sexual humano no contexto da escolarização formal. Possui ênfase na biologia essencialista (determinismo biológico), acreditando que todas as diferenças sociais podem ser explicadas a partir da biologia. Acaba por contribuir para perpetuar estereótipos machistas, misóginos, homofóbicos e transfóbicos. É a abordagem mais utilizada nas escolas, programas de televisão, sendo um dos discursos hegemônicos acerca da sexualidade.

A abordagem moral-tradicionista defende que a educação sexual seja de competência da família, desencorajando o controle reprodutivo e construindo enunciados que acabam por legitimar preconceitos. A crítica à essa abordagem é a privação da informação que isso acaba por gerar. Essa abordagem pode ser verificada em inúmeras propagandas veiculadas na mídia, em discursos de grupos cristão como o “Movimento Eu escolhi Esperar”, das igrejas de modo geral e do governo, representado pela fala do atual presidente, Jair Bolsonaro, em novembro de 2011, que afirma que “Quem ensina sexo para criança é papai e mamãe” (BARONE, 2019) e o atual ministro da saúde, Luiz Henrique Mandetta, afirmando que sexualidade é um assunto para ser tratado dentro de casa, contribuindo para a ideia de que deve ser atribuição da família fazer educação sexual. Esses discursos situam a sexualidade como um tema de âmbito privado, desconectado da sociedade.

A abordagem terapêutica busca causas explicativas para as vivências sexuais consideradas “anormais” ou para os “problemas sexuais”, prometendo cura às pessoas. É voltado ao caráter psicológico do sujeito, podendo estar ligada a instituições religiosas, ocupando a mídia e consultórios de orientações e aconselhamento. Acaba por apresentar conclusões imediatistas, simplistas, genéricas e universais para os fenômenos da vida sexual.

A abordagem religiosa-radical caracteriza-se pelo apego às interpretações literais da Bíblia, usando o discurso religioso como uma “incontestável verdade” na determinação das representações acerca da sexualidade “normal”. Costuma ocorrer em encontros grupais ou individuais, em estudos bíblicos ou em pregações coletivas (missa, culto) e é dotada de fundamentalismo. Podemos observar esse tipo de abordagem nas igrejas, nos movimentos cristãos que dizem enfrentar a “ideologia de gênero”, na justificação bíblica para legitimar preconceitos, entre outras práticas cotidianas.

As quatro últimas abordagens: abordagem dos direitos-humanos; abordagem dos direitos sexuais; abordagem emancipatória e abordagem querer são consideradas mais progressistas. Não irei me estender no sentido de caracteriza-las uma por uma, mas resumirei todas de maneira geral. Essas abordagens de caráter mais progressista baseiam-se nos direitos humanos e na premissa de que todo cidadão tem direito à se expressar, ser e estar no mundo da maneira que se sentir bem. Apesar de serem progressistas, apresentam um viés mais individualista, de emancipação e libertação do ponto de vista do indivíduo, com um certo grau de desprezo para as questões coletivas.

Os discursos que circulam em nossa sociedade são inúmeros e não se esgotam nas categorias apresentadas, no entanto, são produções com estabilização na sociedade para que tenham inteligibilidade. Por esse motivo, escolhi organiza-los da forma explicitada anteriormente a fim de identificar discursos que circulam e tem potencial de circular socialmente.

2.2.1 Gênero

Simone de Beauvoir em seu livro *O segundo Sexo* (2016) nos fornece bases para pensar os múltiplos significados do que é ser mulher em uma sociedade como a nossa. A autora trabalha com o conceito filosófico do Outro e em como o sexo feminino e todas as outras identidades oprimidas na sociedade (negros, gays, estrangeiros) são tratadas dessa maneira. Beauvoir desenvolve o raciocínio questionando de que maneira as mulheres se deixaram definir como o Outro, com o seguinte questionamento: “De onde vem essa submissão na mulher?” As mulheres sempre estiveram subordinadas aos homens, por mais longe que se remonte na história e se deixaram definir dessa forma. (BEAUVOIR, 2016).

Em relação ao papel dos dois sexos na concepção: durante muito tempo esse papel foi baseado em mitos, sem fundamentação científica. Acreditava-se que o homem não tinha papel nenhum na concepção, e que larvas penetrariam o útero materno. Com o patriarcado, os homens reivindicam seu espaço na concepção e atribuem, a contragosto, o papel de procriadora também à mulher, que apenas carrega a semente do pai (BEAUVOIR, 2016).

Nossos corpos são híbridos culturais, biológicos e sociais. Não podemos, portanto, desprezar a parte biológica que nos constitui. O corpo é nosso instrumento de domínio do mundo, sendo peça chave para compreendermos o significado de ser mulher, mas não pode se

constituir em um destino imutável para nós, mulheres, não sendo suficiente para definir uma hierarquia entre os sexos, aprisionando e tornando a mulher o Outro, numa condição de subordinada. A Biologia não é suficiente para explicar a situação de opressão vivenciada pelas mulheres em nossa sociedade. (BEAUVUOIR, 2016).

A teoria do materialismo histórico põs em evidência muitas verdades importantes. A humanidade não é unicamente uma espécie animal: é uma realidade histórica. Porém, apesar de ser uma ferramenta importante e indispensável para analisar o papel da mulher na sociedade, uma interpretação baseada somente na luta de classes é insuficiente para explicar o fato da mulher ser o Outro (BEAUVUOIR, 2016).

Apesar disso, é imprescindível salientar as questões de classe que fazem aumentar ou diminuir as violências e situações de abuso as quais uma mulher está submetida. De maneira geral, as mulheres não são solidárias enquanto sexo. Como qualquer ser humano, acham-se ligadas à sua classe, primeiramente. O interesse das burguesas e das proletárias, por exemplo, não coincidem. Algumas teóricas socialistas no passado recente, como Louise Michel por exemplo, se posicionavam contra o feminismo. Acreditavam que esse movimento apenas levava a um desvio de forças que deveriam ser inteiramente empregadas na luta de classes. Porém, após o Congresso Socialista de 1879 proclamar a igualdade entre os sexos, essa conjugação feminismo-socialismo nunca mais foi questionada nesse meio. Na sociedade autenticamente democrática que Marx preconiza não há lugar para o Outro. A divisão do trabalho por sexo e a opressão que dela resulta evocam a divisão por classes. Não há como considerar uma mulher apenas pelo fato do seu trabalho, apesar de ser parte importante que a constitui, pois, sua função de reprodutora tem uma importância social, tanto na economia quanto na vida individual. Basta pensarmos em que há épocas que as mulheres são mais úteis para a sociedade tendo filhos do que trabalhando fora (BEAUVUOIR,2016).

Pelo fato de as mulheres estarem situadas na categoria o Outro, toda a sua história foi feita pelos homens. O próprio feminismo tem sido até aqui, em grande parte, um instrumento nas mãos das classes dominantes, um epifenômeno que reflete um drama social mais profundo. Em suma, os espaços de trabalho são abertos às mulheres, os espaços de ensino, mas ainda se acredita que o matrimônio é etapa inerente à ser mulher. A mulher, se conhece e se escolhe, não como existe para si, mas sempre em relação ao homem que a define (BEAUVUOIR, 2016).

Se o homem reconhecesse a mulher como ser humano não significaria o empobrecimento de sua experiência, pelo contrário. A vida não perderia diversidade, riqueza

ou intensidade, ganharia. As condutas, sentimentos e paixões deveriam ser assentadas na verdade e não em mitos, como bem sustenta Simone de Beauvoir (2016).

Apoiando-me em Angela Davis (2016), afirmo que as diversas opressões presentes no modo de produção escravista e capitalista se combinam e se cruzam a fim de sustentar projetos de dominação de classe. Num país de passado escravocrata, é necessário sempre racializar o debate. A desumanização pela qual passaram os negros escravizados e que traz consequências que perduram até os dias atuais, portanto, a luta das mulheres negras deve pertencer à luta das mulheres e seres humanos que almejam uma sociedade liberta das desigualdades e amarras do nosso sistema de produção capitalista (DAVIS, 2016).

No sistema capitalista, atividades mais extenuantes e exploratórias são destinadas aos grupos oprimidos. No período pós-abolição, as mulheres negras trabalharam na agricultura e serviço doméstico, trabalhos que ajudavam a perpetuar violências, abuso e exploração. Enquanto isso para as mulheres brancas pobres estava destinado o trabalho nas fábricas enquanto para a mulher de classe média estava fadada a “missão” de ter filhos e ser dona de casa. Essa missão era sustentada pela ideologia da maternidade, com raízes raciais e classistas. Ou seja, a categoria mulher por si só pode gerar equivocadas interpretações se for analisada sem levar em consideração o viés de raça e classe. As características que correspondem à performance de feminilidade (delicadeza, fragilidade, cuidado) é uma construção política que visa manter um projeto capitalista, cristalizando o trabalho doméstico como não produtivo. Mas esses “mitos” não correspondem à vida da mulher negra, pois seus corpos vêm sendo explorados e abusados por trabalhos extenuantes, estupros, assédios há muitos anos (DAVIS, 2016).

O movimento de mulheres nos seus primeiros anos era constituído, majoritariamente, pelas mulheres brancas de classe média, que pouco ou nada questionavam a situação das mulheres brancas trabalhadoras, que eram a maior parte da massa proletária. O foco principal de discussão era o direito ao voto, apesar da maior parte das trabalhadoras estarem mais preocupadas, com razão, com situações mais imediatas como salários, jornadas e condições de trabalho. No próprio movimento sufragista feminino havia racismo. No período pós-Guerra-civil as mulheres negras foram excluídas do movimento pelo direito ao voto, pois acreditava-se que defender esse tipo de direito dificultaria a conquista do voto feminino (branco). A Associação Nacional pelo Sufrágio das Mulheres Americanas era altamente conservadora e reproduzia a ideologia da maternidade, adotando uma postura de supremacia racial para restringir a concessão dos votos às mulheres brancas. Outro caso que pode ser destacado é a prática eugenista e racista que impõe às mulheres, pobres e imigrantes norte-americanas a

esterilização compulsória, enquanto as mulheres brancas sempre lutaram pela “maternidade voluntária” e pelo direito a trabalhar fora de casa. Ao mesmo tempo que a classe trabalhadora e pobre tentava sobreviver e estava submetida ao “dever” de diminuir o tamanho de sua família. Apesar disso, vários exemplos de alianças entre mulheres negras e brancas podem ser evocados, em que todas estiveram unidas na promoção de direitos para todas as mulheres (DAVIS, 2016). A união e sororidade entre mulheres brancas e negras é possível, desde que no feminismo posto em prática as condições que nos constituem e nos fazem sofrer opressão em maior ou menor grau sejam consideradas.

Para além do aspecto discursivo é importante identificar a materialidade dos meios de dominação expressas nos nossos corpos e os seus meios de manutenção e naturalização. Para Bourdieu (2017) o principal mecanismo de manutenção e naturalização da opressão é a violência simbólica, compreendida como aquela exercida por meio do conhecimento e da comunicação capaz de constituir uma estrutura de pensamento que nos aprisiona em um paradoxo. Para o autor o que nos aprisiona em um paradoxo é a razão relacional utilizada para construir simbolicamente diferenças hierarquizadas a partir de diferenças anatômicas visíveis entre homens e mulheres. Sendo assim, conclui que:

(...) a força particular da sociodiceia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é por sua vez, ela própria, uma construção social naturalizada” (BOURDIEU, 2017, p.40)

São as diferenças visíveis entre os corpos masculinos e femininos que construídas sob a lógica relacional institui o falo como símbolo de virilidade e honra, por exemplo.

A compreensão da relação profunda entre a construção racional sobre a sexualidade e as diferenças biológicas dos corpos é fundamental para a inserção desta pesquisa no campo do ensino de ciências e biologia, pois nos auxilia a repensar os modos pelos quais as escolhas curriculares reafirmam tais hierarquias sob a justificativa da natureza biológica dos corpos.

2.2.2 Orientação sexual

Orientação sexual não é sinônimo de identidade de gênero, conceito debatido em outro tópico. A orientação está relacionada ao sexo ou gênero que se constitui em objeto de desejo

de uma pessoa. Recomenda-se não utilizar o termo opção sexual, visto que a dimensão do desejo não pode ser entendida como escolha racional do sujeito (SILVA, 2016). Quando a pessoa deseja alguém do mesmo sexo ou gênero é considerada homossexual, tendo o termo homossexual sido utilizado pela primeira vez em 1869, pelo médico húngaro Karoly Benkert, aplicando-o em uma carta enviada ao Ministério da Justiça da Alemanha do Norte, a fim de defender homens homossexuais que estavam sendo perseguidos por questões de cunho político (MADRID; MOREIRA, 2008); bissexual quando deseja ambos os gêneros e/ou sexos e heterossexual quando deseja indivíduos de outros gêneros, sendo a orientação sexual uma atração conhecida plenamente apenas pela pessoa que a vivencia (BRASIL, 2010);(LOURO, 1997).Orientações sexuais divergentes da heterossexual remetem, no imaginário, à ideia de perversão, doença ou anormalidade (GROSSI, 2012). Diversos aspectos intervêm na orientação sexual, tais como: aspectos sociais, psicológicos, culturais. A orientação sexual deve ser considerada um direito humano inalienável, pois toda pessoa deveria possuir o direito de se relacionar com qualquer outra, com autonomia, conhecendo e exercendo seus desejos com liberdade e dignidade. Não é possível fixar um momento da vida do indivíduo em que sua sexualidade (identidade sexual, de gênero) seja estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, portanto, são passíveis de mudanças ao longo da vida. Devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, os diferentes são aqueles e aquelas que não compartilham esses atributos, visto que a atribuição da diferença é contingente, pois depende de uma situação e momento particulares (LOURO, 1997).

A sociedade acaba por exigir uma correspondência entre o sexo do indivíduo, sua identidade e orientação sexual, principalmente em nossa cultura ocidental (GROSSI, 2012); (SIMÕES, FACCHINI, 2009). Mas essas dimensões nem sempre caminham na mesma direção, pois o desejo, o comportamento e a forma como as pessoas se percebem tem origem também em convenções, contingências e constrangimentos (SILVA, 2016). Para grande parte das pessoas, a heterossexualidade é algo instintivo, por conta da perpetuação da espécie humana. Sexo e reprodução são vistos como intimamente relacionados entre si, posto que se considera a reprodução um ato envolvendo indivíduos de sexos diferentes, relacionando-se sexualmente. Entretanto, a partir do final do século XX, as novas tecnologias de reprodução acabam por abalar a ideia de que a reprodução é um dom divino, pois diversos casais atualmente ou indivíduos buscam reproduzir-se por inseminação artificial ou fecundação in vitro, desassociando, logo, a sexualidade da reprodução. As práticas sexuais são marcadas historicamente. Um exemplo é a discussão que data do final do século XIX em relação ao prazer feminino nas relações sexuais. Acreditava-se que as mulheres não sentiam desejo e

apenas copulavam a fim de se reproduzir, sendo esse prazer concebido como algo perigosos e patológico. Atualmente, o desejo e orgasmo feminino não são mais revestidos, majoritariamente, com essa aura de pecado e não naturalidade. O mesmo fato se dá em relação a práticas erótico-sexuais entre indivíduos do mesmo sexo, pois em muitas culturas do planeta, essa sexualidade é vista como possível e normal. No século XIX, devido ao advento da Medicina, as relações entre dois indivíduos do mesmo sexo passam a ser enxergadas como doença (GROSSI, 2012).

É necessário compreender a sexualidade para além da dimensão biológica, levando em consideração aspectos históricos e culturais inerentes a ela (DINIS, ASSINELI-LUZ, 2007). Para Foucault (1988), na sociedade moderna, outras técnicas de controle da sexualidade foram se desenvolvendo, não mais silenciando manifestações sexuais, mas pelo contrário, confessando, incitando ao discurso da sexualidade promovido através da visibilidade. Isso explicaria a proliferação de discursos sobre a sexualidade na mídia produzida pelos indivíduos midiáticos expostos na internet e outros meios de comunicação.

O discurso médico-científico busca a normatização da sexualidade, principalmente das mulheres, crianças, adolescentes e as sexualidades periféricas, como a homossexualidade, fazendo com que o sexo se torne um dispositivo de poder nos discursos presentes. Até 1990 a homossexualidade era diagnosticada como perversão ou distúrbio sexual pelo discurso médico brasileiro, mesmo que alguns anos antes, em 1985, não constasse mais nos manuais da Associação Médica Brasileira como tal. Mas somente no mês de maio de 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS), retirou a homossexualidade de seus manuais de doença. Desde 1999, a Resolução do Conselho Federal de Psicologia estabelece normas para atuação dos psicólogos, indicando que a homossexualidade não se constitui em doença ou perversão (DINIS, ASSINELI-LUZ, 2007).

Apesar desses avanços, uma cultura repressiva parece ainda sobreviver nos discursos religiosos e familiares, que acabam por se posicionar contra uma educação sexual nas escolas. Apesar dos mecanismos repressivos serem mais destacados, a partir de Foucault, podemos nos atentar a outros discursos, que se autodenominam liberadores da sexualidade, que são atravessados por mecanismos sofisticados e sutis de controle e normatização da sexualidade, que perpassam por mídia, escola, família e até mesmo nas aulas de educação sexual (DINIS, ASSINELI-LUZ, 2007).

Na instituição escolar, está sendo proposta a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais, nos padrões da sociedade. Mas isso nos leva a pensar que o próprio destaque no caráter heterossexual pode levar ao questionamento da pretendida “naturalidade”.

Caso a identidade heterossexual fosse natural (sendo a homossexual ilegítima, artificial, não natural), não haveria necessidade de tanto empenho a fim de garanti-la. Ao assumirmos que todas as formas de sexualidade são construídas, legítimas e frágeis, podemos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos vivam seus prazeres e desejos de modo diverso (LOURO, 1997).

2.2.3 Identidade de gênero

Ao contrário do sexo biológico, o “gênero” é social, cultural e historicamente determinado e está em permanente mudança. Esse conceito está o tempo inteiro sendo ressignificado através das relações entre os seres humanos na sociedade, sendo, portanto, mutável. Papel de gênero é tudo aquilo que é associado ao sexo biológico fêmea ou macho em determinada cultura, sofrendo mudanças de uma cultura para outra, de um local do planeta para o outro (GROSSI, 2012). Em um livro escrito no ano de 1950 chamado “Sexo e Temperamento”, a antropóloga Margareth Mead mostrou que em uma determinada ilha de Nova Guiné, três diferentes tribos atribuíam papéis de gênero muito diferenciados para homens e mulheres. Características como ser agressivo ou passivo, que em nossa sociedade estão associadas a homens e mulheres respectivamente como uma determinação biológica, entre essas tribos eram associados de outra maneira. Em uma dessas tribos, por exemplo, os homens eram cordiais e dóceis e as mulheres mais agressivas, mostrando que os papéis de gênero se modificam em diferentes culturas e não são biologicamente determinados (GROSSI, 2012). De acordo com Silva (2016) existem machos e fêmeas na sociedade, mas a condição de ser homem ou mulher somente é realizada pela cultura. Em nossa cultura, a genitália é a base para a identidade de gênero, sendo as diferenças anatômicas entre os sexos o ponto de partida para dividir o mundo entre indivíduos homens e mulheres, construindo-se uma percepção subjetiva de masculino ou feminino de acordo com os atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos para os homens e mulheres, ou ainda da “oposição” entre os gêneros (SILVA, 2016). Sendo assim, os corpos de homens e mulheres, por ser diferentes biologicamente e anatomicamente, acabariam por resultar em características psicológicas, sociais e de comportamento diferentes, com a diferença biológica definindo rígidos papéis de gênero e de vivência da sexualidade (TILIO, 2014).

Citelli (2001) e Parisotto (2003) irão denominar essa proposição como essencialismo biológico, que influenciou a psicologia evolutiva. Essa hipótese se justificaria pelo fato de indivíduos machos/homens possuírem maior massa muscular que mulheres, portanto, sendo responsáveis pela caça e sustento do lar; e essas características biológicas acabariam por definir características psicológicas, como maior organização de grupo e dominação das fêmeas. Enquanto as fêmeas/mulheres, por serem menos fortes e ficarem responsáveis pela gestação, acabariam por ter características psicológicas como predisposição para o cuidado com a prole e com o parceiro. Ou seja, as mulheres seriam mães por instinto materno e os homens viris, provedores do lar (BADINTER, 1993). Dos dois sexos biológicos decorreriam os dois gêneros e seus papéis, complementando-se, com a necessidade de perpetuação da nossa espécie. O imperativo reprodutivo acaba por impor um modelo de relação entre os seres onde existiriam dois sexos e dois gêneros que convivem harmoniosamente (TILIO, 2014).

Essa concepção assumiu diferentes formas e possuiu diversos divulgadores, mas um dos principais defensores foi a Igreja Católica por conta do seu discurso moralizante, pois isso acabaria por assegurar a reprodução biológica e estruturar a reprodução simbólica dos papéis sociais e sexuais da família formada através do matrimônio (CORBIN, 1987). Mas não foi somente a Igreja que difundiu esses padrões de conduta sexual e social. O discurso médico se apropriou dos argumentos relativos ao sexo, gênero e sexualidade, e acabou por revesti-los de um caráter científico, sendo o darwinismo social o principal argumento usado para isso (KNIBIEHLER, 1993). O darwinismo social consiste na premissa de que os mecanismos propostos por Darwin para todos os animais, incluiria os seres humanos. Sendo assim, a seleção natural e a sexual determinariam que a escolha dos parceiros estivesse ordenada pela otimização da transmissão das características biológicas, a fim de garantir melhor descendência. A sexualidade se constituiria numa extensão da natureza biológica e anatômica, garantindo a perpetuação da espécie. Sob esse viés, a definição entre as relações de gênero está ancorada em um rígido binarismo, destacando que as características biológicas determinariam as características sociais, psicológicas e subjetivas. As exceções e desvios somente poderiam ser compreendidos como corrupção do corpo e da moral ou como doenças (PARISSOTO, 2003). Um exemplo disso é a cirurgia de redesignação sexual para pessoas trans, a fim de alterar cirurgicamente a anatomia para garantir a unidade entre mente e corpo (ou subjetividade) para realizar a manutenção da saúde mental e adequação social. A força desse argumento ainda é constante, visto que até nas ciências humanas, que se propõem a discutir a aparente e consolidada adequação entre sexo, gênero e sexualidade, permaneceu a ideia do binarismo (TILIO, 2014).

A identidade de gênero pode ser definida como a convicção de se constituir como indivíduo masculino ou feminino de acordo com os atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos para os machos e fêmeas. Na sociedade atual, as identidades são instrumentais para reivindicações por legitimidade e respeito (SILVA, 2016). Ninguém nasce homem ou mulher, os indivíduos se tornam o que são ao longo da vida, em constante interação com o meio social, compreendendo que tal afirmação não tem pretensão de dissolver ou desconsiderar as diferenças objetivas, reais e concretas que existem entre os corpos, sejam eles biologicamente machos, fêmeas ou intersexuais. Algumas pessoas nasceram com a genitália masculina, mas se sentem femininas, e vice-versa. O que é considerado masculino ou feminino é resultado de convenções sociais. As pessoas transexuais e travestis são indivíduos cuja expressão de gênero vai muito além do comportamento que a sociedade espera delas em função do sexo biológico. Elas constroem seu corpo partindo de sua identidade de gênero, da forma como se sentem e se portam (BRASIL, 2010).

Segundo Stoller (1978), todas as pessoas possuem um núcleo de identidade de gênero, um conjunto de convicções através das quais se considera socialmente o que é masculino ou feminino, com esse núcleo não se modificando ao longo da vida de cada sujeito, porém podendo acrescentar novos papéis a esta “massa de convicções”. Esse núcleo começa no momento de nossa socialização como bebê menina ou menino, no momento do nascimento ou até mesmo antes, com os ultrassons. A partir disso, serão esperados socialmente comportamentos diferentes para cada sexo biológico.

Com a compreensão de que a sexualidade é extremamente ampla, surgem novas nomenclaturas para definir sujeitos já existentes. Uma pessoa cisgênera é aquela que possui a identidade de gênero em consonância com o sexo biológico. Transgênero é um conceito abrangente e que vai abarcar diversas pessoas que não se identificam com o comportamento ou papéis esperados do sexo biológico com o qual nasceram. Dentro da categoria transgênero, temos as pessoas transexuais, travestis, drag queen entre outras (PEREIRA, 2019).

No espaço escolar são produzidas diferenças e desigualdades em relação à identidade de gênero, pois a escola separa os sujeitos e classifica-os, hierarquiza. A escola se faz diferente para ricos e pobres, e para meninos e meninas (LOURO, 1997)

3 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

O tema Educação Sexual nas escolas sempre foi alvo de disputas de poder e políticas. Assim como vários outros temas presentes no currículo escolar reflete o posicionamento e a época, o contexto em que está inserido (SILVEIRA, 2010). Historicamente o tema encontra afinidade com as disciplinas escolares de ciências e biologia por consequência da presença de conteúdos como: corpo humano, sistema genital, doenças sexualmente transmissíveis, fecundação, entre outros, os quais tratam de aspectos biológicos importantes para as discussões sobre sexualidade. No entanto, há décadas a comunidade de pesquisa em ensino de ciências sinaliza para a necessidade de repensarmos o tema sexualidade a partir de fatores que não sejam exclusivamente biológicos, defendendo a ideia de corpo humano como um híbrido cultural e biológico (SANTOS, 1997). Nesta perspectiva que busca olhar a sexualidade como resultado de diversos fatores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) apresentam o tema como transversal à todas as disciplinas. Esta transversalidade, mesmo que falaciosa por estar inserida em um currículo disciplinar com pouco espaço para o diálogo (MACEDO, 1999), representou um avanço em relação à presença do tema sexualidade no currículo.

Atualmente, a despeito do avanço estruturado tanto nas pesquisas acadêmicas de diversos campos quanto pelos documentos curriculares oficiais, emergem discursos conservadores que visam desqualificar a importância do tema para a formação das crianças e jovens e retirar o direito e o dever da escola de promover a educação sexual.

3.1 Políticas Públicas: A Base Nacional Comum Curricular

Na contramão dos PCN, que se constituíam numa orientação para elaboração dos currículos, em 2018 fica pronta a versão final da BNCC, do ensino fundamental que possui caráter de lei. A versão do ensino médio ainda não foi aprovada. Segundo o Ministério da Educação (2018) a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de maneira que todos tenham direito à aprender e se desenvolver, conforme está no Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento aplica-se exclusivamente à educação escolar e está orientado pelos princípios

éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral, a fim de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Ou seja, é um documento que define o que deve ser ensinado nas escolas.

É indispensável empreender um esforço para contextualizar historicamente a BNCC para que as escolhas presentes no texto sejam compreendidas no contexto de produção.

No ano de 2016 testemunhamos um golpe parlamentar, que culminou com a retirada de Dilma Rousseff da presidência, sendo substituída por seu vice, Michel Temer. A principal referência desse governo, que tem como seus pressupostos o neoliberalismo, é a modernização tecnológica, aliado ao capitalismo financeiro (FERRETI; SILVA, 2017).

Apesar da implementação ter se dado recentemente e nesse contexto pós-golpe, a defesa de um currículo nacional não é recente no nosso país, tendo origem na década de 80 do século passado, até antes, se adotarmos uma definição mais abrangente de currículo. Quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases em 1996, consolidou-se uma demanda que já existia por uma base comum nacional, e que deveria ser complementada localmente em cada estabelecimento de ensino e unidade escolar, respeitando as peculiaridades locais e regionais das diversas populações, bem como sua cultura, economia. Apesar da LDB não ter mencionado a necessidade de normatizações, as articulações políticas que levaram à menção da base acabaram produzindo essas normatizações (MACEDO, 2014).

A base nacional comum foi associada às discussões sobre diretrizes curriculares nacionais, que se seguiram à implementação da lei, que dizia o seguinte:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, artigo 2).

Mas, a lei 4024, anterior à promulgação da LDB, já havia sido modificada pela Lei 9.131/95 criando o Conselho Nacional de Educação (CNE). Uma das atribuições desse Conselho dizia respeito à criação de diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 1995, artigo 7). Sendo assim, a competência para legislar sobre currículo foi dividida entre dois atores políticos que operavam com lógicas diversas (MACEDO, 2014).

Com a pretensão de que servissem como diretrizes curriculares nacionais, em 1996 fica pronta a versão final dos PCN, tendo sido encaminhado ao CNE após consulta à comunidade acadêmica da época. Após inúmeras críticas ao PCN e o nível de detalhamento

que o documento propunha, decidiu-se que ele não serviria como diretriz, mas como uma ferramenta de orientação, uma alternativa curricular não obrigatória. Essa solução não pareceu atender às necessidades por centralização de decisões curriculares nos diversos cenários. Viviam-se nessa época o ápice das definições de políticas educacionais marcadas por centralização no currículo, avaliação e formação de professores, que constituía o tripé das reformas neoliberais dos anos 90, que, embora com características peculiares de cada país, surgiram na Europa e nos Estados Unidos, e na América Latina, onde seguiu políticas propostas pelo Banco Mundial. Além dos PCN, em 1997 foram construídas matrizes de referência para avaliação que se iniciou no começo dos anos 90 (MACEDO, 2014).

É importante destacar que nessa época, a sexualidade não era um assunto presente na pauta durante os processos eleitorais e atualmente isso sofreu uma mudança, visto que em nosso cenário político atual, esse assunto possui centralidade, tanto por parte dos políticos de direita quanto pelos políticos de esquerda.

Aliado a esse esforço das políticas públicas de implementação da base comum, surgem agentes privados no cenário da educação, que buscavam maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna e Lemann; empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e movimentos como o Todos pela Educação, são alguns exemplos que podem ser citados. Essa presença de agentes privados não é exclusividade das nossas terras, sendo nomeado por Ball (2014) como “acordo político do pós-Estado da Providência.”

As Redes Transnacionais de Influência (TANs) de política tem atuado para implementar uma lógica instrumental e pragmática, instituindo uma nova forma de governabilidade na educação. Essas redes reúnem instituições diversas, como agências multilaterais, governos nacionais, ONGS, think tanks, grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais. Diante da dificuldade de se identificar um ponto que retrate toda a sua teia conjuntiva, usando Miranda (2018) como base, o ponto de partida do mapeamento feito em sua tese se deu a partir da investigação de Ball (2014) sobre a Atlas Economic Research Foundation e suas ramificações no Brasil com a rede Atlas Liberty Network. Essa rede se constitui numa meta-think tank atua financiando e promovendo a circulação e reiteração de ideais e publicações que defendam ideais do liberalismo, como livre mercado, políticas libertárias sociais e econômicas. A Atlas Network se conecta a uma rede composta de 475 organizações em mais de 90 países, mantendo um fluxo constante de ideais e recursos financeiros para promover a causa da liberdade, podendo essa rede ser ainda maior, visto que as conexões informais não estão relacionadas (MIRANDA, 2018).

Na América Latina e no Caribe, a Atlas mantém relação com 78 entidades. No Brasil, destacam-se os seguintes grupos: Estudantes pela Liberdade (Belo Horizonte); Instituto Atlantos (Porto Alegre); Instituto de Estudos Empresariais (Porto Alegre); Instituto de Formação de Líderes – SP; Instituto Liberal (Rio de Janeiro); Instituto Liberal de São Paulo (São Paulo); Instituto 133 Liberdade (Porto Alegre); Instituto Ludwig von Mises Brasil (São Paulo); Instituto Millenium (Rio de Janeiro); Líderes do Amanhã Institute (Vitória); Mackenzie Center for Economic Freedom (São Paulo); Students for Liberty Brasil (São Paulo). Além dessas instituições, o Movimento Todos pela Educação, Movimento Brasil Livre e Fundação Lemann merecem destaque pela relação indireta que possuem com a rede (MIRANDA, 2018).

Essa premente necessidade de centralização não se deu apenas no âmbito das políticas públicas e atores privados. O discurso educacional, apesar da resistência que os PCN encontraram no meio acadêmico, em especial no campo do currículo, interpôs demandas por algum nível de centralização curricular. Uma das evidências dessa demanda foi a presença dos especialistas na elaboração dos PCN. Outra evidência é a própria literatura da área, que majoritariamente defende que a função da escola é garantir o acesso ao “conhecimento poderoso” ou do “conhecimento socialmente acumulado” (MACEDO, 2014).

Com a mudança de governo em 2003 essas demandas não desapareceram, mas é importante destacar que as forças políticas se rearticularam. Um exemplo disso é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que se tornou um agente público de destaque, passando a produzir intervenções no sentido de incluir os sujeitos marginalizados nas políticas curriculares e atuando também na formação de professores. A diferença principal em relação ao governo anterior é a caracterização social das políticas públicas, ausente no governo anterior. Entretanto, apesar das mudanças, no que tange à centralização curricular, as articulações políticas seguiram favoráveis, como forma de garantir a qualidade social da educação. Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Currículo em Movimento, como forma de defender as diretrizes curriculares nacionais e de bases comuns para o currículo. O referido Programa objetivava a construção de um documento que orientasse a organização curricular e fosse referência de conteúdo assegurando assim, a formação básica da educação no Brasil. Por conta da discussão do Plano Nacional de Educação, em agosto de 2014 foi anunciado na mídia nacional o processo de consulta a estados e municípios para definir a BNCC. Como já mencionado anteriormente, esse fato não inaugura o debate sobre a base curricular comum nem ações do MEC para sua

definição. Encontros e seminários já vinham ocorrendo há algum tempo, com a participação de atores públicos e privados (MACEDO, 2014).

A defesa de uma base nacional para a educação atende a múltiplas demandas, funcionando como uma das promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade, e se apresenta como capaz de garantir redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças, significando qualidade da educação, da mesma maneira que a crise que lhe serve de exterior constitutivo. O faz de diversas formas, pois a multiplicidade constitutiva do social não pode ser estancada (MACEDO, 2014). Ou seja, fabrica-se uma crise para posteriormente ser oferecida uma solução.

As redes de política têm operado de maneira global, se constituindo em uma nova forma de governabilidade, criando novas formas de sociabilidade. É interessante notar como as relações público-privado são estabelecidas e seus efeitos na construção das subjetividades. Vivemos atualmente uma reterritorialização das políticas, onde as fronteiras entre público, privado, filantrópico vem sendo transformadas e borradas, construindo-se diversas paisagens onde os princípios de mercado são oferecidos como solução para problemas oriundos da má gestão do setor público. O foco estável dessa associação é o antagonismo e a dependência (mútua) entre Estado e mercado. a “ineficiência” da educação pública funciona como algo que cria uma rede de demandas orientadas por reformas marcadas pela lógica de mercado, sendo a hegemonia dessa nova forma de sociabilidade garantida pela expulsão das antigas formas de gestão da educação como bem público (MACEDO, 2014).

Segundo o MEC, foram promovidas diversas reuniões com especialistas de universidades e professores de diversas áreas da educação básica sobre a base nacional comum curricular, que se deram em diferentes fóruns, além de diversos seminários. Os atores envolvidos na promoção desses debates, os chamados “parceiros”, foram sempre os mesmos: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. Esses agentes são instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não à grandes empresas internacionais do setor e organizações não governamentais. Dentre os projetos desenvolvidos por esses atores, constam múltiplas referências ao currículo da educação básica, defendendo sempre uma base nacional comum para os currículos, sempre com destaque para a importância da discussão curricular e centralização nacional, ainda que maquiada por termos como conteúdo, direitos de aprendizagem e padrões de avaliação (MACEDO, 2014).

Essa rede de atores privados, partindo de sua participação no debate educacional, vem promovendo novos sentidos e novas formas de governabilidade, investindo na desestatização, incentivando soluções do livre mercado para os problemas da área da educação, visando produzir uma narrativa hegemônica acerca do significado de qualidade na educação e maneiras de atingi-la, sendo expulso dessa narrativa (seu exterior constitutivo) a noção de que a educação é um bem público e que portanto precisa ser gerido (MACEDO, 2014).

É necessário que lembremos que um currículo nacional não irá melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda, como salienta o imaginário neoliberal, que promete a felicidade irracional. O currículo nacional pode ser considerado, como destaca Macedo (2014) como uma tentativa de controle do imponderável da qual depende a hegemonia do imaginário neoliberal do qual ele faz parte.

A BNCC, da forma como vem se constituindo, está intimamente relacionada com as políticas conservadoras, como por exemplo, o Movimento escola sem partido- que será trabalhado melhor adiante. A temática da sexualidade, como vem sendo abordada pela sociedade, e a “ideologia de gênero” foram importantes assuntos que contribuíram por mobilizar o público leigo.

3.1.1 Políticas públicas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Nesse tópico, irei detalhar todos os caminhos que levaram à criação do Programa Nacional do Livro Didático, abordando todos os programas predecessores ao mesmo, pois, de acordo com o referencial teórico do Ciclo de Políticas, para compreendermos um fenômeno (programa, currículo) é necessário detalhar todos os passos que levaram à sua implementação e criação. Baseando-me em Mainardes (2006), Lopes & Macedo (2011) encaro o processo de produção do texto político como espaço de representação que dá origem a textos híbridos, reescritos no contexto da prática. Esses textos são resultado de um amplo e complexo processo de negociações, com relações de poder e constrangimentos. Por isso, acredito ser necessário recuperar toda essa trama de relações, a fim de compreendermos como o PNLD se encontra atualmente.

Apesar do PNLD surgir apenas em 1985 (FERNANDES,2011), a preocupação do governo brasileiro com o livro didático se iniciou bem mais cedo, em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), um órgão que possuía como competência legislar sobre as

políticas do livro didático. Desde esse momento, o governo federal vem se aperfeiçoando nessa área, com o objetivo de fornecer livros didáticos, paradidático e dicionários aos estudantes das escolas públicas, de todas as esferas. Dessa forma, em 1930, através do Decreto-lei n. 19. 402, surge a Secretaria de Estado de nome Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que mais tarde se transformaria no Ministério da Educação (MEC). Ainda nessa década foi criada uma proposta de regulamentação para produzir e distribuir livros didáticos nas escolas, sendo isso possível pois o país passava por uma política mais desenvolvimentista, que buscava implantar uma educação progressista e com base científica (MANTOVANI, 2009).

Pode-se destacar duas Reformas nessa época: a Francisco Campos (1930-1942), que possuía como preocupação a formação de professores para o ensino secundário, além da Gustavo Capanema (1942-1945), na qual houve a divisão do ensino secundário em dois ciclos: ginásial e clássico ou científico. Foi nesse cenário que surgiram os primeiros movimentos do governo relacionados ao livro didático, sendo também dessa mesma época a criação do termo livro didático da forma como conhecemos atualmente: um livro adotado na escola a fim de auxiliar no ensino, que obedeça aos programas curriculares escolares (MANTOVANI, 2009).

Em 1938, é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que possuía o objetivo de regulamentar uma política nacional desse material, além de examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, a fim de permitir ou não autorização para o seu uso nas escolas (MANTOVANI, 2009). A CNLD não avaliava a qualidade dos livros, mas apenas se eles seguiam os programas oficiais de ensino (CARVALHO, 2008). A CNLD foi criada no período do Estado Novo, um de governo autoritário, onde se buscava a criação de uma identidade nacional. Por isso, a CNLD realizava o controle da adoção dos livros, valorizando mais os aspectos político-ideológicos do que os pedagógicos (WITZEL, 2002). Foram levantadas diversas questões sobre a legitimidade dessa comissão, adjetivada pelos intelectuais da época de controladora, o que acabou por inviabilizar o cumprimento das propostas. Apesar das críticas crescentes, a Comissão continuou a atuar através do Decreto-lei 8460 de 1945 (MANTOVANI, 2009).

Nos anos 1960, sob o regime militar, tem início a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), através do acordo entre o MEC (governo brasileiro) e USAID (governo americano). Essa parceria possuía como objetivo distribuir entre os estudantes gratuitamente cerca de 51 milhões de livros didáticos, em um período de três anos. Além disso, a COLTED propunha instalar bibliotecas e fornecer cursos de treinamento de

instrutores e professores em várias etapas que se sucederiam. Para cumprir esses objetivos, a COLTED possuía acesso à abundantes recursos financeiros. Os educadores brasileiros não enxergaram esse acordo com bons olhos, por diversos motivos, entre os quais a distribuição de responsabilidade, visto que os órgãos técnicos da USAID eram responsáveis por todo o controle do processo, deixando à cargo do MEC apenas responsabilidades de execução. Aliado à isso, o “auxílio” da USAID trazia um controle americano sobre as escolas brasileiras (MANTOVANI, 2009). Uma Comissão de Inquérito foi instaurada para apurar irregularidades da COLTED, relacionadas ao comércio de livros didáticos (WITZEL, 2002).

Em 1970 é criado um sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, ao utilizar os recursos do Instituto Nacional do Livro (INL), que, com a extinção do COTLED, acaba por receber a atribuição de desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático. Nesse mesmo ano, o INL criou o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). O PLIDEF visava colaborar com o desempenho da política governamental e cultural do país, ao assistir os estudantes carentes, o que demonstrava o vínculo entre política governamental e criança carente (MANTOVANI, 2009).

Nos anos 1980, o governo transferiu a gerência da PLIDEF para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Mas, a política adotada ainda possuía um caráter centralizador e assistencialista, além de possuir diversos problemas, tais como: dificuldade de distribuir os livros nos prazos previstos, lobbies das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, além do autoritarismo implícito na tomada de decisões pelos responsáveis no governo (WITZEL, 2002). Nessa época, foi proposto pelo grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relacionados aos livros, a participação dos professores na escolha dos livros, além de ampliação do programa, ao incluir as demais séries do Ensino Fundamental (MANTOVANI, 2009).

O PNLD teve seu marco inicial em 1985, permanecendo – ainda que não nos mesmos moldes- até os dias atuais, sendo um programa de referência para compreendermos o processo de redemocratização brasileira, pois ele perpassa por todos os governos desde a sua implementação, até os dias de hoje. Na sua origem, esteve ancorado ao Programa de Educação para todos, apresentado pelo ministro da Educação Marco Maciel, tendo sido aprovado em maio de 1985 e publicado no Diário Oficial em junho do mesmo ano. Nessa proposta inicial, possuía como objetivo a tentativa de universalizar o acesso à escola, assim como a melhoria da produtividade básica, através da garantia de livro e material didático para todos os alunos matriculados nas escolas. A criação desse programa se constituiu em um importante marco no campo da política educacional brasileira, pois teve início um processo

gradativo de distribuição de livros didáticos para todos os alunos do ensino fundamental. Nessa época, técnicos e assessores do governo eram responsáveis pelas decisões referentes ao livro, em relação à sua produção e distribuição. Os professores não participavam do processo de discussão e decisão sobre os livros que seriam distribuídos (FERNANDES, 2011). Vale destacar que até a década de 1980 no Brasil, a história do livro didático em nosso país foi reduzida à proclamação de decretos-lei e iniciativas governamentais, que criaram comissões e acordos para regulamentar uma política aceitável para a produção e distribuição de livros (WITZEL, 2002).

O PNLD apresentava como objetivo principal a melhoria da produtividade da educação básica, através da garantia de livro e material didático para todos os alunos matriculados nas escolas. Nessa época, os professores não participavam do processo de discussão e decisão sobre quais livros didáticos seriam distribuídos nas escolas. Ao longo desse tempo, o programa cresceu e atualmente, todas as escolas recebem o livro didático, incluindo o ensino médio e a educação de jovens e adultos (FERNANDES, 2011). Os livros passam por análises de comissões técnicas constituídas por docentes e pesquisadores de universidades federais. Entre os critérios de seleção e avaliação dos livros, há os que falem sobre proselitismo religioso, racismo e sexismo, com proposições que defendam a diversidade, tolerância e promoção da igualdade. Apenas recentemente o tema diversidade sexual foi incorporado à categoria de direitos humanos a ser incluído nas avaliações dos materiais, (LIONÇO; DINIZ, 2008).

Em 1993 é criado o Plano Decenal de Educação para Todos, e a partir desse momento, mudanças foram empreendidas, além das mesmas terem ocorrido efetivamente a partir de 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso. Nessa época, o ministro da educação Paulo Renato, desvinculou o PNLD do governo com o que vinha sendo desenvolvido, pois políticas de gerenciamento de livros pedidos e recebidos seriam implementadas, além de organizar a seleção a ser feita pelos professores (FERNANDES, 2011). Em 1994, a fim de que a melhoria dos livros didáticos fosse efetivamente realizada, foi realizada uma avaliação da qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos dez títulos mais solicitados pelos professores em 1991, que correspondiam às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, o MEC nomeou uma comissão de especialistas de cada uma das áreas do conhecimento. As análises efetuadas indicaram graves falhas em diversos aspectos: editorial, conceitual e metodológico nas obras em uso por alunos e professores. Dessa forma, era necessário buscar mecanismos de controle de qualidade para os materiais

didáticos que fossem adquiridos e usados pelos alunos. A partir disso, as avaliações começaram a ser sistematizadas ao longo dos programas (MANTOVANI, 2009).

Em 1995 é criada uma comissão por cada área do conhecimento, o que ficou conhecido como Avaliação Pedagógica, que possuía o objetivo de criar critérios de avaliação, a serem discutidos com autores e editores. A partir desse momento foi estabelecido que os livros somente poderiam ser comprados pelo governo após aprovação. A primeira avaliação ocorreu em 1996 e estava focada nos livros do ensino fundamental I a serem distribuídos no ano seguinte (MANTOVANI, 2009).

O PNLD de 1997 contou com a coordenação da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) do MEC. Para esse processo, foram nomeados coordenadores para cada área do conhecimento, a saber: Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Os coordenadores selecionaram professores especialistas para se constituírem nos avaliadores. Nas equipes selecionadas, havia cerca de 25 pessoas com conhecimento de questões relacionados ao Ensino Fundamental bem como experiência acadêmica (BEZERRA; LUCA, 2006). As comissões criadas ficaram responsáveis pela elaboração de critérios de análise, avaliação e classificação dos títulos. O Ministério da educação enviou uma carta-convite para algumas editoras sobre a venda dos livros, que continha os critérios de análise e as condições para a compra dos volumes, com valores, prazos e entregas (MANTOVANI, 2009).

Os livros que foram excluídos ou não recomendados no processo, receberam um laudo técnico e um parecer da comissão avaliadora a respeito das obras. As escolas públicas, por sua vez, receberam o primeiro Guia Didático, apresentando os princípios norteadores e critérios utilizados nas avaliações, além das resenhas das obras recomendadas para escolha dos professores. A avaliação prévia de 1996, que selecionava as obras a serem escolhidas pelos professores, gerou muitas críticas, além de conflitos entre o MEC, editores e autores, do meio jurídico e jornalístico. O cerne dos conflitos era a extrema dependência entre o setor editorial e as compras públicas, e também aos critérios de exclusão e não recomendação dos livros. A partir dos anos 2000, começou-se a diferenciação e descrição dos critérios de classificação e eliminação, o que inexistia anteriormente. Avançando no tempo, em 2004 há um PNLD com inscrição separada de obras de História e Geografia, pela primeira vez na história do Programa. Isso acabou por influenciar no processo de inscrição das obras pelas editoras. Uma outra novidade foi a avaliação de coleções e não mais livros isolados, a partir do PNLD 2002, além da avaliação começar a ser realizada por Universidades públicas (MANTOVANI, 2009).

Ao mesmo tempo que a avaliação dos livros didáticos no Brasil ocasionou melhoras na qualidade dos livros inscritos no PNLD, por conta da triagem técnica realizada e a própria

avaliação pedagógica, que não aceita livros com erros conceituais e preconceitos, pode acabar gerando livros homogeneizados. Isso se deve ao fato de que para ser selecionado pelos professores nas escolas, é necessário que os livros sigam critérios a fim de serem inscritos, com uma opção curricular instituída legalmente. Sendo o governo o maior comprador nacional das editoras de livros didáticos, que são avaliados pela avaliação oficial, com critérios específicos e, portanto, não há investimento em propostas pedagógicas diferenciadas para a rede pública (CASSIANO, 2007).

A partir de 1995 ocorreu um aumento substancial das compras de livros pelo governo, resultado da própria ampliação do PNLD, além da criação de novos Programas de Distribuição de livro. Isso veio acompanhado de um exponencial aumento dos lucros para as editoras e para os autores que tem suas obras selecionadas e adotadas. De maneira recorrente, o governo divulga que o quadro do oligopólio das grandes editoras de livros didáticos no Brasil vem se alterando. Apesar disso, o que se observa é uma concentração das vendas governamentais realizadas por poucos grupos editoriais (CASSIANO, 2007).

Em um Programa de Distribuição de Livro Didático, envolvendo vultosas quantias em dinheiro, com alcance universal, na educação pública, há uma prescrição de liberdade de escolha do docente, porém, é importante salientar que há uma avaliação prévia, na instância governamental, que apresenta uma lógica natural de imposições políticas e econômicas que antecedem a escolha dos professores. Isso não significa dizer que os docentes tem sua autonomia anulada, seja na escolha ou uso do produto, todavia, isso acaba por ocasionar marcas nos livros que entram nas escolas públicas do Brasil, se constituindo em parte integrante do currículo em ação das salas de aula do nosso país (CASSIANO, 2007).

A questão do livro didático está inserida em um contexto mais amplo, que vai além do sistema educacional ao envolver estruturas globais da sociedade, o mercado, o Estado e a indústria cultural. O PNLD trouxe a possibilidade de que novos autores se empenhassem a fim de escrever os livros didáticos. A maior parte dos livros didáticos do mercado editorial valida a organização estanque, fragmentada e “biologizante” do currículo de Ciências. Os livros mais comprados e adotados pelos professores são aqueles que seguem essa linha tradicional (SANTANA, WALDHELM, 2009). Em relação à temática da sexualidade, quando o tema é inserido transversalmente como orientação sexual nos PCN, leva à uma abordagem desse assunto também nos livros didáticos. Atualmente o PNLD tem como uma das suas orientações mais fortes o alinhamento à BNCC. Visto que a abordagem da sexualidade na BNCC é insuficiente, como será melhor desenvolvido adiante, isso reverbera na produção de livros didáticos cada vez mais enxutos em relação à essa temática. Os livros, cujos autores

fogem dessa lógica, acabam perseguidos ou não sendo adotados em um grande número de escolas. Um exemplo recente disso são os processos e perseguições à autores de livros didáticos que buscam uma abordagem não tradicional desse assunto, ao retratar corpos com órgãos genitais mais realistas ou mesmo discutir os possíveis conceitos de sexualidade em seus livros.

3.2 Sexualidade no ensino

3.2.1 O tema sexualidade no currículo oficial

As campanhas higienistas na educação, que começaram desde o final do século XIX partiam do pressuposto de que era essencial educar a população para que possuíssem hábitos saudáveis e através disso promover a saúde, evitando doenças. Essa concepção carrega uma carga de preconceito oriundo das elites para com as populações mais pobres. Acreditava-se que apenas o fato de informar a população, e aos alunos nas escolas, asseguraria comportamentos saudáveis (SUCUPIRA; MENDES, 2003). O discurso da Higiene e da Medicina Legal do final do século XIX consistia em construir explicações biológicas para comportamentos que eram considerados inadequados socialmente (CAPONI, 2007).

No Brasil, na década de 30 do século XX aumentaram os casos de sífilis e esse foi um dos motivos para começar a abordar o tema sexualidade nas escolas. A escola, a partir desse momento, teve um papel de destaque, disciplinando os corpos para terem um comportamento sexual considerado normal. Essa inserção veio acompanhada de intensa repressão sexual, fazendo parte da visão da medicina higienista da época (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012).

Em 1968 houve um projeto de lei que obrigava que a educação sexual fizesse parte do currículo da escola. Entretanto, em 1970, a Comissão Nacional de Moral e Civismo fez com que educação sexual fosse retirada da grade curricular das escolas. Essa época foi marcada por constante repressão e pela defesa de uma orientação moralista. Por essa razão, várias tentativas de educação sexual foram banidas das escolas. O país passava por momentos de renovações pedagógicas, que foram negadas em função da ideologia moralista defendida pelo golpe militar. Ainda que existissem propostas de educação com discursos voltados para a prática de educação sexual, as mesmas eram sempre negadas (AQUINO; MARTELLI, 2012).

Em 1971 a Lei 5692/71 torna obrigatório no currículo da escola os Programas de Saúde, oficialmente permitindo que o tema sexualidade humana fizesse parte do currículo escolar. No ano de 1974, o Parecer 2.264 do Conselho Federal de Educação destaca que os referidos Programas de Saúde levem em consideração as necessidades do aluno e o meio em que vive, conforme relata Bagnato (1990, apud VENTURI; MOHR, 2011).

No ano de 1978, de maneira contrária ao que vinha ocorrendo nos últimos anos, o Ministério da Educação e Cultura emitiu um documento proibindo a abordagem de Educação Sexual nas escolas. Durante a década de 1980, essa polêmica sobre quem deveria abordar ou não esse assunto, se a família ou a escola, persistiu. Atualmente, a maioria dos pais gostaria que o tema sexualidade fosse abordado na escola, mas observa-se que os pais entendem sexualidade como uma questão biológica apenas (RODRIGUES; WESCHLER, 2014). Somente em 1992 é que foi proposto, através da Portaria Interministerial nº 796 um programa de combate à AIDS nas escolas. Esse programa possuía um objetivo específico de controlar os casos crescentes de ADIS, e não de abordar a Educação Sexual de maneira abrangente e holística (SILVA; NETO, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tinham o objetivo de estabelecer uma referência curricular nacional, tendo sido criados em 1996. No Brasil, foi a primeira vez que o tema sexualidade foi oficialmente inserido no currículo escolar nacional. Os temas transversais são temáticas urgentes para a vida social, devendo ser trabalhados ao longo de toda a escolarização (BRASIL, 1998). Os PCN justificam a inserção desse tema como um dos transversais, que devem ser trabalhados ao longo de toda a escolarização, por conta do aumento da frequência de adolescentes grávidas, além do risco de contaminação pelo vírus HIV. Os PCNs não são obrigatórios nas escolas, são apenas uma orientação e, por isso, a implementação da educação sexual fica restrita, ainda hoje, apenas a algumas experiências isoladas (SILVA; NETO, 2006).

Apesar de ser um tema transversal, que deveria ser tratado por professores de todas as disciplinas, a sexualidade geralmente ficam a cargo do professor de Ciências, que de maneira geral, aborda esse assunto de forma biológica apenas, deixando de dar ênfase a questões sociais que fazem parte da sexualidade humana (SILVA; SANTOS 2010). Algumas dessas questões são: orientação sexual, identidade de gênero, machismo, preconceitos ligados à orientação entre outras questões culturais e sociais etc. Além disso, uma das barreiras quando tratamos desse tema, é que ele não está presente na formação curricular do próprio professor (SILVA; SANTOS 2010). Muitos se sentem despreparados para tratar o tema de forma adequada e acabam não falando nada sobre esse tema (SANTOS, 2012).

Os livros didáticos são um dos principais recursos utilizados em sala de aula por professores e alunos. Por isso é importante destacar a representação que os mesmos fazem acerca do tema sexualidade, já que constituem a principal ferramenta para planejamento das aulas. Quando o professor de Biologia se pauta apenas no livro didático para trabalhar o tema sexualidade, ele fica mais limitado. Muitos livros didáticos contribuem para um reforço aos estereótipos já estabelecidos na nossa sociedade: homem branco, mulher branca, os negros marginalizados, a heterossexualidade como única forma de manifestação sexual (SILVA; SILVA, 2013)

A maioria dos professores que aborda questões culturais e sociais que fazem parte da sexualidade, o faz porque buscou em outras fontes e fez pesquisas sobre o assunto, pois o currículo da maioria das universidades não possui esse tema incluído (SILVA; SANTOS, 2010). Além disso, segundo Silva (2013) os livros didáticos não fazem referência ao tema de maneira abrangente e includente. É difícil para o professor de Biologia abordar o tema sexualidade em todas as suas dimensões. Os professores de outras disciplinas como Geografia ou Matemática não possuem em sua formação, nenhuma disciplina que mencione ao menos essas questões (MATTOS; FERREIRA; JABUR, 2008). Como fazer um ensino transversal, interdisciplinar, se a formação dos professores nas universidades é deficiente? Outros professores não abordam esse tema sob essa perspectiva por conta de sua própria sexualidade (RODRIGUES; WESCHSLER, 2014).

A escola muitas vezes, enquanto instituição disciplinadora, busca oprimir e calar as manifestações da sexualidade dos adolescentes e crianças que dela fazem parte (VALEIRÃO, 2009). Contudo, os alunos possuem suas próprias percepções da sexualidade, que são oriundas da convivência com outros alunos, das ideias que recebem das suas famílias e através da grande mídia. Algumas famílias não abordam essas temáticas diretamente em seus lares, mas até o fato de não fazerem carrega uma significação acerca da sexualidade (RODRIGUES; WECHSLER, 2010).

A grande mídia bombardeia esses adolescentes e crianças com representações da sexualidade, que muitas vezes não correspondem à realidade vivida por eles. Na escola os alunos chegam com todas as concepções prévias que possuem, cabendo a essa instituição fazer com que reflitam criticamente sobre o tema sexualidade, considerando as vivências e concepções dos alunos, mas analisando essas manifestações de maneira holística, crítica e educativa (RODRIGUES; WECHSLER, 2010). A inserção desse tema na escola se deu a partir dos anos de 1920 e 1930, pois foi quando as sexualidades consideradas diferentes passaram a ser vistas como patologias e não mais como crimes.

Atualmente, consideramos a sexualidade como fazendo parte da manifestação humana de um corpo que é um híbrido cultural e biológico. Não podemos desprezar a parte biológica que nos constitui, mas não devemos nos definir apenas por ela. As pesquisas acadêmicas apontam para uma abordagem de sexualidade que leve em consideração questões socioculturais inerentes à mesma, tão emergentes em nossa sociedade. Ao mesmo tempo, emergem discursos conservadores que visam desqualificar a importância desse debate para a formação de crianças e jovens, ao retirar o dever da escola de promover acesso à uma educação sexual pública, laica e de qualidade. Os currículos são influenciados pelo seu contexto histórico de inserção. Portanto, acredito que as ausências e silêncios dessa temática no currículo serão cada vez mais frequentes.

3.3 O livro didático

O livro didático (LD) é o instrumento mais significativo usado em sala de aula, possuindo um papel muito maior que apenas um mero recurso de apoio, norteando, muitas das vezes, todo o trabalho pedagógico. De todos os objetos utilizados nas escolas brasileiras em salas de aulas, o livro didático é o que possui maior impacto na aprendizagem, pois é empregado sistematicamente. A totalidade de questões que envolve o LD está inserida em um contexto amplo, envolvendo estruturas globais da sociedade, não estando atrelado somente ao sistema educacional (SANTANA; WALDHELM, 2009)

A linguagem possui dimensões comunicativas e constitutivas, não é apenas um conjunto de recursos simbólicos de comunicação; faz parte da composição de identidades, das relações entre os sujeitos envolvidos, entre instituições e conhecimentos (MARTINS, 2012).

O livro didático é um artefato cultural, ou seja, ele é produzido, circulado e recebido com base em práticas sociais existentes na sociedade. Por se caracterizar dessa maneira, possui uma história própria, que não pode ser separada da história do ensino na escola e de como a comunicação ocorre na sociedade. Ao longo dos anos, o LD vem sofrendo várias mudanças em seus formatos, influenciadas pelas políticas públicas para a educação brasileira, e, sobretudo, pela ampliação da possibilidade de fornecimento de escolarização à população. O livro didático quando analisado nessa perspectiva e dentro de uma abordagem discursiva, amplia as discussões pois permite que se façam caracterizações dos livros com práticas discursivas diferenciadas. É necessário que busquemos compreender os textos de ciências

contemporâneos relacionando-os com as práticas locais, sendo entendidas aqui como a comunicação entre alunos e professores, critérios usados pelos professores para escolha dos livros; além de ser imprescindível considerar as relações mais remotas existentes, tais como currículos, PNLD, agenda de exames (MARTINS,2012). Para uma análise discursiva do livro, é necessário que toda a rede de questões explicitadas acima seja considerada.

O texto presente no livro didático não pode ser considerado como uma adaptação pura e simplesmente do texto da ciência de referência, ele não se constitui em uma transposição literal realizada com o objetivo de ensinar, não é mera transposição didática. Ele será constituído pelas interações presentes no universo escolar, refletindo a complexidade entre Ciências, cultura e sociedade. É o discurso sobre a ciência na escola, constituído por várias vozes, sendo, portanto, heterogêneo. É possível estabelecer relações entre discursos. A heterogeneidade se dá pelos intertextos, citações, relatos, paráfrases. O texto do livro é um gênero híbrido, pois nele estão presentes ressignificações do discurso da ciência, didático e cotidiano. Esse gênero é resultado de uma construção discursiva própria do ambiente da escola juntamente com a interação entre os discursos. (MARTINS,2012).

Programas de melhora da qualidade do livro didático brasileiro e de distribuição para os estudantes de escolas públicas têm se constituído como uma das principais ações do governo federal e seu Ministério da Educação desde os anos 30 do século passado (NETO; FRACALANZA, 2003). Em 1938 é criada a Legislação do Livro Didático, pelo Decreto-Lei 1006 (ROMANATTO, 2008). Na década de 1960 tivemos escolas mais progressistas que tentaram implantar o tema orientação sexual nos seus currículos. A partir do golpe de 64, o Governo proibiu o tema nas escolas, sob argumentos de imoralidade e inutilidade. Na década de '70, o Estado participou diretamente na construção de propostas curriculares. Percebe-se a prevalência de livros tradicionais, com a mesma sequência linear de conteúdo, com novas ilustrações, que se travestem de atualização (SANTANA; WALDHELM, 2009).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve seu marco inicial em 1985, permanecendo até os dias atuais. O Programa apresentava como objetivo principal a melhoria da produtividade da educação básica, através da garantia de livro e material didático para todos os alunos matriculados nas escolas. Nessa época, os professores não participavam do processo de discussão e decisão sobre quais livros didáticos seriam distribuídos nas escolas. Ao longo desse tempo, o programa cresceu e atualmente, todas as escolas recebem o livro didático, incluindo o ensino médio e a educação de jovens e adultos (FERNANDES,2011). Os livros passam por análises de comissões técnicas constituídas por docentes e pesquisadores de universidades federais. Entre os critérios de seleção e avaliação dos livros, há os que falem

sobre proselitismo religioso, racismo e sexismo, com proposições que defendam a diversidade, tolerância e promoção da igualdade. Apenas recentemente o tema diversidade sexual foi incorporado à categoria de direitos humanos a ser incluído nas avaliações dos materiais, (LIONÇO; DINIZ, 2008).

4 ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO

Nesse capítulo será apresentado o processo de análise dos textos da BNCC e do PNLD: Identificação e breve discussão da abordagem dada ao tema sexualidade na BNCC.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. H. Lasswell se constituiu no primeiro nome que de fato ilustrou a história da análise de conteúdo, pois realizou análises de imprensa e propaganda desde meados de 1915. Apesar disso, existem registros de alguns casos que poderiam ser considerados, em certa medida, como análises de conteúdo prematuras, como por exemplo, a pesquisa sobre a autenticidade de hinos religiosos feita na Suécia por volta de 1640. Nos primeiros quarenta anos do século passado, a análise de conteúdo foi desenvolvida nos Estados Unidos, sendo o material analisado primordialmente jornalístico e a medida como rigor científico. Lá, os departamentos de ciências políticas ocuparam lugar de destaque no desenvolvimento da análise de conteúdo. Nesse tempo, um quarto dos estudos que utilizavam a técnica de análise de conteúdo pertenciam à investigação política, fato que se justifica por conta do período histórico vivido no momento: Segunda Guerra Mundial (BARDIN, 2016).

As décadas de 40 e 50 do século passado são marcadas pelas regras de análise de conteúdo elaboradas por E. Berelson e P. Lazarsfeld. Eles acreditavam que a análise de conteúdo era uma técnica de investigação que tinha por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Essas concepções e definições foram sendo ampliadas, completadas e postas em xeque por trabalhos que vieram depois dos analistas norte-americanos (BARDIN, 2016).

No período seguinte há uma expansão das aplicações da técnica, além de ocorrer o surgimento de questionamentos sobre e posteriores respostas no plano metodológico. Esse período é marcado por tempos de bloqueio e desinteresse pela análise. Aconteceram alguns aperfeiçoamentos técnicos nesse período, mas para além disso, dois fatos acabam por “desbloquear” a análise de conteúdo. A exigência de objetividade acaba se tornando menos rígida, por um lado, e por outro, acredita-se que a análise de conteúdo não seja meramente descritiva, evidenciando-se o seu aspecto de inferência. Sendo assim, a partir dos resultados da análise, pode-se regressar às causas e efeitos das características das comunicações (BARDIN, 2016).

Entre as décadas de 60 e 70 do século passado, aconteceram três fenômenos que afetaram a investigação e a prática da análise de conteúdo: recurso ao computador; interesse

pelos estudos que dizem respeito à comunicação não verbal e, a inviabilidade da precisão dos trabalhos linguísticos. Após os anos 70, com o aumento dos computadores pessoais e com as experiências com inteligência artificial, aumentou-se a esperança na informática. A análise de conteúdo acaba por se concentrar na transposição tecnológica, mas observando com interesse as tentativas que se fazem no campo da análise das comunicações (BARDIN, 2016).

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo se organiza em torno de três polos cronológicos:

- 1) Pré-análise
- 2) exploração do material
- 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Pré análise é a forma de organização propriamente dita. É um período de caráter intuitivo, com três etapas: (i) escolha dos documentos que serão submetidos à análise, (ii) a formulação das hipóteses e dos objetivos e a (iii) elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final. Essas etapas não estão organizadas necessariamente em ordem cronológica, mas todas essas etapas da pré-análise estão intimamente ligadas e possuem interdependência entre si: escolher esse ou aquele documento vai depender do objetivo em questão, da mesma forma que o objetivo só é possível de ser construído por conta dos documentos disponíveis (BARDIN, 2016). Neste trabalho, a escolha dos documentos se deu baseada no objetivo de pesquisa, desenhado a partir do ciclo de políticas, a saber, investigar como a produção de livros didáticos vem sendo influenciada pela BNCC em relação à temática da sexualidade.

A pré-análise possui objetivo de organizar, mas ela mesma é composta por atividades de caráter mais flexível. Compondo uma das etapas da pré-análise está a leitura flutuante, que é o primeiro contato com os documentos escolhidos, a fim de conhecer os textos e estabelecer as primeiras impressões. Aos poucos, conforme a leitura vai sendo realizada, a mesma vai se tornando mais precisa e acurada, por conta das hipóteses que vão sendo formuladas ao longo do processo e do estabelecimento de uma relação entre o referencial teórico e o material empírico. (BARDIN, 2016).

A escolha dos documentos pode se dar à priori ou após o problema ser levantado, com documentos que sejam passíveis de fornecer informações para investigação. Neste trabalho, a escolha dos documentos se deu a partir do problema de investigação e por isso se relaciona com os pressupostos teóricos do ciclo de políticas e tem natureza menos intuitiva. Com o universo demarcado, é definido um “corpus”, que são os documentos a serem levados em

conta para análise. O “corpus” precisa obedecer à regra da exaustividade, não podendo se deixar de fora qualquer elemento que não possa ser justificável no plano do rigor.

4.1 Indicadores

Submeti o documento da BNCC à Análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), que permitiu identificar as categorias de análise. A partir disso, os dados foram agrupados em uma unidade de contexto dentro do tema Currículo de Ciências: “Sexualidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e se constitui no segmento da mensagem, cujas dimensões excelentes auxiliam na compreensão e significação exata da unidade de registro (BARDIN, 2016). Para o trabalho final da dissertação, submeti o Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2020) à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

A unidade de registro é a unidade de significação codificada e se constitui no segmento de conteúdo que é considerado unidade de base, que objetiva a categorização e a contagem da frequência. Pode ser de natureza e dimensões extremamente variadas, executando-se, efetivamente, certos recortes à nível semântico, como por exemplo o tema (BARDIN, 2016). Uma das unidades de registro mais utilizadas é a palavra, e foi a escolha efetuada para esse trabalho também.

4.1.1 Indicadores da BNCC

Dentro da Unidade de Contexto, foram criadas categorias para agrupar e classificar as informações obtidas. Dentro do Contexto “Sexualidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram criadas duas categorias: Sexualidade sob ponto de vista biológico e Sexualidade sob ponto de vista sociocultural. A organização da Unidade de Contexto e suas respectivas categorias pode ser observada no quadro 02 :

Quadro 02 - Categorias de Análise/ Unidade de Contexto Sexualidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Unidades de Contexto	Categorias
Sexualidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Sexualidade sob ponto de vista biológico
	Sexualidade sob ponto de vista sociocultural

4.1.2 Indicadores do Edital do PNLD

Dentro da unidade de contexto, foram criadas categorias para agrupar e classificar as informações obtidas. Dentro do contexto “Edital do PNLD 2020”, foram criadas duas categorias: Adequação à BNCC e Sexualidade no PNLD. A organização da Unidade de Contexto e suas respectivas categorias pode ser vista no Quadro 03.

Quadro 03 - Categorias e Subcategorias de Análise/ Unidade de Contexto Edital do PNLD 2020

Unidades de Contexto	Categorias	Subcategorias
Edital do PNLD 2020	Adequação à BNCC	-
	Sexualidade no PNLD:	-Sexualidade sob ponto de vista biológico -Sexualidade sob ponto de vista sociocultural

5 RESULTADOS

O documento da BNCC foi submetido à Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que permitiu identificar as categorias de análise. Como mencionado na metodologia, a partir disso, os dados foram agrupados em uma unidade de contexto dentro do tema Currículo de Ciências: **“Sexualidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”**. Dentro da unidade de contexto foram criadas categorias de análise para agrupar e classificar esses dados, que são: “Sexualidade sob ponto de vista biológico” e “Sexualidade sob ponto de vista sociocultural”.

O Documento do Edital do PNLD 2020 foi também submetido à Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que permitiu construir as categorias de análise. Os dados foram agrupados em uma unidade de contexto dentro do tema Currículo de Ciências: **“Edital do PNLD 2020”**. Dentro da unidade de contexto foram criadas categorias de análise para agrupar e classificar esses dados. Dentro do contexto “Edital do PNLD 2020”), foram criadas duas categorias: Adequação à BNCC e Sexualidade no PNLD. A categoria Sexualidade no PNLD foi dividida em duas subcategorias: “Sexualidade sob ponto de vista biológico” e “Sexualidade sob ponto de vista sociocultural”.

A unidade de registro escolhida foi a palavra. A construção desse conjunto de palavras se deu a partir de dois processos: revisão de literatura sobre o tema “educação e sexualidade” e a leitura flutuante do documento, ambos com a finalidade de identificar palavras relacionadas ao objetivo de pesquisa. A partir desses processos, cheguei ao seguinte conjunto de palavras-chave para a BNCC: sexo biológico, sexo, gênero, sexualidade, identidade, identidade de gênero, DST, sistema reprodutor, sistema genital, reprodução, processos reprodutivos, gravidez, puberdade. As palavras-chave para o Edital foram as mesmas utilizadas na BNCC, acrescidas de duas outras: BNCC e Base Nacional Comum Curricular. Isso se deve ao fato de termos procurado homogeneizar a análise dos documentos, a fim de verificar possíveis incongruências e semelhanças entre os mesmos.

Digitamos as palavras-chave na ferramenta de busca nos documentos (BNCC e PNLD), verificamos o número e o contexto das ocorrências. Em relação à BNCC, as palavras-chaves foram inseridas nas duas categorias, onde verifiquei sob qual viés essas palavras estão sendo abordadas no documento, de acordo com o contexto ao redor das mesmas. No Edital do PNLD, as palavras foram separadas nas duas categorias, de acordo com o objetivo do trabalho, tendo a segunda categoria sido subdividida em duas: “sexualidade sob ponto de vista biológico” e “sexualidade sob ponto de vista sociocultural”. Tendo em vista que o material

empírico da pesquisa são as palavras e os enunciados, considera-se importante reforçar que as formas linguísticas sempre se apresentam aos locutores no contexto de enunciações precisas, sendo esse contexto sempre ideológico.

“Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas concernentes à vida.” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1997, p 95)

Com base na percepção apresentada acima consideramos que os enunciados e palavras, o material empírico desta pesquisa, devem ser analisados a partir da relação estabelecida com os possíveis sentidos que circulam socialmente sobre o tema, mais especificamente no que diz respeito ao ensino de ciências e sua relação com o tema sexualidade.

5.1 Unidade de contexto: “Sexualidade na Base Nacional”

A partir dos procedimentos apresentados acima identificamos na BNCC que o tema sexualidade encontra-se no 8º ano do ensino fundamental II, na unidade temática “vida e evolução” e no objeto de conhecimento “Mecanismos Reprodutivos e Sexualidade,”. Todas as informações abaixo foram retiradas dos documentos da BNCC disponibilizados no site oficial do Ministério da Educação.

A unidade de contexto, com suas categorias, unidades de registro e respectivas frequências podem ser observadas no Quadro 04.

Quadro 04 - Categorização dos dados na BNCC

Unidade de Contexto	Categorias	Unidades de registro	Frequência
Sexualidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Sexualidade sob ponto de vista biológico	• Sexo biológico	0
		• Sexo	0
		• Gênero	0
		• Sexualidade	0
		• Identidade	0
		• Identidade de gênero	0

		<ul style="list-style-type: none"> • DST • Sistema reprodutor • Sistema genital • Reprodução • Processos reprodutivos • Gravidez • Puberdade • Métodos contraceptivos 	<p>1</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>1</p> <p>0</p> <p>1</p> <p>1</p>
	Sexualidade sob ponto de vista sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo biológico • Sexo • Gênero • Sexualidade • Identidade • Identidade de gênero • DST • Sistema reprodutor • Sistema genital • Reprodução • Processos reprodutivos • Gravidez • Puberdade • Métodos contraceptivos 	<p>0</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>1</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>1</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>1</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>0</p>

5.1.1 Sexualidade sob ponto de vista biológico

A sexualidade é um tema que deveria ser trabalhado ao longo de todo o período escolar e por todas disciplinas, devido à sua extrema importância. Porém, na maior parte das vezes esse assunto é abordado destacando-se apenas os aspectos biológicos concernentes à sexualidade humana. A justificativa para isso reside no fato do tema encontrar correspondente na área da Biologia, por conta de conteúdos da bioquímica, da fisiologia e da anatomia, como reprodução, puberdade e doenças sexualmente transmissíveis, mas não pode ser a única abordagem, visto que isso torna o currículo determinista biológico, e a comunidade de ensino

de ciências sinaliza há décadas a necessidade de se pensar a sexualidade a partir de diversos fatores, que não os biológicos apenas.

O objetivo da criação dessa categoria foi identificar quando as palavras-chaves que se constituem na unidade de registro, estão sendo utilizadas para abordar aspectos estritamente biológicos da sexualidade, com foco no determinismo biológico. Ressalto novamente que as palavras foram inseridas nas duas categorias, verificando-se pelo contexto de inserção, de qual categoria cada ocorrência faz parte.

Todas as palavras aparecem nessa categoria apenas uma vez: DST (1) seguido de Puberdade (1), Processos Reprodutivos (1) e Métodos Contraceptivos (1). Importante destacar que as utilizamos o negrito para corroborar na materialidade do documento os marcadores semânticos que nos ajudam a compreender a localização das palavras em uma determinada categoria.

Todas as ocorrências da palavra DST se localizam no Oitavo ano, na Unidade Temática Vida e Evolução, no objeto de conhecimento Mecanismos reprodutivos e sexualidade. Pode-se verificar no trecho abaixo essa ocorrência:

“Identificar os principais **sintomas**, **modos de transmissão** e **tratamento** de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção (BNCC ciências- Habilidade EF08CI10, p. 349)

A palavra Puberdade aparece uma vez no Oitavo ano, na Unidade temática Vida e evolução, no objeto de conhecimento Mecanismos Reprodutivos e Sexualidade:

“Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos **hormônios sexuais** e do **sistema nervoso**” (BNCC, ciências, Habilidade EF08CI08, p. 349)

A sentença Métodos Contraceptivos aparece uma vez, no Oitavo ano, na Unidade temática Vida e Evolução, no objeto de conhecimento Mecanismos Reprodutivos e Sexualidade:

“Comparar o **modo de ação** e a **eficácia** dos diversos métodos contraceptivos” (BNCC, Habilidade EF08CI09, p. 349).

É importante ressaltar a ausência dos termos: sexo biológico, sexo, gênero, sexualidade, identidade, identidade de gênero, sistema reprodutor, sistema genital, reprodução e gravidez.

5.1.2 Sexualidade sob ponto de vista sociocultural

O objetivo da criação dessa categoria foi identificar quando as palavras-chaves que se constituem na unidade de registro, elaboradas por mim estão sendo utilizadas para abordar aspectos sócio-culturais inerentes à sexualidade humana. Destaco que as palavras foram inseridas nas duas categorias verificando-se pelo contexto de inserção, de qual cada categoria a ocorrência faz parte.

Todas as palavras aparecem apenas uma vez nessa categoria: Sexualidade (1), DST (1) e Gravidez (1). Podemos verificar nos trechos abaixo a ocorrência dessas palavras:

“Selecionar argumentos que evidenciem as **múltiplas dimensões** da sexualidade humana (biológica, **sociocultural, afetiva e ética**).”
(BNCC, Habilidade EF08CI11, p. 349).
“Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a **responsabilidade na escolha** e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)”. (BNCC CIÊNCIAS, Habilidade EF08CI09, p. 349).

É importante destacar a ausência da maior parte das palavras, a saber: Sexo biológico, Sexo, Gênero, Sexualidade, Identidade, Identidade de gênero e DST.

5.2 **Unidade de contexto: “Edital do PNLD 2020”**

A partir dos procedimentos apresentados anteriormente, identificamos que as UR se encontram distribuídas ao longo de todo o documento do Edital. Todas as informações abaixo foram retiradas do documento do Edital do PNLD 2020 disponibilizado no site oficial do Ministério da Educação.

A unidade de contexto, com suas categorias, unidades de registro e respectivas frequências podem ser observadas no Quadro 05.

			contraceptivos	0
--	--	--	----------------	---

4* A UR gênero aparece dezesseis vezes nas ferramentas de busca, mas apenas em quatro vezes está relacionada com o objetivo do trabalho. As frequências não contabilizadas estão relacionadas com outros assuntos.

1** A UR identidade aparece dozes vezes nas ferramentas de pesquisa, mas apenas em uma está relacionada com os objetivos da pesquisa.

5.2.1 Adequação à BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é o documento de caráter normativo que define o que vai ser estudado ao longo de toda a escolarização básica, assunto amplamente discutido ao longo de todo o trabalho.

O objetivo da criação dessa categoria é identificar o quanto o Edital do PNLD-e, portanto, todo o Programa- está intimamente relacionado com a Base Nacional Comum Curricular. Criei essa categoria com a finalidade de verificar minha hipótese de que a BNCC influencia diretamente a produção de livros didáticos e materiais educacionais de modo geral.

As duas UR utilizadas nessa categoria, BNCC e Base Nacional Comum Curricular, tem uma frequência alta, quando comparada com as outras palavras-chave:26 e 7, respectivamente. Elas aparecem ao longo de todo o documento, em diferentes tópicos e subtópicos. É importante destacar que as palavras colocadas em negrito para corroborar a materialidade do documento são marcadores semânticos que nos ajudam a compreender melhor a categoria.

Ao longo de todo o documento, se torna evidente que todos os materiais didáticos adotados pelo PNLD precisam estar intimamente relacionados com a BNCC. Segue abaixo alguns trechos que podem corroborar esse fato:

“O **material digital** do manual do professor deve estar em consonância com a **BNCC** e ser composto por:” (Edital do PNLD 2020, ponto 2.2.20, p. 6)

“Orientações para elaboração do **Manual do Professor Impresso**:

-explicitar a correspondência do conteúdo com os objetos de conhecimento e habilidades da **BNCC**;

-explicitar a relação desses conhecimentos com os conhecimentos anteriores e posteriores, em conformidade com a **BNCC**;

As orientações **do corpo do livro** em “formato U” ou em “formato lateral” deverão:

.-Alertar o professor para os pontos essenciais constantes naquela parte específica do livro, correlacionando o conteúdo proposto com o desenvolvimento das **habilidades apresentadas na BNCC** para o ano de escolarização e componente curricular em questão(Edital do PNLD, ponto 2.2.1.2.1, p. 44)

Todas as habilidades e competências da BNCC devem estar sendo contempladas nos materiais didáticos aprovados pelo PNLD, inclusive nas obras literárias:

“Obras de projetos integradores devem:
i.Desenvolver as dez **competências** gerais, descritas na **BNCC**;
ix. Apresentar título, justificativa, objetivos, **habilidades** da **BNCC** a serem desenvolvidas” (Edital do PNLD, ponto 2.3, p. 46 e 47)

“As obras literárias deverão ser adequadas à faixa etária dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e **estar em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular**, podendo contemplar as seguintes sugestões de temas ou outros:” (Edital do PNLD, ponto 2.2.8, p. 5)

Estar em conformidade com a BNCC é um dos critérios de avaliação dos materiais didáticos que deve ser seguido a fim de que as obras sejam aprovadas pelo PNLD:

“São **critérios de avaliação** das obras disciplinares destinadas aos anos finais do ensino fundamental:
a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os **objetos de conhecimento e habilidades** constantes na **BNCC**;” (Edital do PNLD, p. 42)
“**Serão excluídas** as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na **BNCC**” (Edital do PNLD, p. 42)
“**Critérios eliminatórios** comuns:
w. Resolução que institui e orienta a implementação da **Base Nacional Comum Curricular** (CNE/CP Nº02/2017)” (Edital do PNLD, p. 38)

5.2.2 Sexualidade no PNLD

A sexualidade humana é plural, o que vem sendo discutido ao longo de toda essa pesquisa. Essa temática deveria ser abordada ao longo de toda a escolarização, devido à sua emergência, levando em consideração tanto seus aspectos biológicos quanto socioculturais.

Pensando nessa necessidade de se trabalhar a temática da sexualidade nos espaços formais de ensino, criei essa categoria. Meu objetivo ao criá-la foi identificar se esse tema se encontra presente no documento que determina como os materiais didáticos devem ser elaborados para serem aprovados pelo PNLD e, posteriormente, comprados pelo MEC. A fim de seguir a lógica já existente ao longo da pesquisa, subdividi essa categoria em duas outras:

sexualidade sob ponto de vista biológico e sexualidade sob o ponto de vista sociocultural, por acreditar que a sexualidade humana, ao ser trabalhada em sala de aula, deve levar em consideração todos esses aspectos.

É importante reiterar que as UR utilizadas para verificar a presença da temática sexualidade no documento da BNCC foram repetidas na análise do PNLD e estão sendo utilizadas, com auxílio do contexto, para verificar o tipo de abordagem presente no documento.

De acordo com o contexto de inserção, nenhuma UR foi classificada na subcategoria Sexualidade sob o ponto de vista biológico. Apesar disso, foi encontrado um trecho que, apesar de não conter nenhuma UR, faz referência indireta à puberdade ao utilizar os termos “transformações biológicas, sociais e emocionais”, conforme trecho abaixo:

“corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de **transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais**. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos” (Edital do PNLD, p. 35)

Na subcategoria Sexualidade sob ponto de vista sociocultural, três foram as UR encontradas, apesar da frequência baixa: Gênero (4), Sexualidade (1) e Identidade (1). Importante destacar que a palavra Gênero aparece dezesseis vezes ao longo do edital, mas em apenas quatro a ocorrência está relacionada com o objetivo do trabalho. O mesmo ocorre com a UR Identidade, que aparece quatro vezes ao ser selecionada na ferramenta de busca, todavia, em apenas uma vez está relacionada com os objetivos da pesquisa.

Podemos verificar nos trechos abaixo a ocorrência dessas palavras:

“Não serão selecionadas obras que apresentem **preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero**, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações” (Edital do PNLD, p. 50)

“intensificando suas relações [dos estudantes] com os pares de idade e as aprendizagens referentes **à sexualidade e às relações de gênero**, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios” (Edital do PNLD, p. 35)

“Enfoque da obra: percepção do corpo, construção da identidade e processos de amadurecimento, bem como a relação de personagens/sujeitos líricos com suas emoções e sentimentos, tais como o amor, a alegria o luto e a dor.” (Edital do PNLD, categoria 1 com critérios de avaliação para obras literárias, p. 51)

É necessário destacar a ausência da maior parte das palavras, a saber: Sexo biológico, Sexo, Identidade de gênero, DST, Sistema reprodutor, Sistema genital, Reprodução, Processos Reprodutivos, Gravidez, Puberdade e Métodos Contraceptivos.

6 CONTEXTO DOS RESULTADOS E EFEITOS: DISCUSSÃO

As discussões que envolvem a sexualidade de forma histórica, cultural, sociológica, além de englobar conhecimentos atuais sobre o tema no campo das ciências médicas e biológica, ganham espaço de maneira lenta na sociedade, através da mídia, da academia e nos contextos formais e não formais de educação. Porém, a inserção desses temas enfrenta resistências, de natureza sobretudo política e religiosa, principalmente no que tange às questões educacionais. A ausência do termo identidade de gênero na BNCC é um exemplo disso (MEGLHIORATTI; APARECIDA, 2017). Apesar de, presumivelmente, a BNCC ter sido construída coletivamente, isso não é garantia da equidade e importância das diferentes identidades produzidas nos contextos (LIMA; BARBOSA, 2017).

A escola, os professores e o currículo escolar, hesitam no debate da sexualidade, principalmente quando esta se apresenta desviante da norma padrão. A educação escolar se constitui em espaço que valoriza determinadas culturas, identidades e saberes em detrimento de outras. É necessário que falemos dos silêncios e silenciamentos reservados à diversidade sexual (BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015).

É sintomática a ausência dos termos pesquisados e tudo que eles englobam, pois para construir um currículo multicultural crítico é necessário que o tema da sexualidade esteja presente em maior peso no currículo. Um currículo multicultural crítico é o que possibilita que os alunos se tornem sujeitos, e, a partir disso, tenham potencial de atuar no mundo, podendo transformar a realidade em que vivem. Para isso, no que diz respeito à sexualidade, é necessário que se abordem questões culturais, sociológicas e culturais inerentes à sexualidade, além das biológicas, mas nunca sob o ponto de vista determinista biológico.

A partir dos procedimentos apresentados, identificamos na categoria Sob ponto de vista biológico, que o tema sexualidade encontra-se no 8º ano do ensino fundamental II, na unidade temática “vida e evolução” e no objeto de conhecimento “Mecanismos Reprodutivos e Sexualidade,” na BNCC, documento disponibilizado no site oficial do Ministério da Educação. Importante reiterar que todas as palavras destacadas possuem frequência única, aparecendo apenas uma vez ao longo das 8 páginas do documento de ciências que destacam as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. É necessário chamar atenção para o título do objeto de conhecimento: “Mecanismos reprodutivos e sexualidade” sendo a palavra sexualidade associada ao termo mecanismos reprodutivos, dando maior ênfase aos aspectos biológicos inerentes à sexualidade. Esse sentido de reprodução presente nesse

documento, está em consonância com uma abordagem exclusivamente biológica centrada no conjunto de elementos/ partes do corpo que são acionadas, trazendo a ideia de um corpo-máquina, desprovido de história. Vale salientar que uma abordagem biológica não é necessariamente ruim, mas é importante questionar se o conhecimento biológico está atualizado e em diálogo com os indicativos realizados por pesquisadores e professores do campo de ensino de ciências biológicas.

Sobre essa categoria, é importante destacar a abordagem de saúde presente nela: a medicalização da saúde. Esse enfoque é voltado para mudanças no estilo de vida, com destaque para as ações individuais, ao adotar-se uma perspectiva comportamental, preventiva, negligenciando o contexto político, econômico e social, ao responsabilizar determinados grupos sociais por seus problemas de saúde (HEIDMANN et al, 2006). Predomina uma abordagem higienista, pois essa corrente de educação parte do pressuposto de que é necessário educar a população para que esta venha a adquirir hábitos saudáveis, promovendo a saúde e evitando doenças (SUCUPIRA; MENDES, 2013). Essa abordagem carrega uma carga de preconceito das elites em relação às populações mais pobres pois imagina-se sempre que as pessoas disseminadoras de doenças são as oriundas das classes populares. Observa-se uma tentativa de controle da sexualidade através do medo do adoecimento, utilizando-se da pedagogia do terror, não observando-se uma promoção da saúde e uma vivência com prazer e com responsabilidade da sexualidade (SANTANA; WALDHELM, 2009).

É importante destacar a forma como o termo gravidez aparece, em especial, os adjetivos utilizados para caracteriza-la: precoce e indesejada, atribuindo uma normatização/ um padrão de idade para engravidar que é semelhante em todas as mulheres e tratando a gravidez na adolescência como invariavelmente indesejada. Para analisar o fenômeno da gravidez na adolescência, é necessário diferenciar os contextos em que ela pode ocorrer, pois não pode ser compreendido da mesma maneira para adolescentes que moram nas grandes cidades e da zona rural, para jovens pobres e da classe média e média alta. Esse fenômeno não é homogêneo e, por isso, é preciso salientar que nem sempre a gravidez nessa faixa etária é indesejada. Pesquisas qualitativas destacam que em grande parte das vezes o casal planeja a gravidez ou, não se esforça muito para evitá-la e ficam felizes quando ela de fato ocorre. Essas pesquisas apontam que ser mãe nessa idade, principalmente entre meninas das classes mais baixas, pode fazer parte de um projeto de vida pessoal, em que a adolescente, tendo seu próprio filho, consegue construir sua identidade e se sentir adulta, autônoma, com mais poder. Para os meninos, as pesquisas destacam que ser pai se relaciona com tornar-se adulto, ter mais responsabilidades, tornar-se o provedor (FONTOURA; PINHEIRO, 2009).

É importante reiterar que o tema sofreu grave retirada quando levamos em consideração pesquisas sobre os documentos anteriores, como os PCN, por exemplo. Essa temática sempre foi alvo de disputas de poder e políticas, assim como qualquer tema presente e/ou ausente do currículo, refletindo o posicionamento e a época, além do contexto de inserção (SILVEIRA, 2010). Apesar de encontrar afinidade com as disciplinas escolares de ciências e biologia, a comunidade de pesquisa em ensino de ciências sinaliza há décadas para a necessidade de se repensar o tema a partir de diálogo com outros campos disciplinares.

É necessário destacar que a BNCC transformou a tradição da disciplina escolar ciências, por modificar completamente os conteúdos trabalhados. O conteúdo foi alterado significativamente, não apenas em relação à temática da sexualidade, mas também em relação a outros assuntos. Os conteúdos mais “exatos” das ciências físicas e químicas do ensino fundamental, por exemplo, que eram tratados apenas na última série do ensino fundamental II, passaram a ser trabalhados já no sexto ano. Ao meu ver, isso se constitui em uma tentativa de instrumentalizar o ensino de ciências, tornando-o mais tecnicista. As disciplinas escolares são uma tecnologia da escola e alterá-las verticalmente pode trazer graves consequências, visto que as disciplinas escolares surgem no século XIX, com as primeiras tentativas de escolarização das massas. Com o tempo, se tornaram hegemônicas no currículo, fazendo parte da estrutura e organização da escola. Elizabeth Macedo e Alice Lopes (2002) destacam que o currículo disciplinar é uma tecnologia da escola, para dar conta de um crescente sistema escolar em expansão. Nesse viés, as disciplinas escolares não são consideradas como mera adaptação das disciplinas acadêmicas e científicas de referência, pois possuem uma história própria, resultado da configuração da própria escola.

É imperativo destacar que o currículo não é uma entidade fixa no tempo, sendo um artefato social e histórico, sujeito à mudanças. Quando olhamos para o currículo, é necessário que façamos o exercício de contemplar todo o processo de formulação, não apenas o resultado (GOODSON, 2011), o que venho realizando ao longo desse trabalho. Sendo assim, o currículo é o território mais normatizado da escola, por se constituir no núcleo mais estruturante da função da escola. Por isso, também é politizado e ressignificado constantemente (ARROYO, 2013), sendo necessário que questionemos e desnaturalizemos os conteúdos presentes no mesmo, pois não é neutro, e reflete um conhecimento particular, das classes dominantes (SILVA, 2005). Apoiando-me em Goodson (2011), acredito que é extremamente grave a retirada dessa temática do currículo, pois a inclusão ou exclusão de determinado assunto está intimamente relacionada com a exclusão e inclusão na sociedade.

As presenças e ausências nos remetem ao cenário atual marcado pelo aumento do conservadorismo em nossa sociedade, em relação à abordagem das questões de gênero e sexualidade nas escolas. Esse é um exemplo de como estudar o contexto em que é produzida determinada política é importante para compreendermos o resultado final da mesma. Para empreender esse esforço, me apoio no Ciclo de Políticas. Um exemplo desse fenômeno é o movimento “Escola sem Partido”(ESP), que desde 2004 objetiva impedir a suposta doutrinação ideológica realizada por professores nos estabelecimentos de ensino e visa, por meio do projeto de lei do Senado nº 193/2016- Programa Escola Sem Partido, apresentado pelo senador Magno Malta, vedar a “ideologia de gênero”. Apesar da tramitação estar encerrada no Senado por ser considerado inconstitucional, avançam vários projetos similares a nível municipal e estadual (REIS, 2016). Estes exercem pressão sobre os currículos e criam estratégias que controlam o uso de palavras como, por exemplo, gênero.

As pessoas que possuem as atitudes endossadas pelo ESP afirmam existir um “complô” a fim de implantar a “ideologia de gênero” nas escolas, expondo apenas mais uma faceta do cenário conservador. O ESP possui objetivo de impedir uma suposta doutrinação ideológica nos estabelecimentos de ensino e de acordo com o site do movimento, a doutrinação consistiria no ato, por parte de professores, de promover as suas próprias convicções ou interesses religiosos, políticos, partidários, pois a escola precisa ser neutra. Existem diversos relatos de profissionais da educação que vem sendo sistematicamente intimidados pelo movimento com ameaças de criminalização. O ESP utiliza como argumento a garantia constitucional da liberdade de consciência e crença, inciso VI, artigo 5 da Carta Magna (REIS, 2016). Porém, a Constituição também é clara quanto à liberdade de cátedra dos professores: estabelecendo entre os princípios da educação “a *liberdade* de aprender, *ensinar*, *pesquisar* e *divulgar o pensamento*, a arte e o saber; *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas...*”. (Constituição do Brasil de 1988, art. 206, incisos II e III).

Além da Constituição, existem outros documentos nos quais o professor pode se amparar para exercer sua liberdade de ensinar, al tais como: Diretrizes Nacionais em Educação para os Direitos Humanos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Estatuto da Juventude, as Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014, além do Plano Nacional de Educação de 2014, que enfatizam a necessidade da promoção de igualdade de gênero e orientação sexual na educação. Sendo assim, os profissionais de educação não devem se deixar ser intimados pelas maquinações dos adeptos do Escola Sem Partido e do movimento contra a “ideologia de gênero”. O direito à liberdade de cátedra está garantido

pela lei maior do país, a Constituição Federal, e as tentativas de ofuscá-lo nada mais são que inconstitucionais (REIS, 2016).

Esse cenário marcado pelo conservadorismo e ataques à educação não é novidade no nosso país. Em 2007, por exemplo, veículos de comunicação da mídia realizaram reportagens chamando alguns livros didáticos de ideológicos de esquerda, utilizando em todas as chamadas, a palavra ideologia com forte conotação negativa. Não foi o Escola Sem Partido que comandou essas ações, mas o movimento retoma ao assunto de ideologia de esquerda presente nos livros didáticos. Para o movimento, ideologia significa manipulação, uma forma de colocar ideias nas cabeças dos alunos. Porém, essa definição de ideologia não encontra amparo nos pensadores clássicos que se debruçaram sobre essa temática, como Durkheim, Comte, Hegel ou Marx (CATELLI, 2016).

O problema para o ESP não é a pluralidade de ideias, mas a condenação de qualquer visão tida como esquerdizante. As obras didáticas, como as criminalizadas pelos veículos midiáticos em 2007, devem apresentar diversas visões de mundo, mas nunca serão isentas de opinião, pois não existe conhecimento neutro ou imparcial, e as opiniões não declaradas podem levar à manipulação. O objetivo do movimento é criminalizar a esquerda e seus pensadores. Eles analisam as obras tidas como esquerdizantes ao retirar frases soltas e desconexas, descontextualizando-as, classificando-as como ideológicas. É importante refletir a quem serve essa desqualificação dos livros, pois é gasto dinheiro público que chama atenção de políticos e empresários. Por trás desse discurso, há na realidade uma disputa por projetos de sociedade e recursos públicos a serem distribuídos a agentes privados (CATELLI, 2016).

É extremamente necessário discutir gênero em sala de aula, visto que No Brasil, segundo o Relatório da Violência foram assassinadas 106.093 mulheres no país, sendo 4.762 apenas em 2013 (último ano abrangido pelo Relatório). Segundo dados da Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal, apenas em 2012 houve 9.982 denúncias de violações dos direitos humanos e pelo menos 310 homicídios de pessoas LGBT, sendo este um cenário que se repete todos os anos. Pesquisa nacional sobre as experiências de estudantes LGBT nos ambientes educacionais, em 2015, revelou que 73% foram agredidos(as) verbalmente (*bullying*) na escola, 36% foram agredidos(as) fisicamente na escola e 60% se sentiam inseguros(as) na escola no último ano por serem LGBT (REIS, 2016).

É sintomática a ausência de todos os termos citados na apresentação dos resultados da BNCC e tudo que eles englobam. A construção de um currículo multiculturalista crítico passa pela necessidade da presença de todas as palavras-chaves, o que não foi observado; pelo contrário. Acredito que isso se deva ao momento histórico que vivemos, pois o currículo é

extremamente influenciado pelo nosso tempo histórico e também com os atores envolvidos no processo de implementação da BNCC.

Em relação aos resultados encontrados no material do PNLD é importante destacar a quase total ausência da temática da sexualidade ao longo de todo o documento, tendo sido encontrada esparsamente na subcategoria Sexualidade sob o ponto de vista sociocultural apenas três unidades de registro. Na categoria Sexualidade sob o ponto de vista biológico, apesar de não encontrarmos nenhuma UR, foi encontrada uma única menção ao que acreditamos ser em relação à puberdade sob esse viés mais biológico. Isso era um resultado esperado, visto que na primeira parte do trabalho, para fins de qualificação, observei que o tema sofreu uma grave retirada da BNCC em relação aos documentos anteriores.

De acordo com os resultados, o alinhamento à BNCC é um critério extremamente importante para aprovação ou reprovação de uma obra didática. Já que na BNCC o tema sofreu uma grande retirada, era esperado que no PNLD, que se articula intimamente com a BNCC, o tema também estivesse ausente ou presente muito pouco. Esse fato foi confirmado pelos resultados. Podemos supor que a ausência da temática da sexualidade nos documentos oficiais, tanto na BNCC, currículo propriamente dito, quanto no PNLD, que visa aprovar os livros didáticos, irá se refletir na ausência da abordagem desse tema nos livros.

Não significa necessariamente que a ausência do tema nesses documentos vai se converter em ausência nos livros, mas, a inexistência de exigência formal indica que sua presença estará ligada à iniciativa individual de alguns autores. Como afirma Cassiano (2007), para ser selecionado pelos professores nas escolas, os livros seguem critérios de acordo com a opção curricular instituída legalmente, que no nosso caso atual, é a BNCC. Sendo o governo o maior comprador oficial de livros didáticos, após avaliação oficial, não há, portanto, em sua maioria, investimento em propostas pedagógicas diferenciadas para a rede pública.

Apesar do PNLD representar um avanço no fornecimento de material didático à todos os níveis de ensino da educação básica na rede pública, isso veio acompanhado de um aumento dos lucros para as editoras e autores que tem seus livros selecionados. O governo vem divulgando que o quadro do oligopólio das grandes editoras no Brasil vem sofrendo mudanças, mas o que se observa é uma concentração das vendas governamentais realizadas por poucos grupos editoriais (CASSIANO, 2007).

Em um Programa de Distribuição de Livros, que envolve enormes quantias de dinheiro, com alcance universal na educação pública, há uma prescrição de liberdade do docente. Porém, é importante reiterar que a avaliação prévia na instância governamental apresenta uma lógica natural de imposições políticas e econômicas que antecedem a escolha

dos professores. Não quer dizer que os docentes tenham sua autonomia anulada em todos os sentidos, na escolha ou uso do produto, mas isso ocasiona marcas nos livros que estão nas escolas públicas do Brasil, constituindo-se em parte integrante do currículo em ação das salas de aula do nosso país (CASSIANO, 2007). Podemos supor então, baseando-nos nos resultados observados na BNCC e no PNLB, que a ausência da temática da sexualidade na BNCC se refletirá na ausência da abordagem desse tema nos livros, e conseqüentemente em sala de aula, visto que o livro didático, de acordo com Santana & Waldhelm (2009) , é o instrumento mais significativo usado em sala de aula, possuindo um papel muito maior que um recurso de apoio, se constituindo, muitas vezes no norteador de todo o trabalho pedagógico. É extremamente grave a retirada desse tema do currículo, pois segundo Goodson (2011), a inclusão ou exclusão de determinado assunto está intimamente relacionada com a exclusão e inclusão na sociedade. Todos os resultados discutidos vão ao encontro à minha hipótese inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho fornece bases para compreender como as normas da BNCC e os documentos associados afetam a produção de livros didáticos, especificamente, no que diz respeito ao tema sexualidade. É um fato em curso, que poderá trazer consequências para o ensino de sexualidade no país a longo prazo.

Ao longo da pesquisa, efetuei discussões sobre o currículo e ressaltando suas mudanças no tempo sob a influência de contextos históricos, sociais, culturais. Concluímos que a ausência do tema sexualidade na BNCC refletirá na ausência desse tema nos livros didáticos, que para estarem em sala de aula precisam ser aprovados pelo PNLD, cujo principal critério de avaliação é o alinhamento à BNCC. Por consequência aumentando, portanto, a exclusão e marginalização desse assunto na sociedade

Todos os resultados vão ao encontro à minha hipótese inicial: que a produção de livros didáticos é intimamente influenciada pelas políticas de currículo. A BNCC mudou a forma pelo qual a temática da sexualidade vinha sendo tratada pelos documentos iniciais, o que acabou reverberando na produção de livros didáticos. Tudo isso contribui para que pensemos como os livros são influenciados pelas políticas de currículo, e no caso desse trabalho, especificamente em relação à temática da sexualidade.

Em um Programa de Distribuição de Livros, que envolve enormes quantias de dinheiro, com alcance universal na educação pública, há uma prescrição de liberdade do docente. Porém, é importante reiterar que a avaliação prévia na instância governamental apresenta uma lógica natural de imposições políticas e econômicas que antecedem a escolha dos professores. Não quer dizer que os docentes tenham sua autonomia anulada em todos os sentidos, na escolha ou uso do produto, mas isso ocasiona marcas nos livros que estão nas escolas públicas do Brasil, constituindo-se em parte integrante do currículo em ação das salas de aula do nosso país (CASSIANO, 2007). Podemos supor então, baseando-nos nos resultados observados na BNCC e no PNLD, que a ausência da temática da sexualidade na BNCC refletirá na ausência da abordagem desse tema nos livros, e consequentemente em sala de aula, visto que o livro didático, de acordo com Santana & Waldhelm (2009), é o instrumento mais significativo usado em sala de aula, possuindo um papel muito maior que um recurso de apoio, se constituindo, muitas vezes no norteador de todo o trabalho pedagógico. É extremamente grave a retirada desse tema do currículo, pois segundo Goodson (2011), a inclusão ou exclusão de determinado assunto está intimamente relacionada com a

exclusão e inclusão na sociedade. Todos os resultados discutidos vão ao encontro à minha hipótese inicial.

Apesar dos documentos analisados terem origem em anos anteriores e em diferentes governos, podemos observar em nosso país, um avanço do conservadorismo e um desmonte das instituições públicas. O atual presidente, Jair Bolsonaro, é conhecido por suas posturas e ações de ultra direita e políticas públicas na área da sexualidade com uma abordagem moral tradicionalista. Foi feito um esforço, ao longo do trabalho, no sentido de discutir a importância da temática estar presente nos documentos oficiais e foi observado que ela vem sofrendo grave retirada, refletindo o momento que vivemos. Podemos esperar que isso impacte negativamente não só o ensino de sexualidade e ciências nas escolas, mas que contribua para que sujeitos com identidades marginalizadas sofram ainda mais as consequências a longo prazo dessas políticas.

Acredito que um currículo que se pretenda completo e complexo precisa ser multiculturalista crítico e de resistência, com o objetivo de auxiliar os estudantes a desafiar cenários de hierarquia discursiva, ao historicizá-los, a fim de obter uma práxis transformadora. Em nossa sociedade de forma geral, ao falar sobre sexualidade, é adotada uma perspectiva conservadora, ou quando muito, liberal de esquerda. Na BNCC essa abordagem foi alternada, ora multiculturalista conservadora, ao ignorar deliberadamente várias questões inerentes à sexualidade, ora humanista liberal, por acreditar que a sociedade é multicultural, mas os alunos e alunas precisam ser assimilados pela cultura hegemônica, ao destacar suas semelhanças e não diferenças. Todos os estudantes são chamados a participar do sistema escolar, mas não se questiona o caráter homogeneizador e monocultural da educação, ao defender a ideia de uma cultura comum.

Para que a sexualidade seja trabalhada nas escolas, é necessário que o currículo oficial enfatize essa necessidade, ou então essas abordagens se constituirão em tentativas individuais e isoladas de poucos professores, poucas escolas. Quando não há uma exigência formal para isso, editoras e autores provavelmente não abordarão ou abordarão muito pouco o tema, pois já que o MEC se constitui no maior comprador de livros didáticos, esses grupos se preocupam que suas obras sejam aprovadas para estar no mercado e adentrar nas escolas públicas. Com sua ausência quase total nos currículos e no PNLD, podemos supor que nas escolas esse assunto quase não será trabalhado, visto que os livros didáticos se constituem em norteadores das atividades pedagógicas dos professores. Um tema não trabalhado no currículo, tende a ser excluído e marginalizado também em nossa sociedade.

Para a construção de uma sociedade que enfatize as diferenças, que contribua para a formação de sujeitos questionadores, que desafiam o sistema estabelecido e cenários de hierarquia discursiva, é necessário que o currículo das escolas seja construído com esses objetivos. A educação, por si só, não diminui as desigualdades sociais, não extermina as situações de opressões, mas pode se constituir em importante ferramenta para a construção de uma sociedade sem grilhões.

Em relação aos limites do meu trabalho, acredito que o tensionamento entre os diferentes contextos poderia ter sido melhor trabalhado.

Acredito que a grande contribuição do trabalho para o campo de ensino de ciências está no fato de ter realizado uma associação entre os contextos macro e micro, ao demonstrar como os diferentes discursos que circulam na sociedade influenciam nas políticas de currículo, e como as políticas de currículo influenciam a produção do livro didático de ciências, mais especificamente em relação à temática da sexualidade, além de apontar as possíveis consequências a longo prazo.

Futuramente, pretendo investigar outros contextos do Ciclo de Políticas. Desejo investigar o contexto da prática, ao pesquisar como essas políticas serão recebidas pelos atores presentes no chão da escola: os professores.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, C.; MARTELLI, A.C. Escola e educação sexual: uma relação necessária. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1105/800>
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. 5 ed. Petrópolis- RJ. Editora Vozes, 2013.
- BADINTER, E. *XY: sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993
- BAGNATO, M.H.S. *O ensino da saúde nas escolas de 1º grau*. Proposições, 1: 53-59.1990 apud VENTURI, Tiago; MOHR, Adriana. *Análise da Educação em Saúde em publicações da Educação em Ciências*.2011
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*, HUCITEC, São Paulo, 1997.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Editora: Edições 70; São Paulo,2016.
- BARONE, Isabelle. *Quem ensina sexo para criança é “o papai e mamãe”, e não a escola, como diz Bolsonaro?* Gazeta do povo, São Paulo, 27 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/quem-ensina-sexo-para-a-crianca-e-o-papai-e-a-mamae-diz-bolsonaro-o-que-dizem-especialistas/>> Acesso em: 24 de fevereiro de 2020
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo, volume 1: fatos e mitos*. 3 ed. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2016
- BEZERRA, Hollen Gonçalves; LUCA, Tânia. *Em busca de qualidade- PNLD História-1966-2004*. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina: A condição feminina e a violência simbólica*. Editora BestBolso, Rio de Janeiro, 2017.
- BRASIL. *Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019*. Diário Oficial da União, Poder Executivo. DF, 02 jan. 2019
- BRASIL. *Edital de convocação Nº 44/2018 – CGPLI*. Diário Oficial da União, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. DF, 28 mai. 2018.
- BRASIL. (1995). *Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Edição extra. Brasília, DF, 25 nov.
- BRASIL. (1996). *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 134(248), p. 27833-841, 23 dez.

BRASIL. (2010). *Resolução MEC/CNE 04/2010*. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de jul.

BRASIL.MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL.MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1996. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>.>

CASSAB, Mariana. *A problemática da seleção do livro didático de ciências: por que discutir a linguagem do livro didático?* In: O livro didático: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e usos em sala de aula, 2012.

CASSIANO, Célia Cristina. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Pontífica Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CANDAU, Vera. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. In: Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas Antonio Flávio Moreira/ Vera Maria Candau (Orgs) Editora: Vozes, 2ª edição, Rio de Janeiro, 2008.

CARVALHO, João Pitombeira de. *Políticas Públicas e o livro de matemática*. Bolema, ano 21, n-29, 2008.

CATELLI, Roberto. A criminalização ideológica dos livros didáticos: a quem serve ? In: A ideologia do Movimento Escola Sem Partido. 2016.

CITELLI, M.T. *Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpos e comportamentos*. Estudos feministas, vol.9, nº 1, p.131-145, 2001.

CORBIN, A. A relação íntima ou os prazeres da troca. In: PERROT, M. (Org.). *História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Editora: Boitempo. São Paulo, 2016.

DINIS, Nilson; ASSINELI-LUZ, Araci. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. Dôssie: cognição, interação social e educação. Educar em revista, ISSN 1984-0411, Curitiba, 2007.

DUARTE, Vanessa; CHRISTIANO, Ana Priscilla. *A História da sexualidade*. XIV Semana Da Educação, Anais. ISBN 978-85-7846-133-1. 2012.

FERNANDES, Magda. *Vinte e cinco anos do PNLD: Uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica*. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. 2011.

FERNANDES, Priscila Dantes; OLIVEIRA, Karine S. de. Movimento Higienista e o atendimento à criança. Simpósio Regional Vozes Alternativas. 2012. Disponível em: < <https://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianc3a7a.pdf>>

FERRETI, Celso; SILVA, Monica. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória No 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia, 2017.

FURLANI, Jimena. *Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2016.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 1993.

GABRIEL, Carmen. *Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós"*. In: Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas Antonio Flávio Moreira/ Vera Maria Candau (Orgs) Editora: Vozes, 2ª edição, Rio de Janeiro, 2008.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Editora Vozes, 11ª Edição, Petrópolis- Rio de Janeiro, 2011.

GROSSI, Miriam Pillar. *Identidade de Gênero e Sexualidade*. 2012. Disponível em:< http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/grossi_miriam_identidade_de_genero_e_sexualidade.pdf>.

HACK, Susan. *Manifesto de uma moderada apaixonada: ensaios sobre a moda irracional*. Editora PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1ª edição, 2011.

HALL, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação & Realidade*, vol. 22, n. 2.

HEIDMANN et al. *Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções*. Contexto Enfermagem, Florianópolis, 2006.

HOBBSBAWN, E; RANGER, T. (org). *The invention of Tradition*. Cambridge University Press, Cambridge, 1985.

LIMA, Adenaide Amorim; BARBOSA, Adriana Maria de Abreu. Reflexões sobre a base nacional comum curricular a partir do conceito de “tecnologia do gênero”. XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico. 2017.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. *Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual*. Psicologia Política, 8 (16), 307-324. 2008.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. *Contribuições de Stephen Ball para o estado de políticas do currículo*. In: Políticas Educacionais, questões e dilemas. Org.: Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes. Cortez Editora, São Paulo, 2011.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro, 2002.

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

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da Sexualidade*. In Guacira Lopes Louro, Jeffrey Weeks, Deborah Britzman, Bell Hooks, Richard Parker, Judith Butler. *O corpo Educado Pedagogias da Sexualidade*. 2ª Edição Autêntica. Belo Horizonte. 2000.

LOYOLA, Maria Andréa. *A antropologia da sexualidade no Brasil*. Physis [online]. vol.10, n.1, pp.143-167. ISSN 1809-4481.2000.Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312000000100007&script=sci_abstract&tlng=pt>.

MACEDO, Elizabeth. *Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação*. Revista e- Curriculum, v.12, n. 03, p.1530-1555. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo-PUC/SP. São Paulo, 2014.

MACEDO, E. (2003/2004). Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco*, vol. 8, n. 1 e 2, p. 13-30

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia; TELLO, César. *Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos*. In: Políticas Educacionais, questões e dilemas. Org.: Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes. Cortez Editora, São Paulo, 2011.

MANTOVANI, Katia. *O Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, Impactos na qualidade do ensino público*. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTINS, Isabel. *Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa*. In: O livro didático de ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e usos em sala de aula. 2012.

MATTOS, Ana Helena de; FERREIRA, Antonio; JABUR; Simone Sartori. *O papel do educador na construção de uma sexualidade emancipadora no Colégio Estadual Gabriel de Lara em Matinhos*. Educere 2008. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/388_912.pdf>.

MEGLHIORATTI, Bruno Barbosa de; APARECIDA, Fernanda. Uma reflexão a respeito dos conceitos de sexo biológico, identidade de gênero e identidade afetivo-sexual. V Simpósio Internacional de Educação Sexual: saberes/trans/versais/ currículos identitários e identidade de gênero. 2017.

MIRANDA, Edgar da Silva. *Educação científica e cultura política democrática: um estudo sobre o processo de recontextualização de elementos de formação política na prática do ensino de ciências nas séries iniciais*. Rio de Janeiro, 2018.

MOREIRA, Francisco. MADRID, Daniela. *Conceituando homossexualidade*. Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo, Presidente Prudente, 2008.

NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. *O livro didático de ciências: problemas e soluções*. Ciênc. Educ. vol.9, n.2, pp.147-157. ISSN 1516-7313. 2006.

PINHO, Lúcia de Fátima Souto. *História da sexualidade feminina*. Associação Nacional de História Seção Regional da Paraíba. 2009.

PARISOTTO, L. *Diferenças de gênero no desenvolvimento sexual: integração dos paradigmas biológicos, psicanalítico e evolucionista*. Revista de Psiquiatria, vol.25, nº 1, p.75-87, 2003.

PATTI, Bruna; PINHÃO, Francine; DAFLON, Emanuel. *Sexualidade na Base Nacional Comum Curricular: uma breve análise*. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2019.

PERERA, Rodrigo. Para além do binarismo: transexualidades, homoafetividades e intersexualidades. Revista Direito Unifacs. Salvador, 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Os (des) caminhos do meio ambiente*. Editora Contexto, 2001

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos*. In.: BORTOLOZZI, Ana Cláudia; MAIA, Ari Fernando (Org). *Sexualidade e infância*. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, p.17-32. 2005.

RODRIGUES, Cibele Pavani; WECHSLER, Amanda Muglia. *A sexualidade no ambiente escolar: a visão dos professores de educação infantil*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 89-104, 2014.

ROMANATTO, Mauro Carlos. *O Livro Didático: alcances e limites*. 2008.

SANTANA, Margarida ;WALDHELM, Mônica. *Abordagem da sexualidade humana em livro didático de ciências- Desvelando os bastidores de uma proposta*. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v.2 n.2 p 2-20 agosto 2009.ISSN 1983-7011. 2009

SANTOS, Sandro Prado. *Concepção de Gênero de Futuros/as professores/as de Ciências e Biologia a partir do vídeo Boneca na Mochila*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível

SANTOS, Sandro Prado. *Concepção de Gênero de Futuros/as professores/as de Ciências e Biologia a partir do vídeo Boneca na Mochila*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em:<http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1414p.pdf>.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Coleção Polêmicas do nosso tempo. 32 ed. Campinas, SP. 1999.

SKLIAR, C. & DUSCHATZKY, S. (2001). *O nome dos outros - Narrando a alteridade na cultura e na educação*. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica

SILVA, Cristiane Gonçalves da. Orientação sexual, identidades sexuais e identidade de gênero. COMFOR. Disponível em: < http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/GDE/mod3/Semana3_Mod3_GDE.pdf>.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da ; NETO, Jorge Megid. *Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas*. Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2006, vol.12, n.2, pp.185-197. ISSN 1516-7313.

SILVA, T.T. (1999). *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, T. T.. *Documentos de identidade : uma introdução às teorias do currículo*. Editora Autêntica, 2ª Edição, Belo Horizonte,2005.

SILVA, Liza Manuela Martins; SANTOS, Sandro Prado. *Sexualidade e Formação Docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia*. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2010.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; SILVA, Lauana Araujo. *Articulação entre conhecimento biológico e cultura em livros didáticos: o que se ensina com a biologia*. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. Disponível em:<<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1075-1.pdf>>.

SILVEIRA, Viviane Teixeira. *Diretrizes Curriculares de Gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado do Paraná*. 2010. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf>

SIMÕES, Júlio & FACHINNI, Regina. *Paradoxos da Identidade*. In: _____. *Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT*, 2009.

SUCUPIRA, Ana Cecília; MENDES, Rosilda. Promoção da Saúde: conceitos e definições. SANARE- Revista de Políticas Públicas- Ano IV, N. 1, JAN/FEV/MAR, 2003.

STOLLER, Robert. *Recherches sur l'Identité Sexuelle*. Paris: Gallimard, 1978

TILIO, Rafael. *Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas*. Gênero, v.14,n.2, p.125-148, Niterói, 2014

VALEIRÃO, Kelin. *A escola enquanto instituição disciplinar*. ANPED Sul. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em Educação e Inserção Social. 2009.

WITZEL, Denise Gabriel. *Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.