

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO TEMA “ORIENTAÇÃO SEXUAL” NOS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

**PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y SEXUALIDAD EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR:
CONSIDERACIONES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA SEXUALIDAD COMO TEMA
TRANSVERSAL EM LOS PARÁMETROS DEL CURRÍCULO NACIONAL**

**HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND SEXUALITY IN SCHOOL EDUCATION:
CONSIDERATIONS FROM THE ANALYSIS OF SEXUALITY AS A CROSS-CURRICULAR
THEME IN THE NATIONAL CURRICULUM PARAMETERS**

Márcio Magalhães da Silva²

Resumo: este artigo analisa como o tema “orientação sexual” foi inserido no currículo oficial brasileiro a partir de alguns pressupostos da pedagogia histórico-crítica, tais como a definição de conhecimentos clássicos e o papel que essa corrente pedagógica atribui à educação escolar. Nesse sentido, questiona-se a relevância do tema para a formação individual e se apresentam algumas considerações sobre como ele poderia ser abordado nas escolas sob a perspectiva da superação da sociedade capitalista.

Palavras-chave: temas transversais; orientação sexual; sexualidade; pedagogia histórico-crítica.

Resumen: este artículo analiza cómo se insertó el tema de la “orientación sexual” en el currículo oficial de Brasil a partir de algunos supuestos de la pedagogía histórico-crítica, tales como la definición de los conocimientos clásicos y el papel que esta teoría pedagógica concede a la educación. En consecuencia, cuestiona la relevancia del tema para la formación individual y presenta algunas consideraciones sobre cómo le podría ser abordado en las escuelas desde la perspectiva de la superación de la sociedad capitalista.

Palabras clave: Temas transversales; orientación sexual; sexualidad; pedagogía histórico-crítica.

Abstract: this article examines how the theme “sexual orientation” was inserted in the Brazilian official curriculum from some assumptions of the historical-critical pedagogy, such as the definition of classical knowledge and the role that this pedagogical theory attaches to school education. Thus we question the relevance of the theme for individual development and present some considerations on how it could be taught in schools from the perspective of overcoming the capitalist society.

Keywords: Cross-curricular themes; sexual orientation; sexuality; historical-critical pedagogy.

Introdução

A sexualidade foi oficialmente inserida no currículo das escolas brasileiras com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a proposição dos temas transversais (RIBEIRO, 2004). Pesquisadoras/es³ que há tempos reivindicavam a inserção do tema no currículo oficial consideram os PCN um avanço, ainda que eventualmente façam críticas a alguns aspectos da proposta do Ministério da Educação (MEC) (SILVA, 2013). A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, afirma que a função da escola é socializar o conhecimento artístico, científico e filosófico mais desenvolvido produzido pela

humanidade, visando atender aos interesses da classe trabalhadora na luta pela superação da sociedade capitalista (SAVIANI, 2005). Sendo assim, quem pretende trabalhar segundo os pressupostos dessa teoria pedagógica deve se perguntar se o tratamento da sexualidade é inerente à função da escola e, em caso de resposta afirmativa, como o tema pode ser abordado. Para ajudar a responder essas questões, este artigo apresenta e analisa a proposta contida nos volumes de “Orientação Sexual” dos PCN (BRASIL, 1997a; 1997b).

O tema transversal “Orientação Sexual”

Os PCN e o conjunto dos temas transversais foram analisados anteriormente por Jacomeli (2007). Contudo, ainda não foi apresentada uma análise dos interesses relacionados especificamente ao tema “Orientação Sexual”, segundo os pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

Conforme enunciado na introdução, para a pedagogia histórico-crítica a função da escola é socializar o conhecimento artístico, científico e filosófico mais desenvolvido produzido pela humanidade, o que remete às discussões acerca da neutralidade e da objetividade do conhecimento. De acordo com Saviani (2005, p. 57):

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

Sendo assim, no que se refere à questão da não neutralidade do conhecimento, a pedagogia histórico-crítica assume a tarefa de socializar os conhecimentos que se vinculam ao interesse da classe trabalhadora pela superação da sociedade capitalista. No tocante à objetividade, o conhecimento é compreendido como imagem da realidade, a qual se forma para orientar a ação humana e, portanto, deve representar a realidade o mais fidedignamente possível, ainda que a sua formação ocorra por meio de processos intra e intersubjetivos (MARTINS, 2013).

A pedagogia histórico-crítica, contudo, não ignora o fato de que a realidade é histórica e está em constante transformação e o conhecimento, por isso, também é histórico e sujeito a transformações. Assim, faz-se necessário selecionar, dentre os conhecimentos objetivos produzidos historicamente pela humanidade, aqueles que se tornaram essenciais para a compreensão e a transformação intencional da realidade, os quais Saviani denomina *conhecimentos clássicos*. Sobre essa designação, Saviani e Duarte (2012, p. 31) afirmam que:

[...] o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. [...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do/[a] homem/[mulher] como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Portanto, a análise dos PCN de “Orientação Sexual” deve ser feita buscando-se verificar a quem o tratamento do tema interessa e quais conteúdos sugeridos correspondem a conhecimentos clássicos, começando pela análise do conceito de sexualidade.

Nos PCN a sexualidade é definida simplesmente como “algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte” (BRASIL, 1997b, p. 287). Ainda que essa definição corresponda a uma tentativa de se elaborar uma definição abrangente e consensual, ela é vaga e imprecisa e, como afirma Saviani (2008, p. 63), “uma definição que abarca tudo já não significa mais nada”. Apesar disso, alguns elementos presentes na proposta do MEC permitem concluir que os PCN corroboram a concepção de desenvolvimento psicosssexual psicanalítica (SILVA, 2013).

Para a psicanálise, a cultura é resultado da repressão sexual, pois, quando impossibilitada de atingir seu alvo sexual, a libido é desviada para atividades socialmente valorizadas, tais como o trabalho e a produção artística, ou para outros fins. Sendo assim, a psicanálise torna possível afirmar que a sexualidade antecede historicamente a cultura, o que se configura como uma inversão na compreensão da realidade, dado que a sexualidade é produto da vida em sociedade (FOUCAULT, 2009; GARTON, 2009; STEARNS, 2010). Além disso, a psicanálise naturaliza o trabalho alienado, afirmando que o trabalho jamais poderá se constituir como a fonte principal de satisfação do ser humano, dado que existe uma “natural aversão humana ao trabalho” (FREUD, 1997, p. 29, nota). Portanto, para a pedagogia histórico-crítica, que se baseia no marxismo, a psicanálise não pode ser apresentada nas escolas como modelo explicativo da formação do indivíduo porque seu fundamento não abarca conhecimento científico objetivo, pois, como demonstra Marx (2010), justamente o trabalho é o traço distintivo (categoria ontológica) do ser humano.

Nos PCN, logo na introdução do tema “Orientação Sexual”, naturaliza-se o desenvolvimento psicosssexual em correlação com o desenvolvimento intelectual. Afirma-se, por exemplo, que “Com a ativação hormonal trazida pela puberdade, a sexualidade assume o primeiro plano na vida e no comportamento dos/[as] adolescentes. Toma caráter de urgência, é centro de todas as atenções, está em todos os lugares, na escola ou fora dela” (BRASIL, 1997a, p. 292) e, em seguida, que “Assim como a inteligência, a sexualidade será construída a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura” (BRASIL 1997a, p. 296). Isso significa que, nos PCN, tanto a inteligência quanto a sexualidade são resultado da interação entre fatores biológicos e culturais: o desenvolvimento da primeira é explicado pela teoria construtivista (DUARTE, 2006), enquanto o desenvolvimento da segunda é explicado pela psicanálise, teorias supostamente complementares na compreensão do desenvolvimento integral do ser humano.

Em seguida, far-se-á a análise dos objetivos, métodos e conteúdos da “Orientação Sexual”. O objetivo geral do tratamento da sexualidade nas escolas, segundo os PCN, é “contribuir para que os/[as] alunos/[as] possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (BRASIL, 1997b, p. 311). Rabelo e colaboradores (2010) constataram a ênfase da proposta do MEC nas responsabilidades individuais relacionadas à sexualidade, em detrimento dos aspectos que se vinculam

mais diretamente à obtenção de prazer mencionada no seu objetivo. Assim, ao destacar a responsabilidade do indivíduo no exercício da sexualidade, o objetivo apresentado revela uma intenção de controle social. Maia (2004) e Jacomeli (2007), analisando os PCN, concluem que a proposta dos temas transversais tem função normativa equivalente à da disciplina educação moral e cívica, inserida no currículo escolar durante a ditadura militar.

A responsabilidade no exercício da sexualidade vincula-se ao controle da natalidade e da transmissão de doenças sexualmente transmissíveis (DST). Segundo Stearns (2010), um casal que mantenha relações sexuais constantes desde o início do seu período fértil até o final desse período, sem utilizar métodos contraceptivos, é capaz de gerar, em média, 14 crianças, o que não é socialmente desejável, especialmente em momentos de escassez de recursos necessários à sobrevivência humana. Portanto, historicamente, a criação e o desenvolvimento de formas de controle da atividade sexual atendem a necessidade de evitar que a capacidade reprodutiva do ser humano se torne assaz desestabilizadora das relações sociais constituídas (GARTON, 2009; STEARNS, 2010).

No que tange à metodologia, os PCN adotam proposições escolanovistas e construtivistas comuns a várias correntes pedagógicas, tais como a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do/a professor/a reflexivo/a e o multiculturalismo, reunidas no lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2006). Em consequência disso, valorizam-se os métodos de aprendizagem e conteúdos particulares, provenientes do cotidiano, em detrimento da transmissão de conhecimentos sistematizados e universais (DUARTE, 2006). Nesse sentido, pressupõe-se a insuficiência das disciplinas clássicas para que a escola alcance alguns objetivos, o que demanda a articulação dos seus conteúdos específicos com os temas transversais, tanto em atividades programadas como não programadas (BRASIL, 1997a; 1997b).

Coerente com as pedagogias hegemônicas, a “Orientação Sexual” dos PCN menospreza inclusive o conhecimento sobre a sexualidade, atestando a “impossibilidade, mesmo para adultos/[as], de verdades absolutas e imutáveis, pois, enquanto componente da subjetividade, a sexualidade se constrói e se modifica ao longo de toda a vida” (BRASIL, 1997b, p. 335). Assim, os PCN ratificam entendimentos tais como o de Figueiró (2009, p. 142), para quem o tema “sexualidade [...] está relacionado, muito mais, com trabalhos de expressão de sentimentos e atitudes e formação de valores morais, do que com conteúdo acadêmico e científico a ser dominado intelectualmente pelos/[as] alunos/[as]”.

Outro problema da proposta é que ela preserva a possibilidade de tratamento da sexualidade de forma não transversal com as turmas do sexto ao nono ano, caso isso seja mais conveniente para a escola. Nesse caso, o trabalho deve ser realizado por um/a professor/a ou outra/o profissional que tenha conhecimento aprofundado sobre o tema, já que ele é multidisciplinar, e, mais importante, seja um/a interlocutor/a confiável (BRASIL, 1997a; 1997b). Reconhece-se, assim, que esse conteúdo não pode ser abordado de maneira adequada por um/a professor/a qualquer de uma área ou disciplina específica, como deveria, se se tratasse de conteúdo escolar relevante e indispensável. Com isso, abrem-se as portas das escolas para a atuação de profissionais sem formação específica na área da educação, com destaque para

os/as profissionais da saúde, os quais muitas vezes apresentam concepções naturalizantes e/ou normatizadoras da atividade sexual.

Ao mesmo tempo em que a inserção da “Orientação Sexual” no currículo é justificada pela necessidade de corrigir distorções oriundas da educação informal, afirma-se nos PCN que a consecução de seus objetivos não deve entrar em conflito com os valores de cada família, exceto nos casos de violação dos direitos da criança (BRASIL, 1997a; 1997b). Desse modo, não seria legítimo criticar, por exemplo, a submissão da mulher ao homem fundada em crenças religiosas, visando promover a equidade de gênero. Segundo os PCN, deve-se apenas ampliar “o leque de conhecimentos e de opções para que o/[a] próprio/[a] aluno/[a] escolha o seu caminho” (BRASIL, 1997a, p. 85), como se as possibilidades de intervenção se reduzissem apenas à apresentação de opiniões diferentes. Neste ponto, convém resgatar a contribuição de Saviani para a definição do papel da escola, pois, segundo ele:

É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. [...] é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2005, p. 15).

Todavia, o que se verifica nos PCN é que a educação referente à sexualidade, na medida em que envolve valores familiares e pessoais, deve mesmo se configurar como um processo de troca de opiniões, o que significa que o conhecimento do senso comum (*doxa*) deve assumir o lugar do saber sistematizado (*episteme*) na escola. Nesse processo, professor/a (ou educador/a) e alunas/os são iguais que emitem opiniões distintas, porém igualmente válidas. Esse entendimento tem o aval de concepções mais recentes para as quais os conhecimentos sistematizados historicamente não são representativos da diversidade cultural existente na sociedade atual, tais como o de Furlani (2011). Relativizados, os conhecimentos sobre a sexualidade, contraditoriamente, tornam-se dispensáveis, o que garante às/aos alunas/os o direito de se ausentar das aulas relacionadas ao tema, quando as famílias se manifestam contrariamente à abordagem da escola (BRASIL, 1997a, 1997b).

Existe ainda nos PCN uma abertura para que professoras/es sem conhecimento prévio sobre o tema conduzam as discussões em sala de aula. O que se espera na atuação do/a educador/a sexual é que ela/e seja capaz de superar seus próprios limites em relação à sexualidade, que deixe de lado os seus preconceitos, que não se sinta constrangido ao falar sobre o assunto, e nem imponha os seus valores (BRASIL, 1997a; 1997b). Nesse aspecto evidencia-se a relação dos PCN com a pedagogia do/a professor/a reflexivo/a, pois se afirma que as/os professoras/es necessitam apenas de “um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática [como educador/a sexual]” (BRASIL, 1997a, p. 303) e que, além disso, “A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos/[as] próprios/[as] educadores/[as] envolvidos/[as] no trabalho de Orientação Sexual” (BRASIL, 1997a). Outro ponto que denota a desqualificação da formação docente é o fato de que os PCN explicam os conteúdos para as/os professoras/es, ao invés de simplesmente indicá-

los, já pressupondo que elas/es não os dominam e/ou não terão acesso a esses conteúdos durante a sua formação.

Embora os PCN valorizem a forma de tratamento da sexualidade em detrimento dos conteúdos, conforme já foi dito, há neles três blocos de conteúdos: (1) “corpo: matriz da sexualidade”; (2) “relações de gênero”; e (3) “doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (BRASIL, 1997a; 1997b). O primeiro bloco apresenta conhecimentos e valores referentes ao corpo humano que já fazem parte do currículo de ciências naturais e que, portanto, não justificariam a inserção da “Orientação Sexual” como tema transversal. Todavia, critica-se o fato de que esse conteúdo seja comumente tratado nas ciências naturais, pois isso acaba determinando um tratamento biologizante do tema (SILVA, 2013).

O segundo bloco de conteúdos dos PCN aborda as relações sociais entre os gêneros masculino e feminino. No entanto, o tratamento recomendado para o tema não inclui conteúdos históricos referentes à construção social dos gêneros, mas se baseia no oferecimento de modelos de conduta não discriminatória pelo/a professor/a. Não se trata, portanto, de inserir o tema no currículo como um conteúdo científico que deve ser estudado, mas, como um conteúdo normatizador, atitudinal (JACOMELLI, 2007). De acordo com Vianna (2010, p. 358), nos PCN a temática de gênero subordina-se “ao trinômio corpo/saúde/doença na Orientação Sexual, também entendida como atividade informativa e reguladora”. Mais esclarecedor ainda é o trecho do *Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2012*, do Banco Mundial⁴, destacado por Marsiglia (2012, p. 120-121):

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

Diante desse relatório, não resta qualquer dúvida de que a discussão sobre gêneros nas escolas vem atender fundamentalmente interesses econômicos, o que, no entanto, não quer dizer que esse tema não seja relevante para a formação individual, como se discutirá mais adiante. Já no terceiro bloco de conteúdos recomenda-se o tratamento das DST/AIDS. Contudo, nenhum conteúdo desse bloco se diferencia dos conteúdos clássicos das ciências naturais. No que deveria ser a lista de conteúdos do bloco, misturam-se objetivos e métodos, tais como “recolher, analisar e processar informações sobre a AIDS por meio de folhetos ilustrados, textos e artigos de jornais e revistas” (BRASIL, 1997a, p. 101) e “o repúdio às discriminações em relação aos portadores de HIV e doentes de AIDS” (BRASIL, 1997a, p. 101).

Além dos conteúdos apresentados, outros que não se relacionam diretamente aos objetivos de saúde ou gênero referem-se ao respeito à diversidade. O conceito de diversidade, no caso, remete não

somente a existência de minorias discriminadas pela sociedade, mas às diferenças que tornam cada indivíduo único. Assim, esse conceito cumpre o papel ideológico de fragmentação das culturas e naturalização das diferenças individuais, tal como fazem as correntes pedagógicas hegemônicas, o que, segundo Marsiglia (2012, p. 119), “impede os indivíduos de ascenderem aos conhecimentos universais como ‘cultura’ fundamental ao processo de humanização”.

De maneira geral, os temas transversais invertem a organização do currículo escolar, pois passam a determinar quais conteúdos devem ser abordados pelas escolas (JACOMELI, 2007). Com isso, é possível concluir que os PCN, embora insiram no currículo temas inexplorados ou insuficientemente explorados até então pelas escolas, não agregam conhecimento científico objetivo ao processo educativo mas, pelo contrário, esvaziam o currículo e empobrecem a educação escolar, visando atender apenas as necessidades imediatas de todos os envolvidos nesse processo e a interesses econômicos. Isso não significa, porém, que a sexualidade não deve ser abordada em sala de aula, como se verá a seguir.

Pedagogia histórico-crítica e sexualidade: algumas considerações

Se para as teorias pedagógicas hegemônicas o desenvolvimento intelectual e moral são processos naturais e espontâneos, decorrente do amadurecimento de estruturas cognitivas, parece contraditório tomá-las como fundamento de uma proposta de educação sexual, já que se pretende que a educação sexual na escola seja um processo sistematizado. A necessidade de inserção da sexualidade no currículo como tema transversal atesta que a escola não tem cumprido o seu papel de socializar o conhecimento historicamente produzido pela sociedade e, nesse sentido, compactuar com essa forma de tratamento do tema implica aceitar o esvaziamento da educação escolar em favor de uma formação adaptativa, a qual atende apenas as demandas sociais mais imediatas.

Para a pedagogia histórico-crítica a socialização de conhecimentos sobre o corpo humano, o aparelho sexual/reprodutivo, os métodos contraceptivos, as formas de contração das doenças, incluindo as DST, os modos de evitá-las, a concepção histórico-social do ser humano, englobando a construção social dos gêneros, etc., não pode depender da existência de um projeto de educação sexual na escola, pois esses conhecimentos são parte indispensável do conhecimento sobre a sociedade atual e o ser humano. Assim, todos os objetivos de formação da proposta de educação sexual do MEC devem ser contemplados pela proposta de socialização dos conhecimentos clássicos feita pela pedagogia histórico-crítica.

Para essa corrente pedagógica, porém, um possível tratamento biologizante do corpo humano nas aulas de ciências, por exemplo, deve ser combatido no campo da formação de professoras/es, com a superação da fragmentação do conhecimento científico, pois, conhecer objetivamente o corpo humano implica reconhecer que ele se desenvolve historicamente. Na sua proposta didática de ciências naturais para a pedagogia histórico-crítica, Geraldo (2009, p. 14) afirma que:

Uma parte importante do que o indivíduo será na fase adulta está contida na cultura da sociedade onde vive e será determinada por ela, em outras palavras: nossa subjetividade, nossa humanidade (a linguagem, a racionalidade, as formas das relações sociais, as formas de produção da subsistência) está fixada e determinada fora do organismo

biológico com o qual nascemos e que nos define como espécie biológica; não está fixada e determinada no nosso código genético, localiza-se, fixa-se, transforma-se e determina-se nas estruturas culturais nas quais iremos nos desenvolver.

Essa citação deixa evidente que a sexualidade não precisa ser abordada de forma naturalizante no âmbito das ciências ditas naturais. Destarte, para a pedagogia histórico-crítica a consecução dos objetivos apresentados na proposta do MEC demanda a transmissão de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos que, no ensino fundamental, devem ser oferecidos nas aulas de língua portuguesa (literatura), ciências, história, educação artística (representação do corpo) e educação física. Essa afirmação, no entanto, não corrobora a inserção desses conteúdos na forma de tema transversal, já que esse tipo de tratamento dos conteúdos se faz por um viés pragmático que coloca as necessidades individuais imediatas no ponto de partida e no ponto de chegada da educação escolar, conforme apontado anteriormente.

Todavia, a pedagogia histórico-crítica não despreza o cotidiano ou o saber advindo das experiências das/os alunas/os. Na realidade, essa teoria compreende que relacionar os conteúdos científicos ao cotidiano das/os envolvidas/os no processo educativo é essencial para a formação, tendo em vista que o pensamento se desenvolve no duplo movimento que vai do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto, dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos e vice-versa (MARTINS, 2013; VIGOTSKI, 2001). Nesse sentido, a relação entre aluna/o e professor/a, que se constitui na base de uma vinculação afetivo-cognitiva, deve instalar uma contradição capaz de promover o desenvolvimento da/o aluna/o, qual seja: a contradição entre o “não domínio” da realidade pela/o aluna/o e o domínio da realidade pelo/a professor/a, o pensamento concreto da/o aluna/o e o pensamento abstrato do/a professor/a. Isso significa que no início do processo educativo o/a professor/a deve confrontar a experiência cotidiana da/o aluna/o com a compreensão teórica que ele/a, professor/a, tem da realidade. Se ambos se igualam no início do processo, se ambos se limitam a discorrer sobre suas experiências cotidianas na base de conexões que não se sustentam teoricamente, não há contradição e, portanto, não ocorre desenvolvimento (MARTINS, 2013).

Uma alternativa para o tratamento da sexualidade na escola coerente com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica é a discussão do tema a partir da leitura dos clássicos universais, os quais apresentam relações afetivas, sexuais, de gênero, etc. sob a perspectiva do momento histórico em que foram escritos, o que coloca em evidência o caráter histórico e social da sexualidade humana. Em outras palavras, a história da sexualidade está objetivada nos produtos da cultura e, portanto, a compreensão da sexualidade como fenômeno histórico-cultural vincula-se à apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

À primeira vista a alternativa apresentada não difere da proposta de transversalização do tema, porém, nesse caso, as leituras não devem ser selecionadas em função do tema em si, mas de acordo com os critérios de referência e permanência que definem os clássicos. Destarte, as/os alunas/os não estariam aprendendo apenas modelos de comportamento sexual, mas estariam se apropriando da cultura clássica e, a partir dela, vivenciando as mudanças no cotidiano das gerações passadas ocasionadas pelo

desenvolvimento histórico da humanidade, pois, como afirma Abrantes (2006, p. 10) “uma obra literária é portadora de conteúdos sobre o *ser social*, aborda problemas universais e pode expressar as contradições da sociedade”. Com isso, enriquece-se o processo educativo pela revelação de novos significados da literatura clássica e pela criação de novos sentidos para a atividade de leitura.

Assim, para a pedagogia histórico-crítica, a qual corrobora a concepção de desenvolvimento da psicologia histórico-cultural, não existe cisão entre desenvolvimento afetivo e cognitivo e, portanto, a sexualidade pode e deve ser abordada como conteúdo científico, promovendo-se a compreensão e a análise crítica da gênese e do desenvolvimento histórico dos conceitos a ela relacionados. A própria constituição da sexualidade como traço identitário dos indivíduos deve ser questionada para que a normatização da atividade sexual possa ser superada. É importante destacar que a psicologia histórico-cultural ainda não apresenta uma teoria sobre o desenvolvimento psicosssexual e, portanto, desenvolvê-la é uma tarefa que se impõe para as/os pesquisadoras/es dessa vertente.

A psicologia histórico-cultural afirma que o desenvolvimento ocorre a partir da apropriação de conceitos. Nessa perspectiva, os conceitos correspondem a palavras que condensam partes da realidade, dentre as quais normas sociais que, ao serem internalizadas, convertem-se nas funções psíquicas que regulam o comportamento e determinam o modo de ser, ou seja, a personalidade dos indivíduos (MARTINS, 2013). Destarte, apenas a apropriação do conhecimento científico objetivo pode modificar qualitativamente a relação do indivíduo com a sociedade, desconstruindo mitos e preconceitos relacionados à sexualidade, na medida em que esses não encontram sustentação teórica capaz de resistir à crítica de um pensamento desenvolvido em suas máximas possibilidades, o qual apreende a realidade não apenas como ela é, mas como ela pode vir a ser.

Referências:

- ABRANTES, A. A. O desenvolvimento do pensamento teórico: mediações educacionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-1758--Int.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2012.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual*. Brasília: SEF/MEC, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2011.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual*. Brasília: SEF/MEC: 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2011.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns*. Londrina: UEL, 2009. p. 141-171.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.
- FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

- GARTON, S. *História da sexualidade: da antiguidade à revolução sexual*. Tradução M. J. Félix. Lisboa: Editorial Estampa, 2009.
- GERALDO, A. C. H. *Didática de Ciências Naturais na perspectiva histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- GTPOS; ABIA; ECOS. *Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia*. Tradução e adaptação do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (ABIA), Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana (ECOS). 10. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- JACOMELI, M. R. M. *PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira*. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: Ribeiro, P. R. M. (Org.). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 153-179.
- MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 109-146.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.
- RABELO, A. et al. Educação sexual como tema transversal. In: TEIXEIRA, F. et al. *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas*. Braga: Edições CIEed, 2010. p. 375-378.
- RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da Educação Sexual no Brasil. In: Ribeiro, P. R. M. (org.). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.
- SAVIANI, D; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.
- SILVA, M. M. *A sexualidade como tema pedagógico: análise das propostas do MEC e da UNESCO para inserção do tema nas escolas*. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.
- STEARNS, P. N. *História da sexualidade*. Tradução R. Marques. São Paulo: Contexto, 2010.
- VIANNA, C. Gênero e sexualidade nas políticas de educação dos governos FHC e Lula: demandas históricas e desafios futuros. In: TEIXEIRA, F. et al. *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas*. Braga: Edições CIEed, 2010. p. 357-362.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WEREBE, M. J. G. *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados, 1998.

Notas:

¹ Não existe consenso sobre a forma de designar o tratamento sistemático da sexualidade na escola. De acordo com o *Guia de Orientação Sexual* produzido pelo Fórum Nacional de Educação e Sexualidade, o termo *orientação sexual* é mais adequado porque distingue o processo formal do informal, espontâneo, pelo qual se aprende sobre sexualidade durante toda a vida (GTPOS; ABIA; ECOS, 2004). Por outro lado, alguns autores consideram que a expressão *orientação sexual* é ambígua e pode ser interpretada como os tipos de interesse sexual – hétero, homo ou bissexual (WEREBE, 1998).

² Graduação em Psicologia e licenciatura em Psicologia pela Unesp-Bauru. Mestrado em Educação Escolar pela Unesp-Araraquara. E-mail: marxism@hotmail.com.

³ Neste artigo acata-se a crítica feita por estudos feministas ao uso exclusivo de palavras masculinas e utiliza-se linguagem inclusiva, a qual busca conferir visibilidade ao gênero feminino nos textos (FURLANI, 2011).

⁴ BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2012: igualdade de gênero e desenvolvimento*. Washington, 2011. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2012/Resources/7778105-1299699968583/7786210-1315936231894/Overview-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

Recebido em: 02/2014

Publicado em: 05/2015.