

EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO BRASILEIRO: AVANÇOS E RETROCESSOS

Elisangela de Araujo Guimarães
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Brasil
elisaufjr@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a importância da discussão sobre a inserção da Educação Sexual no Currículo Escolar e a função desta na formação de cidadãos conscientes a respeito de si. Neste sentido, apresento o percurso histórico da educação sexual no Brasil com seus avanços e retrocessos marcados pelo rigor da Igreja Católica. Dando continuidade, falo da formação do currículo como um campo que é atravessado por questões objetivas a partir das leis e normas curriculares e de questões subjetivas relacionadas às concepções de educação, crenças e valores atribuídos pelos agentes da educação formal. Em guiza de conclusão, enfatizo a dimensão ambivalente da educação formal, reconhecendo que, embora tenha sido uma das instituições nas quais se instalam mecanismos de controle sobre crianças, adolescentes e jovens em formação, a escola pode atuar de forma emancipatória junto a estes segmentos.

Palavras-chave: Educação Sexual. Escola. Currículo.

I - INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar a importância da discussão sobre a inserção da Educação Sexual no Currículo Escolar e a função desta na formação de cidadãos conscientes a respeito de si. Este tema surgiu a partir dos resultados obtidos na pesquisa desenvolvida no curso de mestrado em Serviço Social que visava analisar a inclusão do Tema transversal – “Orientação Sexual” – contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (MEC), nas Escolas Municipais da 7ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro.

Neste artigo apresento um recorte da discussão realizada na dissertação de mestrado sobre o percurso histórico da educação sexual no Brasil com seus avanços e retrocessos marcados principalmente pelo rigor da Igreja Católica, bem como a discussão sobre a inclusão da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas dos Temas Transversais focando o tema “Orientação Sexual”.

Dando continuidade, falo da formação do currículo como um campo que é atravessado por questões objetivas a partir das leis e normas curriculares e de questões subjetivas relacionadas às concepções de educação, crenças e valores atribuídos pelos agentes da educação formal. Embora as dimensões objetivas sejam mais visíveis, todos

esses fatores são importantes quando nos propomos a examinar como se opera a definição dos conteúdos que compõem ou não a construção dos currículos escolares.

II - DESENVOLVIMENTO:

II.I – Educação Sexual no Brasil

A discussão sobre educação sexual na escola, no Brasil, surgiu nos anos 30 do século XX, no momento em que a sífilis fazia numerosas vítimas. Diante disso, no campo discursivo sobre a sexualidade de crianças e adolescentes e os problemas de “desvios sexuais” deixaram de ser percebidos como crime para serem concebidos como doenças. A escola passou a ser vista como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênista, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais. (Altmann, 2001).

Na primeira metade do século XX, as experiências de Educação Sexual na escola, ocorreram em escolas laicas ou protestantes. Uma das experiências mais antigas de Educação Sexual na escola foi realizada na década de 30 no Colégio Batista do Rio de Janeiro. Esta experiência foi interrompida e o professor responsável foi processado judicialmente. (Rosemberg, 1985, p. 13)

A igreja católica constituiu um dos freios mais poderosos, até a década de 60, para que a Educação Sexual formal não fosse inserida no sistema escolar brasileiro. Em primeiro lugar, por sua posição claramente repressiva em matéria de sexo e em segundo, pela posição de destaque que se ocupou na educação nacional, através da manutenção e da defesa de sua rede de ensino. Portanto, mesmo antes do final da década 60, quando ocorreu no país um momento de hipertrofia dum autoritarismo, o sistema de ensino nacional era bastante repressivo, tanto a veiculação de informação sobre sexualidade humana quanto à manifestação da sexualidade entre estudantes (Rosemberg, 1985¹).

Durante as décadas de 60 e 70, a inserção da educação sexual formal na escola se caracterizou por avanços e refluxos. Na segunda metade dos anos 60, algumas escolas públicas desenvolveram experiências de educação sexual. Todavia, elas deixaram de existir em 1970, após um pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo dando parecer contrário a um projeto de lei de 1968, da deputada Júlia

¹Cabe explicar que esta bibliografia mesmo tendo sido publicada há quase trinta anos, apresenta uma discussão ainda muito presente nos dias atuais.

Steinbuch, que propunha a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos escolares. Em 1976, a posição oficial brasileira foi sintetizada a partir da Lei 5692/71, e afirmava ser a família a principal responsável pela educação sexual, podendo as escolas, porém, inserir ou não a educação sexual em programas de saúde (Rosember, 1985).

Em 1970 o Congresso Brasileiro aprovou e instituiu oficialmente a censura prévia de livros e jornais. Neste sentido, o Ministério da Justiça ficou encarregado de proibir todo texto contrário à moral e aos bons costumes. Este decreto estipulou ainda que caberia aos poderes públicos a tarefa de assegurar a proteção dos valores éticos indispensáveis à boa formação moral da juventude brasileira (Rosemberg, 1985).

O veto, e os pareceres que o acompanharam, apesar de não explicitarem a suspensão ou proibição das experiências em curso, fizeram com que os poucos programas em desenvolvimento cessassem ou deixassem de ser de domínio público. “Curiosamente, não havia nenhuma lei ou proibição formal contra a educação sexual.” A interdição era difusa e talvez, por isso mesmo, mais eficiente. O assunto era tabu, existia, mas não se falava sobre ele. Orientadores, professores e educadores, de modo geral, passaram a assumir a interdição, temendo represálias e obedecendo a uma lei que, na verdade, nem mesmo existia.

Em 1974, o Conselho Federal de Educação (6 de agosto de 1974) aprovou o parecer elaborado pela conselheira Edília Coelho Garcia, que fixou a doutrina, a filosofia, o conteúdo e a forma do programa de Educação e Saúde que previa, para os alunos de 2º grau, o desenvolvimento de conhecimentos referentes à adolescência, educação sexual, gestação, puericultura e saúde mental.

A posição oficial do Estado brasileiro foi sintetizada, em 1976, pela mesma conselheira Edília, que representou o Brasil no Primeiro Seminário Latino-Americano de Educação Sexual (OLES, s.d.). A comunicação do Brasil integrava o parecer da comissão Nacional de Moral e Civismo de 1970 às propostas curriculares sobre Educação de Saúde efetuadas pelo Conselho Federal de Educação a partir da Reforma de Ensino de 1º e 2º grau (lei 5692/71).

O que apareceu como novidade no discurso da professora Edília, e que foi usado como um dos principais argumentos durante os 10 anos seguintes, foi a necessidade de atender a questões prioritárias dos segmentos em idade escolar. “Talvez fosse mais importante que nos preocupemos antes, com os aspectos da subnutrição e das sequelas

que deixam (...). A educação sexual não é aspecto mais importante em um programa de orientação juvenil.” (OLES, s.d., p 122-123 in Rosemberg, 1985, p.15).

A partir de 1978, ainda no governo militar, foi realizado em São Paulo o I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas, organizado por iniciativas particulares. Este congresso foi realizado nos anos subsequentes e foi um dos elementos provocadores para que o debate sobre a inclusão ou não da educação sexual nos currículos se tornasse publico. Esta movimentação em torno da educação sexual permitiu que os meios de comunicação percebessem a existência, entre os brasileiros, de um desejo de falar e de ouvir sobre sexo e a possibilidade de que isso acontecesse através dos meios de comunicação de massa, graças ao abrandamento da censura, neste período.

II.II – Educação Sexual no Currículo

Como vimos o tema Educação Sexual já circulava há muitos anos no campo da educação. Entretanto a transformação da sexualidade do adolescente em um problema social, fez com que a escola fosse identificada como um importante espaço de intervenção sobre esse segmento geracional nos últimos anos. Mais do que um problema moral, a sexualidade é vista como um problema de saúde pública e a escola desponta como um local privilegiado de implementação de políticas que promovam a saúde de crianças e adolescentes. A intenção de introduzir esse assunto no âmbito escolar torna-se evidente pela inserção da orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais na forma de tema transversal (Altmanm,2003).

Desta forma, ao incorporar o tema da sexualidade ao currículo formal, escolas se arriscaram a reduzir todas as dimensões múltiplas da sexualidade a um único aspecto, tornando-a assim, um conteúdo possível de ser ensinado no corpus de alguma disciplina. Não é esta a proposta explicitada nos PCNs, nos quais a sexualidade aparece como um Tema Transversal. O conceito de transversalidade implica a compreensão de que os conteúdos, concepções e objetivos propostos como Orientação Sexual deveriam ser contemplados pelas diversas áreas do conhecimento (Brasil, 1998).

Se, por um lado não se pode deixar de considerar que a inclusão do tema sexualidade no currículo escolar é um avanço, por outro lado é necessário questionar até que ponto as demandas da sociedade estão sendo atendidas. Muitas das ações educativas

em sexualidade não ultrapassam os limites de ações provisórias. Não apenas os currículos devem ser questionados, mas também os mecanismos pelos quais se processam as definições do que é ou deve ser ensinado.

A escola foi responsabilizada por uma ambiciosa tarefa que vai além do acesso a informações sobre controle de natalidade e práticas preventivas: deve formar sujeitos auto-disciplinados que consigam desde o início de sua vida sexual afastarem os riscos de gravidez indesejada, assim como os perigos trazidos pela AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis (Brasil, 1998).

Resumidamente, a “Orientação Sexual” se enquadra nos critérios estabelecidos pelo governo e se apresenta como um tema de urgência de caráter nacional, que deveria ser trabalhado por todas as disciplinas escolares. A sexualidade se tornou foco de políticas públicas, sendo assim, possibilita controles constantes, ordenações espaciais meticulosas, exames médicos ou psicológicos infinitos. A sexualidade, portanto, é uma via de acesso tanto a aspectos privados quanto públicos. Ela suscita mecanismos heterogêneos de controle que se complementam, instituindo o indivíduo e a população como objetos de poder e saber.

Considerando a complexidade do tema sexualidade e suas manifestações, a educação sexual nas salas de aula precisa problematizar e repensar as “verdades” que foram instituídas como válidas e normais pelos currículos oficiais. Os professores e alunos deveriam se aventurar a explorar o desconhecido, e para isso é necessário abandonar velhos conceitos de gênero e sexualidades. É preciso desenvolver um ambiente onde o diálogo sobre a sexualidade desperte a curiosidade e o interesse dos alunos em conhecer a si próprio e o outro sem preconceitos.

Destarte, o currículo sempre foi alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar. No entanto, foi somente no final do séculos XIX e XX nos Estados Unidos, que um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que, em curto espaço de tempo, configuraram em um novo campo de estudo. (Silva, 1995)

Segundo Silva (1995), o propósito mais amplo destes estudos é planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-

definidos. A partir disso, a teoria curricular, deixou de se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar e passou a contestar o conhecimento recebido. Ou seja, o currículo passou a ser visto, não apenas como resultado das relações sociais de poder, mas também como histórico e socialmente contingente. “O currículo é uma área contestada, é uma arena política” (Silva, 1995, p. 21).

Neste sentido o currículo não pode ser entendido fora do campo cultural e ideológico existente na sociedade. Nesta perspectiva, a educação e o currículo devem ser vistos como expressões e resultados das disputas ideológicas que ocorrem em uma dada configuração sócio-histórica. Dito de outra forma, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tantos campos de produção ativa de cultura, quanto, campos contestados (ibdem).

Seguindo nesta linha de interpretação, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo se constitui como um espaço de produção e de política cultural e assim sendo, um resultado das relações de poder existentes na sociedade. Mas não é só isto, uma vez que o conteúdo a ser ensinado às crianças e adolescentes influencia às identidades individuais e sociais, o currículo ajuda a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. Então para ter um currículo como campo de construção e produção de significações e sentido, como um campo cultural, faz-se necessário uma luta para a transformação das relações de poder.

Silva (ibdem) diz, quando discutimos o currículo pensamos apenas no conhecimento, mas, esquecemos que este está envolvido com aquilo que somos e nos tornamos, talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade e sobre isto se concentram as teorias do currículo. (SILVA, 2005, p.15).

Numa perspectiva mais ampla, apreende-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade. As análises mais recentemente, indicam também a influência das dimensões de gênero, da sexualidade ou de raça no “currículo oculto” (Silva, 2005, p.79).

As relações entre escola e currículos foram influenciadas pela teoria crítica, o que deu força política à problematização da divisão de classes e seguindo esse movimento outros começaram a questionar o conteúdo presente nas escolas e suas formas de abordagem. Louro (2003) aponta que, nos anos 60, ocorreu a emergência de movimentos sociais, principalmente o feminista e o negro, que questionavam a posição central do homem branco, hetero e rico nos campos da ciência e da política, explicitando o caráter cultural das produções, científicas, artísticas e estéticas. Isto possibilitou o reconhecimento de novas identidades culturais, reconhecendo a cultura como algo complexo e múltiplo. De forma sintética, podemos afirmar, então, que os movimentos sociais contribuíram, particularmente para a construção de um currículo que possibilitava a inserção da educação sexual.

Entretanto o currículo tem sido tradicionalmente concebido como um espaço onde se ensina a pensar, onde se transmite o pensamento, onde se aprende o raciocínio e a racionalidade. Neste sentido, temas que estão presentes na escola como, relações de gênero e sexualidade, ainda encontram dificuldades para entrar no currículo e, quando entram assumem um caráter informativo, como é o caso da sexualidade e a prevenção das DST's, HIV/Aids, ligadas ao biológico ou/ou reprodutivo (Silva, 2005).

Portanto, para compreendermos a discussão do currículo escolar, é necessário considerarmos tanto as dimensões objetivas, tais como as leis, as normas curriculares e os projetos pedagógicos, quanto às dimensões subjetivas como as concepções de educação, crenças e valores atribuídos pelos agentes da educação formal da sociedade em questão. Embora essas dimensões objetivas sejam mais visíveis, todos esses fatores são importantes quando nos propomos a examinar como se opera a definição dos conteúdos que compõem ou são desconsiderados, na construção dos currículos escolares. Nenhum conhecimento é veiculado, de forma oculta ou manifesta, sem que seja conscientemente escolhido, ainda que o sentido ideológico dessa escolha permaneça dissimulado para muitos educadores.

O currículo escolar expressa, o produto das relações de poder que permeiam e moldam as sociedades através da seleção cultural, social e política. Enfatizamos também o fato de que a seleção curricular constitui uma atividade humana complexa e, como tal, não se processa de forma neutra. Assim, para compreender os significados presentes no currículo, é preciso ir além dos seus objetivos visíveis. Não se trata de uma

tarefa fácil, pois imersos nas urgências da prática, muitos educadores deixam escapar os sentidos dos conhecimentos constantes no currículo, que se encontram dissimulados no cotidiano da escola.

As dificuldades da incorporação de uma forma relacional de pensamento interferem na construção curricular de modo que, ao definir os conteúdos que constarão formalmente como objeto de trabalho da escola, muitos educadores ignoram que estão sendo definidos, concomitantemente, aqueles conteúdos que ficarão fora dos currículos. A atenção deve voltar-se, nesse sentido, para o entendimento de que esses conteúdos e conhecimentos marginalizados embora não façam parte do ensino formal, circulam pelo ambiente escolar em forma de um conjunto de “normas e valores que estão implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos da educação” (Apple, 1982, p.127).

Não é por acaso que as diversidades étnicas, raciais, de gênero e sexuais foram, por tanto tempo, relegadas ao esquecimento nos currículos escolares. A tradição na qual os currículos foram organizados nos diferentes contextos sociais, não apenas diz respeito ao seu poder de determinar o que se devia processar na sala de aula, mas também ao seu poder de diferenciar, classificar e hierarquizar os sujeitos e os conhecimentos de forma “oficial”.

A seleção curricular pode ocorrer por dois caminhos distintos: a transformação ou a reprodução. Na dimensão transformadora, a incorporação das diversidades acena para a enunciação e para o desenvolvimento dos conflitos, a fim de reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais e a partir daí, estimular os questionamentos sobre o modo como são fabricadas e utilizadas as hierarquias discriminatórias (Louro, 2001).

Na segunda dimensão, o currículo escolar apenas reproduz o que a sociedade contextual legitima como certo, normal ou regular. Essa concepção se expressa, principalmente, nos currículos prescritivos, dos quais os livros didáticos se tornaram os maiores aliados. Esses currículos são construídos a partir da noção de que há um conhecimento verdadeiro e universal que deve ser repassado aos estudantes (Louro, 2001).

Considerando que educação tem como objetivo socialização das gerações mais novas, tornando-as aptas a conviver na sociedade, de acordo com o seu conjunto de normas pré-existentes (Durkheim, 1984), torna-se necessário conformar/disciplinar os indivíduos aos padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade existentes na sociedade (Almeida, 1995). E a escola é um veículo tradicionalmente legítimo para ministrar a educação através da qual os indivíduos devem alcançar as similitudes essenciais que a vida coletiva exige (Durkheim, 1984). Isto explica por que, de forma implícita ou explícita, o projeto de homogeneização sempre esteve presente no currículo da escola.

Não apenas as escolas como instituições sociais, mas também os seus agentes atuam de forma interessada na formação de conceitos e, conseqüentemente, de pessoas. É assim que circulam, no ambiente escolar, outros significados que, concomitantemente ao currículo formal, reforçam a concepção de homem, de conhecimento e de mundo socialmente compartilhados.

No que tange à sexualidade, esses sentidos dissimulados se escondem, frequentemente, na linguagem naturalizada que produzem e reproduzem classificações e estereótipos. Nas regularidades da vida cotidiana da escola e nos saberes do senso comum com o qual os educadores se comunicam, residem as noções partilhadas de sexualidade normal, de comportamentos apropriados que os educadores utilizam para ensinar sobre a sexualidade nas salas de aula.

III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos constatar que embora a discussão sobre a educação sexual já ocorresse desde a década de 60, esta discussão foi marcada por avanços e refluxos, e uma das instituições que dificultou este debate foi a Igreja Católica que desenvolveu diferentes estratégias para impedir que a educação sexual formal fosse inserida no sistema escolar brasileiro. Entretanto, podemos verificar que nos anos 80 iniciou a discussão sobre a inclusão da temática nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) através do tema transversal “Orientação Sexual”.

Percebemos que o tema Orientação Sexual não tem apenas um caráter informativo, como sugerem os Parâmetros Curriculares, mas, sobretudo, um efeito de intervenção no interior do espaço escolar. Concebido como tendo uma função

transversal que atravessa fronteiras disciplinares, ele se dissemina por todo campo pedagógico e funciona de forma a expandir seus efeitos em domínios dos mais heterogêneos. Os PCNs incitam a escola a, através de práticas pedagógicas diversas, construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo, de modo a fazer com que o indivíduo tome a si como objeto de cuidados, alterando comportamentos. Através da colocação do sexo em discurso, parece haver um complexo aumento do controle sobre os indivíduos, o qual se exerce não tanto através de proibições e punições, mas através de mecanismos, metodologias e práticas que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade. De maneiras diversas, meninos e meninas também exercem formas de controle uns sobre os outros, bem como escapam e resistem a este poder. O dispositivo da sexualidade perpassa espaços escolares, instaura regras e normas, estabelece mudanças no modo pelo qual os indivíduos dão sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos e sonhos.

Sinteticamente, podemos afirmar que a inclusão do tema “Orientação Sexual” nos Parâmetros Curriculares, documento do governo federal de orientação para a educação no Brasil, não é o suficiente para garantir a inserção desta temática nas escolas. E ele por si só não dá conta de todos os aspectos que envolvem a sexualidade e tem em seu conteúdo um teor biologizante da sexualidade. Além de não garantir a transversalidade, também é frágil no que diz respeito à escolha da temática a ser trabalhada pelas escolas. Ou seja, é uma proposta aberta e flexível que possibilita aos gestores a escolha de um dos temas transversais e não todos.

Também penso que a inclusão do tema transversal se caracterizou como um avanço por um lado e, por outro, retrocesso. Pois com a inclusão desta temática como Tema Transversal deixou para segundo plano a discussão sobre a inclusão da Educação Sexual no currículo formal e obrigatório das escolas.

Procurei enfatizar também a dimensão ambivalente da educação formal, reconhecendo que, embora tenha sido uma das instituições nas quais se instalam mecanismos de controle sobre crianças, adolescentes e jovens em formação, a escola pode atuar de forma emancipatória junto a estes segmentos. Mostrei neste trabalho que na visão gramsciana, por exemplo, a escola estaria articulada com um projeto político de transformação social, e possuiria um papel fundamental na elaboração de uma "filosofia da práxis", possibilitando a transformação da mentalidade dos homens através

da reforma intelectual e moral, contribuindo desta forma para emancipação da sociedade.

Nesta perspectiva a escola deveria ensinar e lutar, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna. Assim, leis civis e estatais que são produtos de uma atividade humana podem ser modificadas através de uma ação desenvolvida coletivamente. Então, numa perspectiva transformadora cabe a escola ensinar as novas gerações a conhecerem o mundo de um outro ponto de vista.

A escola é uma, entre as múltiplas instâncias sociais, que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero. Esses processos prosseguem e se completam através de regras de autodisciplinamento exercidas pelos sujeitos sobre si mesmos, havendo um investimento continuado e produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero. Jorge Larrosa (2002) analisa como as práticas pedagógicas constroem e mediam a relação do sujeito consigo mesmo. Nesta relação, se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesm. A experiência de si é, segundo este autor, o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade.

Desse modo, a educação, além de construir e transmitir uma experiência “objetiva” do mundo exterior constrói e transmite também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como “sujeitos”. O autor chama, então, de dispositivo pedagógico qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Os dispositivos pedagógicos podem, portanto, ser pensados como constitutivos de subjetividades.

As diversas estratégias de poder que se encadeiam na escola para exercer controle e para educar os estudantes podem ser analisadas a partir do currículo. O currículo sistematiza formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de subjetividade. Ao corporificar determinadas narrativas sobre o indivíduo e a sociedade, o currículo nos constitui como sujeitos.

O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo

que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. Assim, podemos questionar o conteúdo do Tema Transversal “Orientação Sexual” incluído pelo Governo Federal nos Parâmetros Curriculares, qual é a verdadeira intenção desta inclusão? Após as leituras realizadas pergunto se este é o caminho para a formação de sujeitos conscientes a respeito de si, pois sabemos que o processo de constituição do conteúdo curricular é atravessado pela relação de poder e não é neutro.

É através da educação institucionalizada e do currículo que se configura a formação de identidades sociais, raciais e sexuais em meio a processos de representação e relações de poder-saber sobre os corpos dos estudantes e dos professores. O currículo escolar é um campo fértil para disseminação da cultura hegemônica que através das políticas de representação busca legitimar e instituir um regime de verdade sobre a sexualidade dos indivíduos.

O tema Educação Sexual não deve ter apenas um caráter informativo, mas, sobretudo um efeito de intervenção no interior do espaço escolar. Concebido com a função de atravessar fronteiras disciplinares, a educação sexual deveria ser disseminado por todo campo pedagógico e funcionar de forma a expandir seus efeitos em domínios dos mais heterogêneos.

Entretanto, a implementação de uma Política Social ou de um Programa Social e até mesmo da Educação Sexual, não depende apenas das diretrizes e dos objetivos formulados, tem que se ressaltar as interferências das múltiplas dimensões, como os contextos sociais e sujeitos envolvidos neste processo.

Neste sentido, podemos salientar as dificuldades para a implementação da Educação Sexual na escola decorre das influências religiosas, da disputa de poder-saber na formulação do currículo e também dos sujeitos envolvidos; a falta de uma qualificação continuada para dar conta das transformações sociais, muitas vezes provocada pela falta de tempo do profissional; alocação insuficiente de recursos; superposição de ações e disputa de poder.

Desse modo, é fundamental compreender que a implementação modifica o desenho original das políticas – principalmente em se tratando de políticas sociais, pois esta ocorre em um ambiente complexo e caracterizado por contínua mutação e, mais que isto, os implementadores é que fazem a política e a fazem segundo suas próprias referências – que podem vir do campo religioso, mas também podem estar mais

próximas aos ideários dos movimentos sociais e dos direitos humanos. Ou seja, no âmbito escolar, as decisões são tomadas por profissionais que são dotados de crenças, valores e representações do seu fazer. Afinal, estes sujeitos levam na bagagem os discursos e práticas que o constroem, desde seu nascimento e permeiam o seu fazer profissional. De modo que, na relação com as crianças e adolescentes estes profissionais precisam ressignificar os sentidos e as possibilidades de “ser professor”.

IV REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: A ampliação para menos**. Editora Lamparina – Faperj, Rio de Janeiro, 2009.

ALTMANM, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, p.575-585, 2001.

----- . **A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social**. Educação em Revista (UFMG. Impresso), p. 287-310, 2007.

AQUINO, Estela M.L., ALMEIDA, Maria da Conceição, ARAÚJO, Maria Jenny, MENEZES, Greice. Gravidez na adolescência: A Heterogeneidade Revelada. In **O Aprendizado da Sexualidade: Reprodução e Trajetórias Sociais dos Jovens Brasileiros**. (Capítulo 8. Pág. 347), Editora: FioCruz e Garamond, Rio de Janeiro, 2006.

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA & CARVALHO (ORGS). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. SP: IEE/PUC-SP, 2001

BARBOSA RM, AQUINO EML. **Cultura sexual, ciência e política: uma entrevista com Richard Parker**. Cad Saúde Pública. 2003; 19(Supl 2): 455-64.

_____ e Heilborn, Maria Luiza “Iniciação à Sexualidade: Modos de Socialização, Interação de Gênero e Trajetórias Individuais”. In, **Aprendizagem da Sexualidade: Reprodução e Trajetórias Sociais de Jovens Brasileiros**. (Capítulo – 5, pg.162). Rio de Janeiro, Editora: FioCruz e Garamond, 2005.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**; introdução aos parâmetros curriculares nacionais/orientação sexual – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 126p, 1997.

DINIZ, M; VASCONCELOS, RN (Org). **Pluralidade Cultural e Inclusão na Formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte. Editora Formato, 2004 (Série educador em formação)

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 1 – A vontade de saber**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

GIROUX, H. Mc LAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A F. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONCALVES, M. F. **Currículo Oculto e Culturas de aprendizagem na formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 1994

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.103-133.

HEILBORN M L. Fronteiras simbólicas: Gênero, Corpo e Sexualidade. In: Cadernos CEPIA – **Gênero, Corpo e Sexualidade**. Rio de Janeiro: CEPIA; 2002.

JUSTO, A. M.; ARANTES, R. F.; SENNA, M. C. M. **Desafios para as avaliações em políticas sociais**. Revista Avaliação de Políticas Públicas, v. 1, p. 103-112, 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.35-86.2002.

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

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos Cedes, n. 36, Campinas, SP, 1995. p.13-20.

MARTELLI, Andréa Cristina. Uma Experiência Pedagógica com o Tema Transversal Orientação Sexual. In: **Discutindo o Ensino**. Aparecida Feola Sella. (Org.). 1 ed. Edunioeste. Cascavel - Paraná, 2008, v. 1, p

MATHIAS, Amanda Cordeiro. **Currículo oculto x currículo formal: práxis pedagógica e a formação do educador**. In EF Deportes. Revista Digital. Buenos Aires, Ano 16, Nº 161. Outubro de 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. “A Educação **Sexual na Escola**”. Cadernos de Pesquisa, n. 53, p. 11- 19, mai. 1985

ROSISTOLATO, R. **Sexualidade e escola: uma análise de implantação de políticas públicas de orientação sexual**. 2003. 193 f. (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ, Rio de Janeiro.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Revista Tempo Social, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p.31-52, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.73-102.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Editora autêntica, Belo Horizonte, 2007.