

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
FRANCIELE MONIQUE SCOPETC DOS SANTOS

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA OU EDUCAÇÃO SEXUAL: ONDE ENCONTRAMOS A
INTERDISCIPLINARIDADE?

MARINGÁ

2012

FRANCIELE MONIQUE SCOPETC DOS SANTOS

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA OU EDUCAÇÃO SEXUAL: ONDE ENCONTRAMOS A
INTERDISCIPLINARIDADE?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação. Na área de concentração em: Pesquisa em Ciência, Tecnologia, Meio Ambiente e Sociedade e Inclusão e Exclusão em Processos de Ensino Aprendizagem na Educação Científica Contemporânea. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lessa.

Maringá

2012

Santos, Franciele Monique Scopetc dos.

S237ec Educação científica ou educação sexual : onde encontramos a interdisciplinaridade? / Franciele Monique Scopetc dos Santos. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

184 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação sexual. 2. Filosofia. 3. Biologia. 4. Discurso. I. Título.

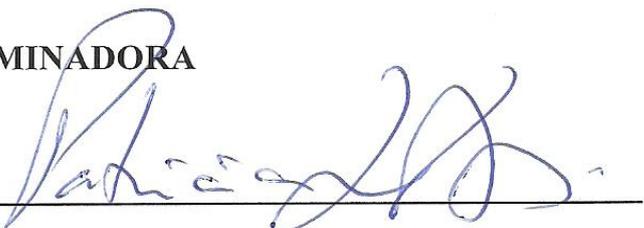
CDD: 372.372 (20^a)

FRANCIELE MONIQUE SCOPETC DOS SANTOS

Educação Científica ou Educação Sexual: onde encontramos a interdisciplinaridade?

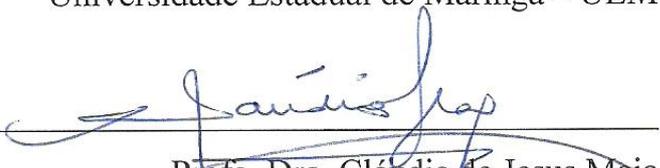
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática.

BANCA EXAMINADORA



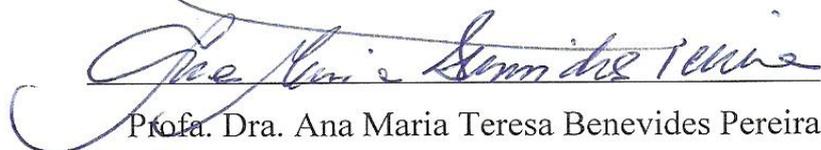
Prof. Dra. Patrícia Lessa dos Santos

Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dra. Cláudia de Jesus Maia

Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES



Prof. Dra. Ana Maria Teresa Benevides Pereira

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Às que tenho como minhas

Aos que tenho como meus

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação em Educação para o Ensino de Ciências e a Matemática (PCM) da Universidade Estadual de Maringá, a CAPES pelo fomento da pesquisa. Às professoras e professores, colegas, amigas e amigos. À coordenação por disponibilizar a sala de estudos com ar-condicionado no verão abafado da cidade canção. Agradeço, especialmente, à Sandra que sem seu café, sem nossas conversas, sem suas broncas e sem sua fofura que transcende sua existência, sem tudo isso essa pós-graduação não seria tão enriquecedora. Meu sincero, singelo e fraternal obrigado.

No princípio era o verbo

João 1:1

Verbo vem do grego *logos*, ao pé da letra: palavra, mensagem, razão, ordem, discurso,
de *legein*: falar, reunir.

*Não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode
definir-se pelo saber que ela forma.*

Michel Foucault

RESUMO

Essa pesquisa originou-se de conflitos enfrentados na prática docente. Destes conflitos surgiu a seguinte problemática: Como entender o sentido que as alunas e alunos do ensino médio produzem sobre Educação Sexual? Ao passo que compreender a produção de um sentido é a expressão de saber o que a outra ou o outro pensam, tão logo discursam a respeito, dedicamos como hipótese a este questionamento pensar que: Se há um sentido produzido acerca da Educação Sexual na escola, então podemos refletir qualitativamente sobre do mesmo. O objetivo desta análise é pensar essa qualidade. Porém, para pensar essa qualidade necessitaremos delimitar nosso campo teórico, a saber; as determinações conceituais da Educação Científica, da Educação Sexual, dos Estudos Culturais, da Interdisciplinaridade e da Análise do Discurso. Dentro dessas cinco grandes esferas conceituais pensaremos a construção de nosso método. Nosso método de coleta foi aplicado no Colégio Estadual Instituto de Educação, onde dez alunas e alunos foram entrevistados, utilizamos questionários semiestruturados, os quais possibilitaram maior mobilidade investigativa em nossas sessões de entrevistas. Ao dedicarmos nossa análise as entrevistas das alunas e alunos percebemos uma lacuna na interpretação do discurso das alunas e alunos, assim, lançamos como pressuposto metodológico a esta pesquisa a necessidade de dedicarmos o mesmo método investigativo a professoras e professores. Consolidamos nosso método de coleta para nossa análise da seguinte maneira: entrevistamos dez sujeitos, compreendidas e compreendidos no segundo ano do ensino médio, com a faixa etária entre dezesseis e vinte anos. Preenchemos nossa lacuna interpretativa ao entrevistarmos professoras e professoras das seguintes disciplinas, a saber, Filosofia e Biologia. Deste modo, delimitamos nossa perspectiva teórica da Interdisciplinaridade, esta posicionada teoricamente mediante os Estudos Culturais. Para análise de nossas entrevistas baseamos nossa interpretação nas concepções de discurso e produção de sentido de Michel Foucault. Eis a recorrência da análise do discurso em nossa pesquisa. Nossas considerações finais nos permitiram pensar a Educação Científica aos olhos das Ciências Humanas. Assim, essa pesquisa se finda na proposição de entendemos as “matrizes de sentido” e onde seus falantes se reconhecem nelas, pois mediante as entrevistas percebemos o porquê as significações expostas pareceram óbvias, “naturais”, ou seja, verdades. Concluímos que nossa pesquisa refere-se a um esforço de interrogar a Educação Sexual mediante a linguagem. A linguagem possibilita a multiplicação de relações, assim extrair dela a condição qualitativa foi o maior esforço desta análise.

Palavras-chave: Educação Sexual, Filosofia, Biologia, Discurso.

ABSTRACT

This research started from conflicts faced in teaching practice. With these conflicts the following problem arose: How to understand the meaning that students and high school students produce about sex education? While understanding the production of meaning is an expression of knowing what the other or others think, as soon as they use discuss about it, we question the following hypothesis: If there is a sense produced about sex education in school, then we can reflect on the same qualitatively. The objective of this analysis is to think about that quality. But to do so we will need to delimit our field theory, namely, conceptual determinations of Science Education, Sex Education, Cultural Studies, Interdisciplinarity and the Discourse Analysis. Within these five major conceptual spheres we will think the construction of our method. Our sampling method was applied in *Colégio Estadual Instituto de Educação*, where ten students were interviewed, we used semi-structured questionnaires, which allowed greater mobility in our sessions of investigative interviews. Analyzing the interviews we noticed a gap in the students' speech interpretation, thus we launched as methodological fundamentals of this research the need to devote the same investigative method towards teachers. We consolidated our data collection method for the analysis as follows: the interview of ten subjects from the second year of high school, between sixteen and twenty years old. We filled our Interpretative gap interviewing, Philosophy and Biology teachers. Thus, we delimited our theoretical perspective of interdisciplinarity, positioned theoretically by cultural studies. To the analysis of our interviews we base our interpretation on the concepts of discourse and meaning production of Michel Foucault. Here is the recurrence of discourse analysis in our research. Our final considerations allowed us to think of science education in the eyes of the humanities. Thus, this research ends proposing the understanding of the "matrix of meaning" and where its speakers recognize themselves, because through the interviews we realized why the meanings set out seemed obvious, "natural", so true. We conclude that our study refers to an effort to examine sex education through the language. The language allows the multiplication of relationships, and extracting from it the qualitative condition was the major effort of this analysis.

Keywords: Sex Education, Philosophy, Biology, Speech.

LISTA DE SIGLAS

LDB/96 – Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/1996;

PCN (1997) - Parâmetros Curriculares Nacionais – Edição 1997;

PCN (1999) - Parâmetros Curriculares Nacionais – Edição 1999;

PCN + (2002) - Parâmetros Curriculares Nacionais – Edição 2002;

SEED- Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná;

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação à ciência e à cultura;

GEECC- UFRGS – Grupo de Estudos em Educação e Ciência como Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

DC/F – Diretrizes Curriculares do Ensino de Filosofia do Estado do Paraná -2009;

DC/B - Diretrizes Curriculares do Ensino de Biologia do Estado do Paraná -2009;

MEC – Ministério da Educação;

LD/F- Livro didático de Filosofia – Secretaria de Educação do Estado do Paraná -2009;

LD/B- Livro didático de Biologia – Secretaria de Educação do Estado do Paraná -2009;

Siglas referentes às Entrevistas:

PFF – Professora de Filosofia (sexo feminino);

PFM– Professor de Filosofia (sexo masculino);

PBF – Professora de Biologia (sexo feminino);

PBM – Professor de Biologia (sexo masculino);

AF – Alunas (sexo feminino);

AM – Alunos (sexo masculino).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I - Ensino, Currículo e Educação Sexual	16
1.1 Educação Sexual e Filosofia	23
1.2 Pós-modernidade, Currículo e o Ensino da Filosofia	29
1.3 Educação Sexual e o Ensino de Biologia	36
1.4 Interdisciplinaridade	39
1.5 Aproximações entre a interdisciplinaridade e os estudos culturais	52
II - Estudos Culturais e Educação Científica: nossos aportes metodológicos	55
2.1 Um prelúdio aos conceitos	55
2.2 Estudos Culturais e Educação Científica	63
2.3 A busca da construção da <i>Arqueologia</i> de nossa pesquisa	74
2.4 Sexualidade e discurso: os dispositivos da análise	85
III – Análises e Resultados	91
3.1 Biologia	93
3.2 Filosofia	97
3.3 Alunas e Alunos	105
3.4 Diásporas e aproximações	112
Considerações finais	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE I	128
APÊNDICE II	154
ANEXO I	189
ANEXO II	193

INTRODUÇÃO

A problemática dessa pesquisa nasceu ao longo do ano de 2008 quando lecionei Filosofia na rede pública de ensino do estado do Paraná. Em uma aula de Filosofia da ciência questionando, quase socraticamente as alunas e alunos, veio-me a necessidade de pensar: o que era naturalmente aceitável. Nada mais maiêutico do que entender o que é e por que é. Desse modo, ao discutir bioética com minhas alunas e alunos e no anseio de compreender suas representações de ciência o meu incômodo transformou-se em angústia. Natural é biológico? O que é biológico é natural? Se é, como entender a exclusividade da natureza sobre o social e o cultural? As perguntas das alunas e alunos e a naturalização das realidades sociais, afetivas, culturais levaram-me a buscar na Biologia as raízes para essa concepção de mundo.

Nesse sentido, após este debate, o problema desta pesquisa surgiu, a saber: há possibilidade de pensarmos a Educação Sexual como uma Educação Científica. Se a possibilidade existe, quais as implicações possíveis da interdisciplinaridade. A partir dessas duas premissas maiores definimos nossa pesquisa a questionar a Educação Sexual na escola. De modo qualitativo, pensamos na possibilidade de investigar a compreensão de professoras e professores de Biologia e Filosofia, com o intuito de verificar quais suas principais inquietações acerca do tema. Vislumbramos que para essa compreensão seria também necessário pensar na compreensão das alunas e alunos.

Para tal, nossa investigação se delimita em três principais momentos: circunscrever o corpo teórico que proporcionará a construção da análise. Posteriormente, pensar um instrumento de pesquisa que fosse hábil suficiente para balizar as considerações das professoras e professores, assim como, das alunas e alunos, e, conseqüentemente, pensar na análise das considerações coletadas.

Em nosso primeiro capítulo, intitulado *Ensino, Currículo e Educação Sexual*, buscaremos descrever o escopo geral de nossa pesquisa e os conceitos que vão delimitar sua análise. Entendemos a necessidade de pensarmos o conceito de Educação Sexual, sua abordagem histórica dentro dos currículos brasileiros, assim como, pensar na construção dessa discussão no ambiente escolar. Pensar esse debate faz-se necessário

dedicar nossa atenção a as medidas de implementação das políticas públicas concernentes à Educação Sexual, assim como a suas regulamentações.

Suscitar esse debate da educação com nossos eixos principais da pesquisa, a saber: as disciplinas de Filosofia e de Biologia. Assim, faz-se pertinente apresentar uma pesquisa das produções acadêmicas frutos da conexão entre as disciplinas e o tema em questão. Ao passo que pensamos a Educação Sexual como um componente curricular e, ainda, dedicamos ao nosso primeiro capítulo o debate de que conceito de currículo adotaremos em nossa análise, pois, entendemos que o currículo é premissa substancial para assimilarmos as discussões entre Educação Científica e Educação Sexual. Assim, apresentaremos um debate sobre o tema e seus desdobramentos quando o mesmo é pensado nas disciplinas. E, atentamos nosso esforço para pensar um conceito de currículo capaz de prover condições a interdisciplinaridade (SILVA, 1999).

Entendemos que o currículo, ou seja, o conceito de currículo, é oriundo de um debate que percorre desde a década de vinte as instituições escolares, as teorias sobre o currículo se apresentam como tradicionais, outrora como neutras, científicas, objetivas, enquanto outras são chamadas de teorias críticas e pós-críticas. Balizamos nossa pesquisa na concepção de currículo que pode ser categorizada como pós-crítica, pois as teorias pós-críticas se atentam a argumentar que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, pois todas implicam em correlações de forçar, de poder, assim como, quase todas implicam em conexões entre o saber, a identidade e o poder.

Não podemos afirmar que a crítica por si só não atende a interesses, pois o conceito que utilizamos em nossa análise nasce em meio a muitos movimentos sociais que eclodiram na década de sessenta em todo mundo, movimentos esses que questionavam as estruturas educacionais tradicionais. Esse questionamento fundou os Estudos Culturais como alternativa teórica de análise. Alternativa essa que será o limiar dessa análise. Também não podemos balizar nossa fundamentação sem pensar o contexto da formulação de nosso *corpus* teórico, então dedicamos ainda em nosso primeiro capítulo uma análise ao conceito de pós-modernidade.

Ao debatermos nesse capítulo a pós-modernidade, dedicamos nossa atenção a um estreitamento conceitual que trata de forma unívoca a associação entre a Educação Científica e a Educação Sexual, a interdisciplinaridade. Findamos o primeiro capítulo

com a intenção de aproximar as discussões Educação Sexual com as discussões sobre a Educação Científica, que será o objeto de nosso segundo capítulo, para amarrarmos, mediante o debate da interdisciplinaridade, a hipótese de nossa pesquisa: cabe à Educação Sexual ser também uma Educação Científica.

Nosso segundo capítulo, intitulado *Estudos Culturais e Educação Científica: nossos aportes metodológicos*, orienta-se nas questões metodológicas de nossa pesquisa. Para pensarmos a compreensão das professoras e professores de Biologia e Filosofia, assim como, as alunas e alunos do ensino médio, elencamos como método de abordagem entrevistas semiestruturadas, pois as mesmas nos permitiram pensar qualitativamente a hipótese desta análise. Orientamos nossa análise na concepção de Triviños (1987) que apresenta que nossa metodologia pode ser entendida como “uma conversa tendo em vista um objetivo” (TRIVIÑOS, 1987). Visamos como objetivo verificar a produção de sentidos que se insere no debate acerca da Educação Sexual, principalmente, no âmbito das disciplinas de Filosofia e Biologia. Para Triviños (1987) a percepção se dá em uma perspectiva dialogal, a qual mediada pelo interlocutor (pesquisador) infere no sujeito maior abertura aos fenômenos a serem observados, desse modo afirma:

A entrevista semiestruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. “Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa”. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Entrevistamos duas professoras, uma de Biologia e uma de Filosofia, na mesma lógica, aplicamos o questionário a dois professores do sexo masculino. Não sistematizamos exigências que delimitassem demais nossos sujeitos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998), portanto, os mesmo se encontram em uma faixa etária não homogênea, o que nos permitiu entrevistar professoras e professores que

atuam a poucos anos na docência, assim como, professoras e professores que já possuem mais de uma década de magistério.

É interessante ressaltarmos que nossos sujeitos possuem experiências desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo a educação à distância. Experiências essas que aumentaram nossas perspectivas de análise. As alunas e alunos foram entrevistados no Colégio Estadual Instituto de Educação. Todas e todos foram abordados em sala e as/os participantes de nossa pesquisa foram aquelas e aqueles que se disponibilizaram para tal. As entrevistas foram colhidas em períodos de contra turno com local e horário pré-determinados pela coordenação pedagógica do colégio. Salientamos que a escolha da instituição não foi algo elencado por qualquer critério.

A execução dessa pesquisa foi preterida em três colégios estaduais da cidade de Maringá. Sem maiores considerações ou esclarecimentos. A pesquisa foi rechaçada pelo corpo pedagógico, o que nos fez inferir um possível distanciamento ou até falta de interesse das escolas em pensar o tema. Sendo que o único a abrir suas portas para a investigação foi o Colégio Estadual Instituto de Educação.

Ainda em nosso segundo capítulo traremos à baila os conceitos que permitiram nossa análise final, assim, após referenciar nosso instrumento de pesquisa, organizamos os conceitos que balizaram nossa reflexão das entrevistas, assim, aportaremos nosso método na Análise do Discurso. Observaremos, em nossa análise, os elementos que constituem a Análise do Discurso como, sobretudo a formação das matrizes de sentido concernentes ao tema problematizado nesta pesquisa. Tais elementos agremiaram da teoria Foucaultiana sobre o discurso, sobretudo, das obras: *A Ordem do Discurso* e a *História da Sexualidade*, volume I.

Nosso terceiro capítulo, intitulado *Análise e resultados: diásporas e aproximações*; referenciamos um contraste interpretativo dos discursos das alunas e professoras, alunos e professores com a intenção de criar um nicho de reflexão sobre os discursos a produção de sentido dos mesmos e, também, conceitos apresentados ao longo dos capítulos anteriores. Em última instância pretendemos orientar nossa conclusão em possíveis respostas à questão: podemos entender a Educação Sexual como uma Educação Científica?

I - Ensino, Currículo e Educação Sexual

Pensar a Educação Sexual como integrante pertinente ao currículo escolar não é novidade, sobretudo, quando nos deparamos com a questão da sexualidade na escola. Não obstante, é necessário pontuarmos historicamente nosso debate, assim como, datas significativas que permearam o tema e especialmente nos remeter a alguns fatos decorrentes das datas apresentadas. Buscaremos nesta seção explorar alguns aspectos históricos que contribuíram para a efetivação da Educação Sexual no currículo das instituições escolares em nosso país, para tal iniciativa nos propusemos à interlocução com as seguintes obras: *Sexo e Juventude: como discutir a sexualidade em casa e na escola* (BARROSO & BRUSCHINI, 1983), *Educação Sexual na escola: mito e realidade* (GUIMARÃES, 1995), *A Educação Sexual da Criança* (NUNES & SILVA, 2000), *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas* (AQUINO, 1997), *Sexo se aprende na escola* (SUPLICY, 1998) e *Conversando sobre sexo* (SUPLICY, 1994).

Salientamos que a pesquisa se atentou a obras que nos proporcionasse aportes históricos para nossa descrição, desse modo, percebemos que não há um marco, um “estopim” ou um “advento” circunscrito em um local ou data que delimite a inserção dos debates sobre a sexualidade nas escolas.

Contudo, alguns pesquisadores (AQUINO, 1997; GUIMARÃES, 1995) apresentam que os primeiros indícios históricos da inserção do debate sobre a sexualidade surgiram na França em meados do século XVIII. Interessante perceber que nesse contexto histórico a Educação Sexual tinha como foco o combate à masturbação e recordarmos que no século XVIII um dos mais célebres defensores da educação, principalmente da Educação Infantil, o filósofo Rousseau, foi um fervoroso combatente da “autossatisfação”.

Em sua canônica obra *Emílio*, ou da Educação, ele alertou sobre os efeitos nefastos da masturbação. Em contrapartida em sua obra *Confissões*, ensaios entendidos, também, como uma autobiografia o autor relata masturbar-se regularmente, ato frequente ao longo de toda sua vida. Não se faz necessário alicerçar a importância da obra de Rousseau na história da educação.

No século XIX as discussões se alargaram a questões médicas e preservativas o que implicou na abordagem de temas como: degenerescência das raças, aborto clandestino e doenças venéreas. Posteriormente, no século XX, houveram iniciativas relacionadas à educação sexual; voltadas à educação dos jovens em relação à procriação e reprodução, iniciativas essas esmeradas na tradição e preceitos cristãos, pois, na França em 1920, foi sancionada uma lei proibindo propagandas de anticoncepcionais e o aborto (BARROSO & BRUSCHINI, 1983).

Atentamos que o escopo investigativo proporcionado pelos autores acima citados ressalta a França como propulsora dos debates acerca da Educação Sexual, todavia, o primeiro país a organizar e sistematizar a Educação Sexual como componente curricular e balizar essas sistematizações em suas instituições escolares foi a Suécia, ainda no século XVIII.

Segundo Aquino (1997), em 1770 foram realizadas conferências públicas na Suécia que reivindicavam garantias e acesso da população perante o estado de métodos anticoncepcionais, assim como, a descriminalização do aborto em circunstâncias específicas, tais reivindicações foram promulgadas em 1938 pelo governo sueco (AQUINO,1997, p.42). O autor apresenta que em 1942 a Suécia arrolou como lei a necessidade da Educação Sexual nas escolas e, conseqüentemente, em 1956 tal lei efetivou-se como obrigatória. Em contrapartida, a França oficializou a Educação Sexual em suas escolas somente em 1973, mesmo sendo considerada o berço das discussões.

Não podemos deixar de ressaltar a presença marcante da obra de Freud, no que concerne ao comportamento humano, nesse sentido, Nunes (2000, p.45) afirma que:

Até a eclosão do fantástico pensamento de Freud não se admitia que existisse na criança o que ele chamou de “impulso sexual”. No máximo, admitia-se que durante o período de puberdade o jovem começasse a se interessar pelas chamadas “coisas sexuais”. Em seus estudos, Freud considerou a sexualidade infantil desde o nascimento da criança (a primeira infância que nomeou ‘pré-histórica do indivíduo’). Freud foi o primeiro a considerar com naturalidade os atos e efeitos sexuais das crianças como ereção, masturbação e mesmo simulações sexuais [...].

Dedicamos nossos argumentos ao ideário da infância, pois, a categoria “adolescência” é demasiada moderna para os argumentos debatidos até então, sendo assim, não interpretamos como anacrônica nossa pesquisa, pois a categoria infância é compreendida até além da puberdade. Quando hoje já não podemos afunilar os debates aos mesmos conceitos, pois o recorte é mais preciso no que concerne às faixas etárias e ao desenvolvimento da infância e adolescência.

Em nosso país temos os primeiros registros sobre o debate da Educação Sexual na escola ligados estritamente a organizações médicas higienistas, em meados de 1920, organizações essas associadas às concepções médicas francesas. Aqui, como na França, a Educação Sexual era premissa para o combate a masturbação, as “enfermidades venéreas” e, sobretudo, o “bom preparo” da mulher para exercer seu papel de progenitora e esposa, temas estes entendidos, nesta época, como necessários à saúde pública e a moral sadia. Tais concepções muito presas à construção eugênica da reprodução humana.

Em contraposição a essa vertente médica foi na década de 20 que ideias opostas surgiram oriundas de movimentos civis organizados, entre eles o movimento feminista apresentado aqui na figura de Bertha Lutz. Tal movimento requisitava ao estado implementar um programa de Educação Sexual nas escolas que protegesse a maternidade e a infância, essas reivindicações culminaram na aprovação de uma proposta de programa de Educação Sexual no Congresso Nacional de Educadores, em 1928, programa este que compreendia crianças acima dos 12 anos de idade (AQUINO, 1997).

É interessante ressaltar que inicialmente este programa se limitava a análise do papel feminino na reprodução, porém, em 1935 ele foi ampliado compreendendo também o comportamento sexual masculino. Após quinze anos do Congresso Nacional de Educadores, até 1950, não se tinha literatura acerca de estruturas ou organizações que fossem concernentes a Educação Sexual dentro do currículo escolar.

Na década de 50, a formação confessional era tida como as mais eficientes instituições escolares no Brasil, o que implicou em uma repressão rígida à sexualidade,

consequentemente, a Educação Sexual. Essa repressão já não figurava mais na década de 60, após o golpe de 64, o país foi marcado por novos paradigmas políticos, principalmente na explosão da atuação de movimento civis organizados. Todavia, com a ascensão dos militares ao poder, as restrições assertivas quanto ao “tipo” de educação sexual desejada criaram obstáculos para discussão e debate na formulação de políticas educacionais efetivas. Segundo Guimarães (1995, p.56) em três anos, de 1963 a 1966, houveram muitas tentativas curriculares para Educação Sexual, tanto nas instituições públicas como nas privadas.

Em 1970, o Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo em projetos com a Faculdade de Filosofia da USP foi fechado pelo regime militar. Nesse colégio, entre 1963 até 1968, os professores de Ciências desenvolviam um projeto interdisciplinar com alunos, colaboradores, estagiários e orientadores educacionais sobre sexualidade e Educação Sexual. Importante ressaltar que as aulas e as intervenções com as alunas e alunos eram documentadas por monitoras e monitores ligados aos projetos educacionais da Faculdade de Filosofia, porém com o fechamento da escola e com o terror da repressão militar toda documentação foi destruída pelos próprios integrantes do projeto, sob a opressão dos militares e o medo das possíveis implicações punitivas (GUIMARÃES, 1995).

Ainda em São Paulo, alguns Ginásios Vocacionais aplicavam em seus currículos a Educação Sexual na década de 60. O autor destaca que algumas experiências da década de 60, principalmente na cidade de São Paulo, e, sobretudo, na rede pública de ensino, foram germinais de paradigmas inovadores, pois não se limitavam a uma abordagem biofisiológica da sexualidade, a qual se limitava a normatização das condutas e dos sujeitos. Porém, no ano de 1970, decreta-se o Ato Institucional nº 5, marco fundante da censura em nosso país, censura que abalou inúmeras instituições sociais, dentre elas as escolas. Ainda sobre as influências do regime, anteriormente ao AI nº 5, Guimarães (1995, p.66) apresenta que:

No dia 28 de janeiro de 1965, o Diário Oficial de São Paulo publicou um ato intitulado nº 9, de autoria do então secretário de educação José Carlos Ataliba Nogueira, com

a seguinte nota: “É vedado aos professores do ensino de grau médio, especialmente os de **Biologia e Sociologia**, explorem na escola pública, e menos ainda, defenderem a limitação de filhos ou qualquer meio anticoncepcional. A violação desse preceito acarretará suspensão do professor, apurada a sindicância” (grifo nosso).

O civismo, os bons costumes e a moral predominaram o imaginário popular e educacional durante o regime. De 1968 a 1975, a repressão calava a sexualidade assim como inúmeras outras demandas da população, com violência e consternação sob o erige dos deveres civis e dos direitos limitados por uma ditadura. Em São Paulo, após a abertura política de 1978, realizou-se o I Congresso Nacional sobre Educação Sexual, o qual, em última instância, pensava em discutir as demandas da Educação Sexual na rede pública. O congresso reuniu duas mil pessoas entre interessadas e interessados, educadoras e educadores (GUIMARÃES, 1995, p. 67).

Em contrapartida desse importante fato histórico, do grande interesse das educadoras e educadores, com objetivos de vigilância, entidades de controle populacional realizaram o 1º Seminário Técnico de Educação Sexual¹. Um fato ocorrido nesse período que teve grande repercussão nacional foi um programa de serviço telefônico e de rádio elaborado por Maria Helena Matarazo. Fato que não possui relação direta com a questão curricular, a qual é objeto desta pesquisa, todavia, foi a partir dos desdobramentos deste programa que a Fundação Carlos Chagas realizou em 1979 uma grande pesquisa com jovens entre 14 e 17 anos para avaliar suas dúvidas e valores sobre a sexualidade. Os jovens de diversas classes sociais porém em escolas públicas responderam a um amplo questionário, o qual pode ser entendido como a primeira interlocução no tocante a Educação Sexual diretamente ligada às alunas e aos alunos. Esta pesquisa foi apresentada em dois volumes intitulados: *Sexo e juventude e Educação Sexual: debate aberto* de C. Barroso & C. Bruschini. Autores de larga

¹ Na década de 70, sugeriram algumas entidades de fins de controle populacional, entidades estas subsidiadas pelo estado como o BEMFAM (Sociedade Civil Bem Estar Familiar no Brasil). Segundo Guimarães, essa mesma entidade buscou introduzir um debate sobre orientações sexuais nas escolas, o qual abordava temas como: homossexualidade, travestismo e pedofilia, tal debate foi severamente criticado pelas instâncias governamentais e bruscamente retirado da pauta de discussões (GUIMARÃES, 1995, p.71).

produção no tema Educação Sexual e currículo escolar, os quais fazem parte do escopo de nossa pesquisa.

No início da década de 80, o país fervilhava em reivindicações políticas, a revista “erótica” publicava corpos nus de homens e mulheres, até então proibidos pelo regime, a população bradava as “diretas já” e na televisão Marta Suplicy, na TV Mulher, iniciava um quadro em um programa de abrangência nacional chamado: *Falando sobre Sexo*. A mídia reacendeu nas escolas e universidades a necessidade de se tratar de algo, até então, sucumbido pela repressão do regime, ou seja, falar sobre sexualidade² (SUPLICY, 1998).

Segundo os PCN+ foi na década de 80 que efervesceram inúmeros trabalhos na área da sexualidade nas escolas, sobretudo, com a premissa da gravidez precoce entre jovens mulheres e da proliferação da AIDS entre adolescentes (PCN+, 2002, p.113)³. Aquino (1997) apresenta que, também nesta época, as iniciativas de implementação curricular da Educação Sexual nas escolas se proliferaram por todo país, inclusive nas instituições de cunho confessional. O autor relata que, no início da década de noventa, órgãos governamentais relatavam o crescente aumento da gravidez na adolescência (cerca de 500 mil a cada ano), assim como, o aumento crescente dos casos de contaminação pelo vírus HIV (AQUINO, 1997).

Somente no final da década de 90, a conjuntura política nacional permitiu a estruturação de inúmeras organizações não governamentais, as quais alicerçaram um importante trabalho no campo do combate e da prevenção do vírus HIV, assim como, na assistência aos/às portadores/as do vírus. O chamado terceiro setor balizou, além do trabalho específico em relação ao vírus HIV, uma insistente conversa com os meios educacionais, sobretudo a partir da reformulação educacional de 1996, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sobre a Educação Sexual no seio escolar, assim como, a implementação curricular da mesma no sistema público de ensino.

² A FEBRASGO (Federação Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia) realizou, em 1983, um grande evento chamado 1º Encontro Nacional de Sexologia, o qual reuniu educadoras e educadores, cientistas sociais, médicos em debates sobre a sexualidade, sobretudo sobre o papel da escola nesta discussão.

³ Essa mesma premissa é observável nos PCN publicados nos anos 2000.

Nesse sentido, o grande marco dessas interlocuções foram os PCN de 1997, e posteriormente, o debate ainda permaneceu nas mais recentes versões dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Hoje os PCN+ (2002) apresentam, no tocante à Educação Sexual, uma dedicação atenta à Orientação Sexual, essa como tema transversal a ser abordado do quinto ao nono ano. Todavia, no que concerne ao ensino médio, a discussão não é balizada como um seção específica ou como uma “competência” a ser desenvolvida no processo de aprendizagem no ensino médio. As diversas disciplinas suscitam, muitas vezes, implicitamente e, assim, permitem uma abordagem sobre o tema. Nesse sentido, não podemos afirmar, após nosso resgate histórico, que tudo que em nosso país foi produzido permitiu hoje possuímos um currículo que delibere especificamente acerca da Educação Sexual, temas, conteúdo, práticas e abordagens, no ensino médio brasileiro.

1.1 Educação Sexual e Filosofia

O século XIX desenvolveu inovadores campos temáticos de reflexão filosófica e de pesquisa científica. Foi um século do primado da Ciência e, podemos afirmar, do auge da produção teórica burguesa moderna. Na Filosofia, o século XIX apresentou-nos grandes autores singulares, que constituíram formas de pensar e sistemas de conhecimento originais e específicos. Os estudos de Foucault nos apresentam retrospectivamente uma visão crítica dos principais acontecimentos do período que vai do séc.XVII ao séc. XX, relacionando-os com os campos político, econômico e cultural, que repercutem no campo social, sobretudo, em nosso campo de atuação e pesquisa que é a educação.

No caso da Educação Sexual, que é a nossa preocupação, o autor em questão destaca o silêncio produzido pelo discurso institucional acerca da sexualidade, em todas as suas formas, principalmente a partir de meados do séc. XVII. Para compreender a *discursividade* em Foucault, é necessário entender, conforme escreve em *As Palavras e as Coisas* (1990a), que esse considera a linguagem através das palavras capaz de atribuir sinais específicos a todas as representações e restabelecer entre essas representações o máximo de combinações possíveis. O que só é possível através do conhecimento. Logo: conhecimento e linguagem têm ligações muito estreitas entre si. Diante disso, entende-se que a linguagem é propriedade do saber e que a aquisição do saber traz consigo a *Discursividade*. Nesse sentido, nossa pesquisa debruçou-se sobre a condição de investigar dentro autores que abordassem questões acerca da Educação Sexual em seu *corpus* filosófico. Não é difícil encontrar autores que refletem acerca da sexualidade, todavia, não é uma iniciativa muito recente pesquisar autores que refletem sobre a sexualidade na Filosofia, sendo esta vinculada a um conhecimento escolar, ou seja, já não são muitos os autores que debatem acerca da sexualidade na escola sobre a premissa filosófica.

Entendemos como premissa filosófica um sistema filosófico, autores que reconhecem em suas reflexões uma tessitura sistemática, como: Aristóteles, Kant,

Descartes, Hume, Hegel, Foucault, dentre outros. Mas o que nos é importante verificar neste momento? Buscamos analisar na história da Filosofia autores que pudessem nos apresentar indícios de uma Educação Sexual. Sobretudo, destacamos a análise de obras que tratam acerca do ensino de Filosofia, a interdisciplinaridade e seus métodos. Nessas obras analisadas salientamos não haver nenhuma menção a Educação Sexual como objeto interdisciplinar no ensino de Filosofia⁴.

Assim, nos permitiremos uma breve digressão histórica para construirmos a ideia central, a qual esta seção defenderá, ou seja, uma Educação Sexual filosoficamente constituída. Examinamos que desde as reflexões gregas, passando pelas romanas, a sexualidade foi entendida como uma dimensão da personalidade e tem nas festas Dionisíacas, datadas de cinco séculos antes de cristo, na Grécia Antiga, suas primeiras manifestações registradas.

Tais celebrações, também chamadas de bacanaís, eram celebradas tanto na Grécia como em Roma, em honra a Dionísio ou Baco, o deus do vinho. Foram introduzidas nas colônias gregas da Itália e na própria Roma, de onde mais tarde seriam banidas pelo Senado, por terem adquirido um caráter excessivamente licencioso. Interessante notarmos que as festas a Dionísio ou Baco eram realizadas em dezesseis datas ao longo do ano e que foram a partir das poesias enunciadas, as quais se chamavam ditirambos, que se deram as primeiras organizações do que conhecemos como teatro, o qual nasceu na época na expressão das comédias⁵ e das tragédias.

⁴ Tratamos como escopo bibliográfico nossas leituras das seguintes autoras e autores: (KOHAN, 2008), (KUIAVA; SANGALLI; CARBONARA, 2008), (PANCIOLOLI; POMEDA; PÉREZ; BARRERA; LÓPEZ; TORRE; PRIETO; PACHECO, 1998), (CARMINATTI, 2006), (ALVES, 2002), (CHITOLINA; HARTMANN, 2002), (TOMAZETTI; GALLINA, 2009), (BENETTI, 2006), (ROLLA; NETO; QUEIROZ, 2003), (RODRIGO, 2009), (TOMAZETTI, 2009).

⁵ Interessante salientar que uma expressão cultural humana tão forte como é o Teatro nasceu das Dionisíacas Urbanas, festas que celebravam a fertilidade a embriaguez e o sexo. Importante trazer essa informação à baila, pois, ainda nesse contexto de origem as procissões eram de suma importância para as comunidades e eram expressões da religiosidade, expressões da sexualidade humana intimamente ligada à religiosidade. Tais procissões deram origem à comédia e à tragédia, como já ditas, ressaltamos que os jovens saíam às ruas fantasiados de animais batendo de porta em porta pedindo prendas ou oferendas, sendo comum, na ocasião, zombar dos habitantes da cidade e de sua vida cotidiana. Outro tipo de procissão que deu origem à comédia acontecia quando os participantes celebravam a fertilidade da natureza, escoltando uma escultura, que representava um pênis; durante o percurso da procissão, trocavam palavras grosseiras entre si, que, por conterem conotação religiosa, não eram consideradas ofensivas.

Com a queda do Império Romano, os valores da comunidade judaico-cristã se perpetuaram em larga escala o que implicou que muitas atividades de foro pessoal fossem consideradas de interesse comum da sociedade, isso podemos considerar até o século XIII. Assim, podemos afirmar que o sexo foi, inquestionavelmente, um dos fatores mais antigos por nós pensado (FOUCAULT, 1986, p.34). Mesmo antes da institucionalização do cristianismo como religião oficial no ano de 392, correntes filosóficas pagãs que orientavam seus seguidores a vidas menos voltadas ao hedonismo e mais afastadas das materialidades do prazer já afastavam a sexualidade da reflexão humana, enclausurando-a nos grilhões dos deveres e regras. Deste modo, no período que conhecemos como baixa idade média, o cristianismo impôs definitivamente seus valores sobre a sexualidade

A sexualidade humana se absteve dos prazeres e a procriação passou a ser a finalidade exclusiva do sexo, assim como, foi neste momento histórico que a virgindade ganhou notória representação nas sociedades ocidentais (leia-se aqui virgindade feminina). Podemos dizer que as “bestialidades sexuais” e a homossexualidade foram as principais trincheiras de combate da moral cristã até o século XVI. Utilizando uma linguagem foucaultiana, a “vontade de saber” perante aos tabus sobrepujou a moralidade a partir do século XVII, sobretudo, com a ascendência burguesa e com os desdobramentos científicos das ciências naturais, ou seja, a biologia, a química e a física.

Mas é no século XVIII que podemos afirmar que a sexualidade ganhou um *status quo* político, foi nesse século que a incitação política ganhou condições econômicas e técnicas para se falar sobre sexo e sexualidade. Sob a forma de teoria da sexualidade, assim surgiram as necessidades de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos, não pela proibição ou repressão da desordem, porém, de modo que o Estado e o indivíduo emergissem em uma série de discursos, tornando o sexo objeto de controle do poder (FOUCAULT, 1986 p.57). Aproximadamente na metade do século XIX, foram desenvolvidos controles sociais que acabaram ditando os valores e preconceitos da nossa sociedade, segundo os quais o sexo é visto como algo pecaminoso e errado, contendo somente uma função, a de procriação. Com as pesquisas e conclusões de Freud, no início do século XX, a sexualidade passou a ser tratada com

mais espontaneidade e incorporada como algo “natural” na vida do ser humano. (LOURO, 2003).

O estudo sobre a *História da sexualidade*, de Foucault, tem fundamental importância entre os historiadores, filósofos e cientistas sociais para as discussões atuais sobre corpo e sexualidade. Por um longo período da história da humanidade, as questões relativas ao corpo e ao comportamento sexual apresentam-se no centro das preocupações, sendo, até o século XIX, preocupações da religião e da Filosofia moral. Mais tarde, no final desse mesmo século, o tema ganhou sua própria disciplina, a sexologia, a qual se edificou na psicologia, a biologia, a antropologia, a história e a Sociologia. (LOURO, 2003).

Atualmente, de modo análogo, porém, com alguns pontos de aproximação do homem do passado, em concernência às pesquisas, aos estudos e aos experimentos realizados desde o final do século XIX até os dias de hoje, por psicólogos, médicos, biólogos e cientistas, sabemos que a sexualidade é uma construção social que tem uma fundamentação no corpo, sendo determinante de nossas personalidades. Alguns autores, como Wilhem Reich, nas décadas de 1930 e 1940, argumentavam que a sociedade capitalista sobrevivera e se reproduzira através da repressão da sexualidade. Segundo Reich, a sexualidade pode ser vista como a força que constitui uma forma de resistência ao poder, argumentando que a “liberação sexual” oferece a possibilidade de desafiar uma ordem social opressiva, sendo esse um elemento importante para a luta pela mudança social. (LOURO, 2003).

Ademais, Foucault (1988, p.38) rejeita a ideia de “hipótese repressiva”, acreditando que a sociedade não está tentando controlar uma energia natural incontrolável, uma energia que emana do corpo, mas sim, que a sexualidade é um “aparato histórico” que se desenvolveu como parte de uma rede complexa de regulação social que organizava e modelava, no sentido de policiar os corpos e os comportamentos individuais. Desse modo, Foucault trata da sexualidade explicando que não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder tenta questionar ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico.

Foucault, em seus estudos sobre sexualidade, constrói uma hipótese sobre a sexualidade humana, de acordo com a qual esta não deve ser concebida como um dado da natureza que o poder tenta reprimir. Nosso autor nos apresenta outra forma de pensar sobre o sexo, uma forma que enfatiza sua invenção ou construção, opondo-se, desse modo, à ideia “normalizante” de que o sexo tem uma natureza verdadeira ou essencial. Para ele, a ideia de que houve um tempo em que o sexo era reprimido e que, agora, é tempo de descobrir seus segredos, de deixar que o “próprio” (o sexo e a sexualidade) fale, pois o mesmo não passa de uma fantasia histórica. Para o autor, a hipótese repressiva está na base de modelos críticos de Educação Sexual, os quais vinculam o sexo à emancipação, à libertação e ao domínio do próprio destino. Como mito, desejo e representação, o sexo tem uma historicidade, que diz respeito à história de como o sexo entrou no discurso e, portanto, de como o sexo se tornou vinculado à dinâmica do aparato “saber/poder/prazer” (FOUCAULT, 1988, p.78).

Vinculada a essa discussão, percebemos que tratar da Educação Sexual em sua dimensão filosófica é uma ambição quase que ontológica e grandiosa de pesquisa, nesse sentido, buscamos em nossa seção evidenciar as premissas de autoras e autores que dedicam suas pesquisas a esse limite: Educação Sexual e Filosofia. Assim, encontramos o referencial de pesquisas da ABRADES (Associação Brasileira para a Educação Sexual), núcleo de pesquisadoras e pesquisadores que iniciaram em 1980 discussões sobre a sexualidade como uma condição humana com significados éticos, políticos e culturais. Destacamos as pesquisas do professor César Nunes e da professora Cláudia Bonfim, intituladas, respectivamente, *Desvendando a sexualidade* (NUNES, 1997) e *Educação Sexual e formação de professores* (BONFIM, 2011).

Ressaltamos tais obras em nossa pesquisa por serem as únicas encontradas que apresentam um patamar teórico alicerçado na discussão que acima fora apresentada, e, sobretudo, porque tais obras se dedicam a instrução e reflexão escolar do tema sexual. Pois, ao buscarmos os limites de nosso objeto, verificamos que a produção procedente do debates acerca de filósofos e o que os mesmo falaram e expuseram acerca da sexualidade perpassa desde os helênicos até os filósofos pós-modernos. Mas é importante ressaltar que detivemos nosso olhar nas interlocuções que abordassem a Educação Sexual no âmbito escolar.

Associamos essas obras à nossa pesquisa mediante as mesmas buscarem a superação da concepção biológico-descritiva dos aparelhos reprodutores e uma operacionalização médico-higienista de Educação Sexual. Sobretudo, elas assumem como premissa a necessidade de tirarmos de nossa dimensão identitária da sexualidade os pesos culturais repressivos (NUNES, 1997; BONFIM, 2011). Concluimos, que no âmbito da reflexão filosófica, a Educação Sexual pode ser entendida como uma proposta de nossas significações de vivência da sexualidade, de modo que essas significações infiram em vivências qualitativas, prazerosas e afetivamente responsáveis.

1.2 Pós-modernidade, Currículo e o Ensino da Filosofia

Há um efervescente debate acadêmico em torno da possibilidade, ou não, de estarmos sob uma nova égide paradigmática. Tratar-se-ia de um período para o qual os grandes temas da modernidade são anacrônicos frente aos desafios postos pelos avanços da tecnologia, pelas reivindicações das lutas no campo do gênero, etnias e outras singularidades, assim como no terreno da economia. Tal controvérsia põe em questão a pertinência de se falar em “Pós-modernidade”. Os que acreditam no surgimento desse novo paradigma afirmam que a revolução no mundo da produção de bens materiais e culturais tem produzido uma nova subjetividade, um novo homem.

Dentre muitas características desse novo paradigma, há algo de fundamental importância, do ponto de vista epistemológico: a ênfase pós-moderna na desconstrução e no caos que desautorizam quaisquer pretensões de construção de um estatuto no campo do conhecimento. Perdem prestígio os tratados, os instrumentos e métodos de medida e avaliação, assim como, desvanecem a hegemonia das metanarrativas universalizantes, metódicas e deterministas e as expectativas de progresso e evolução.

Por outro lado, os críticos da Pós-modernidade (LOURO, 1997; HARVEY, 2002) discordam do fato das transformações culturais, políticas e produtivas, observáveis nas últimas décadas, significarem uma ruptura, um corte, uma superação da modernidade, para estes, são novas elaborações em processo. O espírito moderno introduzido por Descartes encontrar-se-ia em construção. A globalização da economia, a informática, as revoluções no campo da cibernética e da imagem e as contradições dessas mudanças seriam sintomas da adequação da racionalidade do processo de desenvolvimento humano e social. Trata-se, portanto, muito mais de uma neo-modernidade do que uma pós, na perspectiva desses críticos do discurso pós-moderno.

Apesar de algumas diferenças no conceito de pós-modernidade, autores como Harvey (2002), Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Wortmann e Veiga-Neto (2001) são defensores, se não de um novo paradigma, pelo menos de uma nova concepção de paradigma. Eles creem que uma nova subjetividade está em processo de formação: novos cidadãos no exercício de relações cada vez mais complexas, determinadas e mediadas pela tecnologia da mídia, da informática, da cibernética e da robótica.

A atual cultura juvenil, a complexa teia que envolve a comunicação de massa, as relações globalizantes e as revoluções no campo da produção sugerem tratar-se de uma subjetividade pós-moderna (BUTLER, 1990), uma nova forma de ser e tornar-se humano, um novo discurso. A crítica ao projeto educacional moderno causou mais abalo à concepção de sujeito do que a qualquer outro elemento do pensar.

O sujeito moderno, unitário e racional, seria apenas o sujeito da perspectiva iluminista, portanto, circunscrito àquelas determinações históricas e culturais. Universalizá-lo, atemporalizá-lo, seria um contrassenso. Silva (1999) chega a afirmar que sem o sujeito moderno não há educação moderna. Isso por que: “[...] a possibilidade da educação e da pedagogia repousa precisamente no pressuposto da existência de um sujeito unitário e centrado e na finalidade da educação como a construção de sua autonomia, independência e emancipação [...]” (1999, p.254).

Segundo Silva (2009, p.117), Harvey (2002) compreende que esta subjetividade em formação produz uma “desnaturalização”, ou seja, antecipa e implica o “pós-humano”. A figura do *cyborg* é pertinente para a ilustração deste novo indivíduo: um organismo cibernético, uma imagem híbrida de homem e máquina, numa tempestade de informações, signos e imagens.

Permitimo-nos neste momento da análise uma digressão essencial para o que futuramente discutiremos como papel da construção dos sujeitos na sexualidade, nesse sentido, buscaremos inspiração nas premissas de Haraway quando apresenta a metáfora de ancoragem para seu ensaio, Haraway (2009) escreve, é a imagem do *cyborg*. Ela define esta imagem de quatro maneiras diferentes: primeiro é como um *organismo cibernético*, segunda é como um *híbrido de máquina e organismo*, o terceiro é como *uma criatura de realidade social vivida*, e o quarto é como *uma criatura de ficção*. É importante entender que, para Haraway (2009), essas quatro descrições do *cyborg* (cibernético, híbrido, do presente, do futuro) não são discretas, mas sim co-determinadas. Por exemplo, Haraway (2009) argumenta que, em termos filosóficos, não há espaço real entre *realidade vivida social* e *ficção*, porque uma categoria está constantemente definindo e refinando o outro. Em resumo, escreve Haraway, “estamos *cyborgs*”, quer saibamos ou não, se apenas porque é o *cyborg* que é a nossa ontologia, ele nos dá a nossa política (HARAWAY, 2009, p.49).

Não se pode subestimar o impacto que o estereótipo da Filosofia (conteúdo clássico) pode causar neste sujeito (*cyborg*). A disciplina Filosofia tem como desafio representar para este educando um instrumento de problematização de sua complexa realidade existencial e política. Tomaz Tadeu da Silva (1999) afirma que o currículo pode ser considerado o “primo pobre” da teorização educacional, que temáticas em torno da política educacional, organização do sistema escolar, financiamentos e administração de recursos e métodos de ensino tem sido priorizados (SILVA, 1999, p.78).

Tais afirmações demonstram que o currículo está implicado em relações de poder, produzindo identidades individuais e sociais. Esse processo materializa-se através de um grupo de disciplinas quando a educação se institucionaliza e compõe um leque de possibilidades na formação do educando. O ensino da Filosofia, portanto, não deveria questionar quaisquer pretensões de uma identidade temática neutra e explicitar as contradições curriculares ocultas no universo educacional, assim como, as contradições observadas no magistério de Filosofia?

A questão do poder está dialeticamente relacionada com a concepção de verdade e certeza. O paradigma próprio do discurso pós-moderno defende a morte das certezas, no sentido universal e metafísico proposto pelos modernistas. Trata-se de um “paradigma aberto” e é nesta perspectiva que pensamos nosso objeto de análise: a Educação Sexual como uma possível Educação Científica, na medida em que o pós-moderno incita ao inusitado, ao inesperado e imprevisível processo de criação e, sobretudo, a uma nova concepção de realidade (PANCIROLI; *et al*, 1998). Os desvios em relação à defesa desse modelo são considerados irracionais, inúteis, não necessários à competitividade, assim como, à realidade.

Nesse sentido, um debate circunscrito em todas as dificuldades que permeiam o campo da sexualidade não desfrutaria da preferência e da urgência das educadoras e educadores para ser tratado no âmbito da sala de aula. Portanto, compreender o currículo na pós-modernidade à luz de uma nova concepção do devir dos sujeitos, implicaria romper com o modelo moderno de ordem e método, significaria ver que conceitos de erro, virtude e desempenho tendem a estruturar-se sobre a aceitação do devir e do caos que sempre representaram, no imaginário coletivo, a desorganização, a anarquia.

Em face da tradição clássica do ensino da Filosofia, uma segunda questão se coloca: na pós-modernidade, o ensino da Filosofia, a partir da relação de ordem e caos poderá romper com as hermenêuticas e as epistemologias modernas e induzir uma compreensão e conhecimento do real como realidades não-essencializadas, compostas na pluralidade e no devir? Atualmente, o currículo continua centrado em disciplinas tradicionais. Segundo Tomaz T. da Silva, “[...] essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deve ser atacado numa estratégia de desconstrução da organização curricular existente [...]” (1999, p.93).

Inspirado na crítica pós-estruturalista, esse autor afirma que a disciplinarização do saber, na organização e divisão do trabalho escolar, guarda uma estreita relação com a disciplinarização da sociedade (SILVA, 1999). Em outras palavras, o espírito didático que sustenta a divisão da experiência humana em territórios tais como Psicologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia etc. é a expressão de parte do exercício do poder e do controle sobre o cidadão e sobre o saber. Seria, portanto, um paradoxo pensar em territórios disciplinares (limites entre estes vários saberes) na pós-modernidade, quando o que está em processo é a desconstrução dos limites?

Em outras palavras, seria um anacronismo interpretar acerca de uma identidade disciplinar para diferentes conteúdos? Esta alteridade identitária não poderia ser pensada em outros moldes, que não sejam os da disciplinarização essencializada? O discurso identitário das metanarrativas modernas, que trabalha com noções de essência e disciplinariza os conteúdos, conferiu à categoria “identidade” um sentido determinista e absoluto (SILVA, 2009).

Compreender a produção e reprodução do saber como processo contínuo e inerente de contradições, no interior das relações sociais, significa negar a alteridade e a identidade de cada campo do saber? Significa negar que a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a Biologia e demais territórios disciplinares têm um (ou mais) objeto específico? Nesse sentido, outro aspecto importante enfatizado pelos teóricos pós-modernos indica que o currículo escolar, sobretudo se pensarmos aqui no currículo da disciplina de Filosofia, tem privilegiado a alta cultura em detrimento da “cultura de massa”, uma análise crítica do currículo revela que a escola tem ficado indiferente às

formas pelas quais a Indústria Cultural⁶ (televisão, música, revista, videogames, jogos virtuais etc.) tem tecido seu imaginário e suas representações. Diante dessa realidade, alguns educadores insistem na nostálgica e resistente atitude de depreciar ou ignorar a realidade tecnológica e enfatizar a importância da cultura clássica (PANCIOLOI; *et al*, 1998).

Pensamos tratar-se de uma postura romântica que crê lutar contra a desumanização do sujeito imposta pelo desenvolvimento tecnológico. Em outra perspectiva teórica, Michel Foucault, um das mais relevantes vozes que surgiram em defesa das microculturas e seus direitos políticos. Foucault foi um crítico das grandes narrativas, dos discursos universalizantes, totalizadores, dentre outras coisas. Em sua análise sobre a *Verdade e Poder*, mais especificamente quando se depara com o problema da verdade, Foucault defende a superação da tirania dos discursos englobantes e eruditos, em defesa dos micro saberes. Afirma que:

[...] trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns [...] (FOUCAULT, 1990, p.171)

Apesar de divergirem em vários aspectos, os argumentos de Thomas Tadeu da Silva e Foucault, esses entendidos como as principais leituras desta análise, remetem à defesa de um currículo que proporcione atitudes políticas de crítica e enfrentamento, atitudes essas possibilitadoras de novas abordagens culturais e de uma concepção curricular democrática que incorpore a voz minoritária das microculturas.

A identidade da Filosofia na grade curricular do estado do Paraná, mediante a leitura das diretrizes curriculares estaduais (DCE/F, 2009), em contraste ao que aqui foi dito, nos permite pensar em horizontes mais distantes e afirmar que no

⁶ Entendemos o termo indústria cultural, que serviu de substituto para cultura de massas, segundo a leitura da obra *As Consequências da Modernidade*, de Anthony Giddens (1999), com esse mote, podemos afirmar que o conceito foi criado por pensadores da Escola de Frankfurt: Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Indústria cultural ou cultura industrial, segundo outro teórico, o francês Edgar Morin, diz respeito à criação industrializada, à padronização cultural voltada para o mercado de consumo. Segundo Morin, a segunda industrialização, a do espírito, se processa nas imagens e nos sonhos, penetrando na alma humana (GIDDENS, 1999).

ensino médio e na universidade não deveria, portanto, constituir-se, provisoriamente, muito mais como atitude política do que como conteúdo fixo. Muito mais como defesa do multiculturalismo, como crítica dos processos de homogeneização (étnico, epistemológico, de gênero, econômico, político e sexual) do que exclusivamente um estudo de uma cultura hegemônica. Pensando esse questionamento, observamos mais uma dúvida, a saber: poderá a Filosofia romper com sua tradição totalizadora e produtora de grandes sínteses, estatutos e voltar-se para micro manifestações culturais, privilegiando a diferença ao invés da hegemonia, a parte e não o todo?

Enfatizando a vocação política do saber e questionando o poder do saber científico, com pretensões universais, Foucault propõe a insurreição dos saberes locais, regionais, não oficiais. Nesse sentido, o papel do intelectual seria o de se colocar a favor dessa luta contra a hegemonia dos saberes universais. Seria uma espécie de *intelectual específico* (FOUCAULT, 1990, p.125) ou mesmo um intelectual local sensível às necessidades concretas. Isso posto, não podemos afirmar que significa romper com a universalidade de conceitos como *humanidade* e *justiça*, mas assumir as limitações históricas do indivíduo-intelectual diante das questões universais e a vantagem-pertinência de agir a partir do desafio que nos circunda. Afirma Foucault:

Há muitos anos que não se pede mais ao intelectual que desempenhe este papel o intelectual como figura clara e individual de uma universalidade. Um novo modo de 'ligação entre teoria e prática' foi estabelecido. Os intelectuais se habituaram a trabalhar não no 'universal', no 'exemplar', no 'justo-e-verdadeiro-para-todos', mas em setores determinados, em pontos precisos em que os situavam, sejam suas condições de trabalho, seja suas condições de vida (a moradia, o hospital, o asilo, o laboratório, a universidade, as relações familiares e sexuais). (FOUCAULT, 1990, p.38-39)

Finalmente, pensamos na ênfase que os estudos pós-modernos tem dado aos avanços obtidos socialmente no campo do gênero. Apesar disso, indiferente a esses avanços, o currículo tem mantido o seguinte referencial: o sujeito cartesiano, unitário, branco, macho e europeu está na raiz das configurações curriculares, ainda hoje em hegemonia. Afirma Silva:

Esse falocentrismo do currículo tem implicações não apenas para a formação da identidade masculina. Ao fixá-lo às subjetividades que lhes foram atribuídas pelo patriarcado dominante, um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre a mulher (SILVA, 2009, p.125).

A voz feminina tem estado ausente do debate filosófico, desde sua origem. Razões culturais, políticas e sociais estão nas raízes dessa constatação. No século XX, bastaram alguns avanços e conquistas das mulheres no campo econômico, nas relações de produção, no universo social como um todo, para que algumas vozes femininas como Hannah Arendt⁷, Simone de Beauvoir⁸ e Marilena Chauí⁹ jogassem por terra o mito de a Filosofia ser exercício exclusivo dos homens.

Entretanto, o falocentrismo e a hegemonia da Filosofia europeia, na prática ainda colonialista são outros dois elementos importantíssimos que precisam ser combatidos na perspectiva de uma revisão curricular para o ensino da Filosofia, tão logo como a mesma pode ser partidária de uma prática interdisciplinar no tocante à Educação Sexual.

Muitas outras questões surgem no horizonte do paradigma pós-moderno e incitam a deduções no campo do ensino da Filosofia. Entretanto, o estilo dessas reflexões produz uma insegurança ativa em torno de conceitos, uma indefinição

⁷ Cabe ressaltar a figura de Hannah Arendt, no tocante ao desenvolvimento de seus escritos acerca dos Direitos Humanos, a construção filosófica conceitual da autora evoca a condição de pensarmos que talvez a Filosofia possa um dia não caber mais no discurso hegemônico e totalizante, e, como ressaltam os Estudos Culturais, voltar seus olhos ao multiculturalismo, tal afirmação se efetiva a partir da leitura do seguinte artigo: BRITO, Renata. **Os Direitos Humanos na perspectiva de Hannah Arendt**. Revista Ética & Filosofia Política, v.9, Número 1, jun/2006.

⁸ Procuramos dedicar a densidade da leitura do *Segundo Sexo* de Simone Beauvoir sob o prisma do artigo de Sylvie Chaeron, publicado nos Cadernos Pagu, em 1999. A partir da leitura desse artigo, inferimos ser mais que um marco para inauguração do Feminismo a construção e publicação da obra em 1949, mais do que isso, essa obra representa um repercussão até então mascarada da produção filosófica de uma mulher, assim como suas implicações e repercussões dentro da própria Filosofia.

⁹ Citamos Marilena Chauí, sobretudo, por sua expressividade dentro dos campos da Brasileira, mas não somente isso, salientamos sua participação em meados da década de oitenta em uma mesa redonda promovida pela SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) onde ela junto a Maria Rita Kehl e Maria José Werebe discutiram acerca da educação sexual como instrumento de democratização ou de mais repressão. Importante se faz relatar esse debate, pois nesse momento histórico o estado de São Paulo iniciara um programa institucionalizado que, em 1978, atingira somente três escolas, porém, em 1980 ampliou-se para mais de 32. Neste sentido, vemos os primeiros esforços institucionalizados para pensar a organização e diretrizes para então “nova disciplina”. Este texto pode ser encontrado no sítio virtual da SBPC. CHAUI, Marilena; KEHL, Maria Rita; WEREBE, Maria José. **Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão?** Cadernos de Pesquisa, Temas em Debate, SBPC, v.36. fev.1981.

dinâmica em torno de atitudes e intervenções possíveis que exigem revisões constantes das propostas curriculares. Em suma, o ensino da Filosofia não pode permanecer indiferente aos desafios curriculares que se constituem a partir dessas reflexões.

1.3 Educação Sexual e o Ensino de Biologia

Pensando historicamente em uma construção linear da Biologia, desde Mendel, Darwin e Lamarck que certamente são marcos significativos para a compreensão biológica da nossa sexualidade, a Biologia ainda não conseguiu superar em suas grades curriculares o anacronismo biológico; a conceituação de sexo e sexualidade ainda continua meramente biológica, culminando em um reducionismo epistemológico, ou seja, o biólogo não se apropriou da visão das Ciências Humanas, configurando as Ciências Biológicas com uma área fechada, hermética¹⁰ (hermetismo). De onde procede essa afirmação? Inicialmente esta pesquisa percorreu caminhos e buscas por subsídios teóricos e metodológicos buscando encontrar discussões sobre nosso tema Educação Sexual, mas esse inserido no contexto da Biologia no ensino médio.

Buscamos, principalmente, produção acadêmica no âmbito da pós-graduação, todavia percebemos que os principais esforços reflexivos dentro da Biologia se dão na esfera do ensino fundamental, eis que nossa pesquisa se angustiou ao perceber que a gama maior da literatura se dá nas discussões acerca dos temas transversais na oitava série. Então, munidos da necessidade de um referencial, buscamos nos documentos oficiais da área, compreender uma dimensão de como a biologia, essa como componente curricular no ensino médio, pensa a Educação Sexual. Os PCN+ atribuem à Biologia a tarefa de enfrentar alguns desafios no campo da Educação Sexual enquanto se aproximam os conteúdos ao cotidiano da vida, desse modo, podemos verificar que:

¹⁰ Entendemos Hermetismo aqui filosoficamente pensando como: conhecimento *oculto* ou Filosofia Oculta.

O ensino de Biologia deveria nortear [...] os cuidados com corpo, com a alimentação, com a sexualidade. Contraditoriamente, apesar de a Biologia fazer parte do dia-a-dia da população [...] encontra-se tão distanciada da realidade que não permite à população perceber o vínculo estreito existente entre o que é estudado na disciplina Biologia e o cotidiano (BRASIL, 2002, p.16-17).

Tal afirmação é paradoxal na medida em que a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Médio (BRASIL, 2001) afirma que o Ensino médio deve consolidar e aprofundar os conhecimentos em Educação Sexual adquiridos no Ensino fundamental. Segundo a obra: *Juventudes e Sexualidade*, publicada em 2004 pela UNESCO, Abramovay (2004) afirma que talvez os adolescentes deste século constituam uma geração que provavelmente seja a que mais receba informações sobre o corpo, o aparelho genital e seu funcionamento, porém há uma lacuna entre o saber e o agir.

Segundo as autoras desta obra, constatamos hoje um índice crescente de gravidez e somente dois terços dos adolescentes¹¹ declaram falar com seus pais sobre sexo e sua sexualidade. Esse fato, segundo Abramovay (2004), indica a existência do que a autora chama de buraco negro entre o acesso à informação e a utilização das mesmas. A abordagem biológica restrita em si mesma desconsidera um fator essencial à sexualidade, ou seja, a cultural.

Não afirmamos aqui que a abordagem fisiológica deva ser simplesmente dispensada, seria falacioso negar a necessidade da mesma, mas assumimos aqui que somente essa abordagem restringe a Educação Sexual dentro da Biologia a uma condição descritiva e preventiva, pois é recorrente nas campanhas de conscientização sobre o uso de preservativos, métodos contraceptivos e em temas sobre a reprodução humana o fisiológico simplesmente higienizar a sexualidade.

Neste sentido, nos alicerçamos na leitura de Altman (2001), quando apresenta que nos PCN (1997 e 2002) destinados a orientar o Ensino Fundamental e

¹¹ As mudanças físicas, neurológicas e comportamentais, que se observam na adolescência, tem importância para a Educação Sexual e as questões que tais mudanças suscitam nelas e neles são desencadeadas em um corpo físico que é estudado pelos conteúdos da disciplina Biologia. Sendo assim, as professoras e professores desse conteúdo podem abrir o diálogo sobre tais questões, iniciando uma discussão própria de Educação Sexual contextualizada e crítica, voltada para as alunas e alunos no Ensino Médio.

Médio, a Educação Sexual assume um caráter prescritivo e preventivo, nesse sentido, a questão da sexualidade é vista, quase que exclusivamente, sob a condição biológica e essa atrelada às funções hormonais.

A Biologia está presente no programa da escola com a função de discutir a vida e suas diferentes formas de manifestação e, junto com outras áreas como Filosofia e a Sociologia, encaminham as relações estabelecidas entre o ser vivo e seu meio. Nesse sentido, a Biologia ainda pode ser entendida como disciplina cujo papel é o de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e integrante do universo (LOURO, 1997).

O ensino do conteúdo de Biologia, em muitos casos, ainda carrega consigo hábitos culturais limitadores e esse fato a cerceia de ser mais efetiva. De modo geral, e sob orientação positivista, as aulas ainda permanecem restritas às definições científicas, às nomenclaturas biológicas e à fisiologia dos órgãos. No que se refere ao desafio da articulação entre a disciplina Biologia e a Educação Sexual, segundo Louro (1997) e Abramovay (2004) podemos inferir que:

O debate contemporâneo a respeito da sexualidade na escola [...] reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, delegando a um único professor, o de ciências, o que consideram o “saber competente”. Em muitos casos, por tal orientação, o estudo do corpo é delegado ao campo da biologia, sendo que os professores das demais áreas se eximem de quaisquer responsabilidades no que concerne à educação sexual dos alunos (ABRAMOVAY, 2004, p. 38-39).

Não podemos perder de nosso horizonte que essa postura teórica não se efetiva só no viés da crítica, entendemos que os conteúdos de ciências no caso do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental abordam descritivamente os sistemas reprodutores, em suma, não possuímos condições de afirmar o caráter epistêmico dessa abordagem, somente indagamos a permanência da falta de relações de liberdade do corpo, esse corpo fisiologicamente descrito (LOURO, 1997).

1.4 Interdisciplinaridade

Nesta seção perseguiremos a ideia da interdisciplinaridade, mas essa entendida, sobretudo, no debate travado com os Estudos Culturais. Desenvolveremos uma análise, essa como premissa, ou melhor, tese e como antítese buscaremos elencar o que pode ser relacionado dentro das Diretrizes Curriculares de Biologia (DCE/B, 2009) e Filosofia (DCE/F, 2009) para a prática da interdisciplinaridade. Essa seção se construirá em duas microesferas, a saber; as Diretrizes Curriculares e os Livros Didáticos das disciplinas (utilizaremos nessa seção as seguintes siglas: LD/F e LD/B, não faremos uma análise estritamente voltada a uma análise de conteúdo, mas sim buscaremos pensar na condição de estreitamento daquilo que no estado do Paraná são chamados de conteúdos estruturantes. Nesse sentido, esses conteúdos serão pensados em suas relações específicas com as disciplinas, ao longo desta análise está apresentado como uma possibilidade à Educação Sexual, para assim pensarmos na efetividade da interdisciplinaridade como síntese.

Para tal iniciativa apresentaremos nossa concepção do que é e como se articula o conceito de interdisciplinaridade curricular. Não podemos nos esquecer que o mote para pensarmos o conceito em nossa pesquisa é a Educação Sexual. Podemos dizer que os estudos científicos que procurar abarcar, de acordo com seus limites e especificidades, aquilo que se pode denominar em largos traços de problemática da sexualidade estão configurados, de acordo com seus respectivos objetos, em áreas do conhecimento humano que pouco se “comunicam”.

Dedicaremos essa seção ao que entendemos como uma possível comunicação. Para realizarmos a mesma, vamos expor os conteúdos estruturantes das disciplinas de Biologia e Filosofia, posteriormente, exporemos algumas tentativas “comunicacionais” que encontramos no material didático disponibilizados a alunas e a alunos, com a intenção de identificar possibilidades de interlocução com o mote de nossa pesquisa, a Educação Sexual.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da

Educação Básica. No tocante aos conteúdos da disciplina de biologia, podemos destacar quatro grandes estruturas, a saber: a organização dos seres vivos, mecanismo biológicos, biodiversidade e manipulação genética.

O LD/B (2009) como as DCE/B (2009) organizam tais conteúdos da seguinte maneira, esses distribuídos nos três anos do ensino médio, dentro dos quatro motes estruturantes a professora ou professor da disciplina deve abordar: classificação dos seres vivos: a) critérios taxonômicos e filogenéticos, b) sistemas biológicos: anatomia, morfologia, fisiologia, c) mecanismos de desenvolvimento embriológico, d) mecanismos celulares e biofísicos e bioquímicos, e) teorias evolutivas, f) transmissão das características hereditárias, g) dinâmica dos ecossistemas: relações entre os seres vivos e a interdependência com o ambiente, h) organismos geneticamente modificados.

No primeiro tópico do primeiro capítulo do LD/B encontramos as seguintes interconexões com as Ciências Sociais, o material didático apresenta que a Antropologia argumenta que a evolução humana legitimou a hierarquização dos seres humanos (LD/B, 2009, p.19). Curioso notar a presença de citações da bíblia já no primeiro tópico do primeiro capítulo, com a intenção de comparar o criacionismo ao evolucionismo, o material didático utiliza-se de uma formulação exclusiva, a do cristianismo, para descrever as construções “teogônicas” do início do universo (LD/B, 2009, p. 28).

Curioso, também, perceber a terminologia utilizada na segunda seção do primeiro capítulo, onde existe o seguinte questionamento: “você deve ter percebido que não falamos de vírus masculino e feminino. E então, como eles se reproduzem?” (LD/B, 2009, p.39). Interessante perceber o enunciado que descreve a reprodução dos vírus, associando-a a uma categoria “de gênero” anacrônica. Na organização da seção sobre organização dos seres vivos: célula a unidade de construção dos seres vivos, há nas referências bibliográficas algumas indicações de leituras sobre o ensino de Física, o que podemos inferir como uma aproximação interdisciplinar, porém, não se associa ao mote de nossa discussão (LD/B, 2009, p.60).

Na seção *Embriões: a fantástica obra em construção! Como acontece esse processo?* Percebemos um amplo debate com o nascimento da embriologia, tão logo o relacionando com alguns filósofos: Aristóteles e Hipócrates (LD/B, 2009, p. 77). Tal assertiva conecta as disciplinas, porém não traça nenhuma atenção reflexiva, somente

apresenta uma exposição histórica e finaliza o debate com uma alusão a religião muçulmana (LD/B, 2009. p. 78). Novamente o material didático faz alusão à religião cristã ao citar o exemplo dos primeiros pesquisadores a pesquisarem o óvulo da espécie humana. Ao abordar os debates sobre as duas correntes formalistas embriológicas do século XVII, o Livro didático apresenta o seguinte texto (LD/B, 2009. p.80):

[...] Esse conhecimento gerou tantas preocupações aos cientistas que se estabeleceram duas correntes de pensamento: as dos ovistas, ou seja, no organismo feminino havia indivíduos pré-formados, e os animanculistas, o homúnculo estava dentro do espermatozóide. Influenciados pelas ideias pré-formistas, matemáticos da época fizeram o cálculo do tamanho do ovário de Eva, considerada, pela Bíblia, a primeira mulher do mundo, para saberem quantas crianças pré-formadas estavam contidas neles, quando nasceria a última criança, e quando seria o fim do mundo. A embriologia avançou muito com o conhecimento da teoria celular em 1838-1839 por Schleiden e Schwann. A conclusão de que o organismo é composto de celular e produtos celulares conduziu à compreensão de o que embrião é originado de uma única célula, denominada zigoto [...].

Observamos que, novamente, a analogia com a religião se fez presente, não que isso seja algo intolerável e proibido, todavia, a recorrência as alusões a religião cristã são muito mais constantes que a qualquer outra religião. E, a continuidade discursiva não apresenta os sentidos metafóricos, como podemos inferir a partir da leitura da citação acima. A discussão sobre a embriologia segue com os seguintes tópicos: “Que legal: a partir da nona semana somos considerados fetos!” (LD/B, 2009, p.85). Neste tópico, o LD/B apresenta a questão da gravidez interrompida da seguinte maneira, expõe que a interrupção pode ocorrer de quatro modos: “natural, acidental legal ou permitido e criminoso” (LD/B, 2009, p.86).

O material didático apresenta que 50% dos abortos espontâneos são resultados de anomalias cromossômicas. Esses casos como os casos do aborto acidental não possuem punições penais. Ainda apresenta que existem várias espécies de abortos “legais” ou consentidos e apresenta o exemplo do aborto que é feito em relação a sobrevivência da gestante, quando a gravidez é anormal eugênica e eugenésica, na qual há risco da criança nascer com defeitos hereditários em casos de famílias numerosas para o não agravamento da situação social precária (LD/B, 2009.p.86). Ao citar o tema estupro o material didático apresenta os seguintes dizeres (LD/B, 2009, p. 86):

[...] O código penal brasileiro só permite duas formas de aborto legal: o necessário ou terapêutico que estão previsto no art.128, I, quando praticado por médico, desde que não haja outra forma de salvar a vida da gestante, e o chamado aborto sentimental ou humanitário, previsto no art. 128, II, quando a gravidez é resultado de estupro. [...] os antigos deixam claro que a defesa gira em torno do feto, não considerando a vida independente e sim o fruto da concepção, o que é suficiente para ser protegido. Dos direitos naturais do homem, o primeiro deles é o direito de viver. O primeiro dos deveres é defender o seu primeiro direito, que é a vida.

A linguagem da passagem nos permite refletirmos sobre o que pode vir a se inferido por alunas e alunos, salientamos que na sequência da discussão o material didático expõe um quadro das punições possíveis nos casos de aborto segundo o Código Penal (LD/B, 2009, p. 87)¹². Apresenta as seguintes posições sobre o aborto: a) as liberais e permissivas, b) conservadoras, c) moderadas. As quais são definidas segundo o quadro, que sistematizamos com citações literais do Livro (LD/B, 2009, p.87):

<p>Liberais e permissivas</p>	<p>Os que se enquadram nesta posição consideram que é no momento ou após o nascimento que o ser humano adquire seus direitos plenos que devem protegê-lo do homicídio. Nesta concepção, o aborto não é um “assassinato” de uma pessoa viva, e sim de um intruso do corpo da mãe. O embrião ou feto pode ser comparado a um tumor que deve ser extraído quando achar-se necessário. Quem tem uma atitude liberal em relação ao aborto considera o corpo como propriedade, possuindo controle e autonomia sobre ele e seus atos. Portanto, a gestante pode realizar o aborto em qualquer momento de sua gravidez, independente do motivo, pois nenhum ser humano tem o direito de forçar o outro a pensar e agir da mesma forma que ele.</p>
<p>Conservadoras</p>	<p>Quem tem uma atitude conservadora defende a ideia de que a partir da</p>

¹² Este quadro se encontra no anexo I de nossa pesquisa.

	fecundação já existe uma identidade biológica de um novo ser humano, pois é no momento da concepção que a vida se inicia. Aqui são analisadas a personalidade e a individualidade biológica do indivíduo, a pessoa é vista e valorizada como um ser vivo, cuja natureza é humana. Nada, nem ninguém, pode dispor ou destruir uma vida humana inocente. Em qualquer circunstância o aborto não pode ser praticado. Todavia, o feto humano deve ser respeitado e protegido.
Moderadas	Alguns adeptos desta teoria consideram o fato, a qualquer momento, desde a concepção até o nascimento, pode se beneficiar da proteção do homicídio. Outros defendem que é no momento da implantação do blastocisto (nidação).

Após a apresentação do quadro, o qual dedicaremos atenção e análise em nosso terceiro capítulo, ressaltamos que o LD/B propõe uma atividade discursiva sobre as formas apresentadas acima¹³. A proposta é a organização da sala em três grupos para defesa das três posições apresentadas (LD/B, 2009, p. 89). O próximo assunto a ser debatido no LD/B é biodiversidade, o capítulo compreendido entre as páginas 94 e 109 apresenta Lamarck, Darwin, a teoria da seleção natural e o neodarwinismo. Nessa seção pudemos apreciar que não há menções acerca da seleção sexual. Assim como, nossos limites dentro das construções curriculares da disciplina de Biologia não permitiram perceber nenhuma inferência mais direta a construção de um aporte temático interdisciplinar para debates a Educação Sexual. Ressaltamos que eles podem existir, todavia não foram por nós identificados.

Findamos nosso debate acerca das diretrizes curriculares e do livro didático de Biologia com seus limites e possibilidades à interdisciplinaridade, para iniciarmos o mesmo debate agora correspondente à disciplina de Filosofia. Para tal, iniciaremos a discussão pautando-nos nas diretrizes curriculares de Filosofia (DC/F, 2009), publicada em 2007 e revisada em 2009 (assim como as de biologia) e prosseguiremos nossa seção

¹³ Essa atividade está disponível no anexo III de nossa pesquisa.

na análise do livro didático de Filosofia (LD/F, 2009). Assim como em qualquer conteúdo ou disciplina, ao voltarmos nossa análise para suas constituições históricas como ciências autônomas, assim como seu legado no âmbito do conhecimento escolar, podemos dizer que a amplitude das discussões, seus textos e produções, desautoriza qualquer ambição de esgotamento, problemas, especificidade e complexidade. Nesse sentido, no estado do Paraná, após debate, ao que indicam as leituras: democrático, a disciplina de Filosofia¹⁴ é estruturada nos seguintes conteúdos: Mito e Filosofia, Teoria do conhecimento, Ética, Filosofia Política, Filosofia da Ciência e Estética (DC/F, 2009, p.45).

No primeiro capítulo intitulado: *Mito e Filosofia* o LD/F apresenta os seguintes tópicos: o deserto do real, onde apresenta um debate sobre a virtualidade da realidade e os saberes críticos e não críticos; *Ironia e Filosofia* apresenta a ironia socrática como método filosófico. Neste capítulo, podemos ver que a discussão entre mito e filosofia é central, para ilustrar a temática é apresentado o mito de Édipo em contraste ao nascimento da Filosofia, em consonância ao nascimento da Filosofia o LD/F apresenta no tópico: *Vida Cotidiana da Sociedade Grega* uma alusão ao conceito de *pólis* e democracia. Nesse momento, no decorrer do debate acerca da organização social grega, inferimos a possibilidade de um debate acerca da desigualdade dos gêneros (masculino/feminino). Salientamos que para expor o que era um cidadão grego é minimamente possível apresentar como as categorias de gênero foram (e são) moldadas mediante a cultura vigente (LD/F, 2009, p.21).

Um interessante aporte à interdisciplinaridade é o tópico que discute o mito hoje, ou seja, os mitos da contemporaneidade (LD/F, 2009, p.23). Na sequência da página 28 a 39, o LD/F apresenta uma longa construção acerca do que é conhecimento e, nessa construção, apresenta as distinções entre senso comum e conhecimento, assim como, conhecimento e conhecimento científico. O texto evidencia na figura de Platão e do Mito da Caverna o que seria o despertar ao e para o conhecimento, também salienta o que seria a caverna em “termos” contemporâneos. A seção seguinte se inicia com o debate acerca da *Ironia e a Filosofia* e como podemos entender o contexto dos dois

¹⁴ No Estado do Paraná, foi aprovada a lei n. 15.228, em julho de 2006, tornando a Filosofia e a Sociologia obrigatórias na matriz curricular do Ensino Médio.

conceitos. Segue na tentativa de demonstrar o que é a Filosofia, ainda nesse tópico, o LD/F apresenta discussões sobre a Filosofia Cética, Merleau-Ponty e a estrutura da ironia, assim como a ironia moderna em Marx e Engels. Sobre a ironia moderna apresenta a seguinte preposição:

A ironia moderna destrói os novos mitos que se sustentam na pretensão de domínio e de poder, de uma razão capaz de tudo explicar e conter. Mostra o avesso das coisas, o que se oculta por trás dos projetos de uma sociedade tecnocrática, os paradoxos de uma sociedade que concentra a riqueza nas mãos de poucos e geram as várias formas de violência que fazem parte do nosso cotidiano e que nos torna cativos (LD/F, 2009, p.52).

Nessa citação, verificamos o que foi apresentado acima como uma possibilidade de interlocução ainda na esteira da construção cultural das representações de gênero. O LD/F segue no tema da ironia e apresenta a ironia na música e na obra de Machado de Assis, interessante privilegiarmos a seguinte citação, atentarmos nossa leitura para a preposição “até”, a qual representa um limite de espaço, tempo ou ação:

[...] O período da ditadura militar que foi de 1964 a 1984. Durante boa parte desta fase de nossa história os cidadãos eram proibidos de expressar seus pensamentos a respeito da política, da economia e até da sexualidade. Neste período as obras de arte como filmes, novelas e músicas eram censuradas pelo poder público [...] (LD/F, 2009, p.52) Grifo nosso.

Ou seja, até a sexualidade apresenta ser um tema limitado, circunscrevendo ao contexto que o texto explicita que se, somente se, “até” a sexualidade era reprimida (no contexto histórico descrito) podemos inferir, então, que a sexualidade até então não possuía a amalgama da repressão? Doravante, esse questionamento é hipoteticamente construído na dedução silogística da questão, percebemos que no tocante ao exemplo exposto da sexualidade a infelicidade em relatá-lo é operante. Ao passo que, representar essa discussão poderia trazer a aluna ou aluno uma maior riqueza de detalhes.

No capítulo acerca da *Teoria do Conhecimento* existe a seguinte divisão: *O problema do Conhecimento, Filosofia e Método e Perspectivas de conhecimento* (LD/F, 2009, p.57). Ainda no tocante ao conhecimento, esse capítulo se dedica a discussões como Filosofia e História, Filosofia e Matemática, assim como, traça um debate acerca da Biologia Cartesiana e suas implicações metodológicas (LD/F, 2009, p.83). Após o debate sobre o conhecimento, o LD/F apresenta a discussão sobre o conceito de Ética. Relacionando-o com a virtude e a felicidade, apresentando-o em filósofos como Aristóteles e Sêneca (LD/F, 2009, p.103). Na sequência apresenta os conceitos de amizade e liberdade. Finaliza a discussão sobre os conceitos de senso comum e senso ético (LD/F, 2009, p. 158).

O LD/F nos apresenta um debate sobre Filosofia Política, em conceitos gerais e especifica a discussão na figura de Maquiavel (LD/F, 2009, p.181). Na esteira da discussão política, apresenta o tema Violência e o tema Desigualdade Social e Violência no Brasil (LD/F, 2009, p.201). Segue com os seguintes tópicos: *Marx e a Emancipação Humana* (LD/F, 2009, p.219), *Feuerbach e o Conceito de Alienação* (LD/F, 2009, p.220). Assim, o capítulo sobre Filosofia Política se finda com um tópico sobre participação social e liberdade política. O próximo capítulo da obra é sobre *Filosofia da Ciência* (LD/F, 2009, p.234), onde há uma discussão sob três grandes eixos, a saber: o progresso da ciência, o saber e pensar ciência e a bioética. Após apresentar um debate acerca das teorias mais evidentes no campo da Filosofia da Ciência nas figuras de Kuhn e Popper (LD/F, 2009, p. 245 a 254), o livro didático apresenta o seguinte tópico, Bioética e Aborto, o qual se anuncia no seguinte texto:

Contemporaneamente o tema “aborto” tem gerado muita polêmica, e popularmente têm-se analisado esta questão mais do ponto de vista emocional que racional. Ainda não existe um ponto passivo, nem uma verdade estabelecida. Porém, juntos podemos refletir sobre o assunto levando em consideração múltiplos aspectos da vida humana, sem permanecer apenas no campo biológico, procurando vislumbrar também os aspectos físicos, sociais, psíquicos e espirituais. Define-se como aborto a expulsão ou extração de toda ou qualquer parte da placenta, com ou sem um feto, vivo ou morto, com menos de quinhentas gramas ou estimadamente menos vinte semanas completas. Conceitua-se como aborto espontâneo quando este acontece por causas naturais, e provocadas quando ocorre com a

intervenção do homem. As causas que costumam originar o aborto provocado segundo BARCHIFONTAINE, Christian. P. PESSINI, Leo, 2002 são denominadas “indicações”. As indicações podem ser assim classificadas: a) Indicação eugênica, se o aborto é provocado para livrar-se de um feto com taras (deformações ou anomalias); b) Indicação social, se interrompe a gravidez para não arcar com a carga social e econômica que comporta; c) Indicação médica ou terapêutica, se o intuito é salvar a vida ou saúde da mãe; d) Indicação ética, se com a interrupção da gravidez pretende-se pôr um paliativo no erro moral ou eliminar uma desonra social. (BARCHIFONTAINE, Christian. P. PESSINI, Leo, 2002. p. 206). e) No que diz respeito a Legislação brasileira, no artigo 128 do Código Penal, admite-se o aborto, mediante autorização judicial, no caso específico em que a mãe possa correr perigo de perder a vida e no caso de estupro (LD/F, 2009, p.264 a 265).

Na citação acima, inferimos um tema intimamente ligado à nossa discussão quando a mesma se circunscreve à Educação Sexual. Ressaltamos a seguinte passagem que indica as leitoras e leitores a não se atentarem somente ao “campo biológico, procurando vislumbrar também os aspectos físicos, sociais, psíquicos e espirituais (LB/F, 2009, p. 263)”. Todavia, o texto em si, como podemos verificar na citação, não dá nenhuma evidência do que seriam as discussões engendradas nos demais “aspectos”. E, o mais importante, ele interrompe a discussões com a seguinte premissa: que o aborto somente pode ser legal em caso de risco de vida da mãe e estupro. Verificamos um tom pífio na discussão no que concerne a figura feminina e suas “responsabilidades” e, sobretudo, quando o material didático fala em aborto não legitima legalmente as condições do mesmo, no caso do estupro. Como em um possível encadeamento lógico o texto apresenta o seguinte tópico: *Educação Sexual* (LD/F, 2009, p. 264).

Interessante percebermos que o texto apresenta em uma página anterior a seguinte afirmação: “não devemos permanecer apenas no campo biológico, procurando vislumbrar também os aspectos físicos, sociais, psíquicos e espirituais (LD/F, 2009, p.263)”. Porém, quando aborda o tema Educação Sexual expõe as alunas e alunos o seguinte texto:

[...] Teme-se que com a legalização do aborto, pessoas venham a manter relações sexuais e engravidar de maneira irresponsável já que supostamente poderiam retirar o feto a qualquer momento. Mesmo assim, é imperioso que se mantenha uma objetiva e honesta educação sexual. A indústria farmacêutica possui um grande aparato de prevenção a gravidez precoce, indesejada ou acidental, tais como anticoncepcionais, preservativos (camisinha) masculino e feminino, DIU, tabelinha, pomadas espermicida, pílula do dia seguinte, injeção de Hormônios, chip subcutâneo etc... Seria muita hipocrisia negar o fato de que estamos descobrindo a sexualidade cada vez mais cedo, neste sentido, se faz necessário além de esclarecimentos sobre as responsabilidades inerentes a sexualidade, como doenças, mudanças físicas e psicológicas tratar abertamente dos métodos anticoncepcionais, tanto em nossa escola como na família (LD/F, 2009, p.264).

Objetiva e honesta? Percebemos que a honestidade no trecho se limita a contracepção, quando acima o mesmo salienta que a sexualidade é mais do que a dimensão biológica e procriativa. Na sequência o texto, o qual se apresenta como material didático de apoio à leitura de alunas e alunos, faz-se a seguinte afirmação:

Filosoficamente com o relacionamento, a vida começa com a união de seres, com o amor entre os futuros pais, humano. Supõe-se que a animação do feto ocorra após 40 dias de fecundação para o nascituro masculino e 80 dias para o feminino. Mas isto não altera a condenação do aborto por parte dos teólogos e religiosos. Também nos remete a pensar que não é o portar de uma alma ou espírito o fato decisório em tal condenação pois essa discussão transcende o espaço puramente biológico (LD/F, 2009, 264).

Filosoficamente falacioso dizer que o “amor” começa entre os futuros pais¹⁵. Tal afirmação despreza dispendiosos esforços filosóficos de abordagem desde Epicuro até Sartre. Ao referenciar a suposição de quando se inicia a vida o texto remonta, sem citar, à concepção de Aristóteles que advêm de mais de 316 A.C. O filósofo dividiu o conceito vida em três estágios (o da vida nutritiva, comum a todos os seres vivos, que

¹⁵ Alusão exclusiva a heteronormatividade e o caráter compulsório da mesma.

no caso humano já existe quando o sêmen, diante da coagulação sanguínea feminina, produz um embrião; a vida sensível, partilhada pelos homens e outros animais, menos pelos vegetais; e a vida racional, quando, depois de 40 dias da concepção para o homem e 90 dias, para a mulher, o racional entraria no embrião), aduzindo que só a existência concomitante desses três estágios poder-se-ia considerar a 'vida'. O filósofo São Tomás de Aquino incorporou as ideias de Aristóteles, mas, considerando que a ciência não havia ainda conseguido definir qual o momento em que surgia a vida, optou por considerá-la iniciada desde a fecundação (teoria concepcionalista) e é essa a posição oficial da Igreja até os dias de hoje. Todavia, salientamos que em nosso país a teoria que regem as leis é natalista¹⁶, pois segundo o Código Civil: “A personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro” (ARTº2, Código Civil, 2002, p. 30). Fato que implica em severas complicações teóricas nesse trecho do livro didático. Muito nos surpreende, posteriormente, o LD/F apresentar uma série de questões ainda no tocante ao aborto e deliberar da seguinte forma:

Mas quando o feto se torna um ser vivo? E quanto à personalidade, quando o feto é uma pessoa? Sabendo que os riscos de mortalidade e complicações aumentam em seis vezes para a mãe entre a 8ª e a 12ª semana e 30 vezes quando está na 20ª semana, qual é o direito da mulher de escolher correr ou não tal risco? Dependendo da resposta que você der a estas perguntas, será sua posição quanto ao aborto. O substantivo masculino “risco” intriga nossa leitura, pois delimita a condição exclusiva da mulher, assim como a cerceia de qualquer possibilidade de direito sobre o próprio corpo (LD/F, 2009, p.265).

¹⁶ Segundo a teoria natalista, o nascituro teria mera expectativa de direitos, mesmo porque a personalidade somente se adquiriria a partir do nascimento com vida, já para os adeptos da teoria da personalidade condicional, por sua vez, afirmam que o nascituro teria direitos que estariam subordinados a uma condição suspensiva consistente no nascimento com vida. Já para os partidários da teoria concepcionalista, o nascituro é sujeito de direitos e obrigações desde o momento da concepção. Salientamos que esta discussão é oriunda de biólogos e juristas, mediante as seguintes questões: quando a vida, em sentido pleno, começa? E, a partir de que momento essa vida é portadora de direitos? Necessitamos chamar a atenção para a leitura do artigo de Kauffman, no artigo: “*O que é a Vida?*”: *Schrodinger estava certo?* Disponível na obra: “*O que é a Vida?*” 50 anos depois especulações sobre o futuro da Biologia, organizados por Michel Murphy e Luke O'Neill de 1997 da fundação editora da UNESP, obra a qual o tema é o debate sobre as palestra de Erwin Schrodinger sobre o que é a vida? Texto clássico no desenvolvimento da biologia molecular e paradigma para especulações acerca do conceito de vida, dentro e fora, da Biologia.

Abordamos quase que literalmente as passagens do LD/F nesta seção, pois achamos de suma importância apresentar o modo como o tema é disponibilizado as alunas e alunos. Posteriormente, o LD/F propõe um debate acerca do aborto, no qual o tema é “colocado como réu” em um tribunal para que as alunas e alunos debatem se são a favor ou contra o ato¹⁷. Em nenhum momento a questão é tratada no patamar de um problema existe na saúde pública, como um problema de cunho exclusivamente feminino em contrapartida de responsabilidade de toda sociedade, quando o tema é tratado na microesfera da legalidade e da instituição Estado, somente são apresentadas leis que punem e asseveram contra a condição procriativa da mulher. Em suma, tal debate será mais lapidado nas considerações finais de nossa pesquisa.

No decorrer da obra, o livro didático de Filosofia apresenta o conceito de Estética, guiado nos seguintes eixos: *Pensar a Beleza, A Universalidade do Gosto; A Necessidade ou o fim da Arte? O Cinema e uma Nova Percepção*. É importante ressaltarmos que esse capítulo no tópico acerca do Renascimento apresenta uma discussão sobre o corpo, sobre a perspectiva da modernidade e suas implicações científicas, matemáticas e geométricas sobre o corpo. Apresenta um excerto da obra de Michel Foucault, o qual ressalta que o corpo é investido por relações de poder e dominação, assim como, o mesmo está preso a sistemas de sujeição, no qual ele pode vir-a-ser um instrumento político (LD/F, 2009, p. 274).

Após tal tópico o texto apresenta a visão estética de Baumgarten (LD/F, 2009, p.278) e, sequencialmente, Schiller e o Jogo Estético. O texto recorre a Émile Durkheim para falar sobre o gosto como Fato Social, assim como, apresenta o Juízo de gosto na Filosofia com Hume e Kant (LD/F, 2009, p.294). Finaliza o capítulo com alusão ao materialismo histórico e o interesse intrínseco da arte (LD/F, 2009, p.300). Os tópicos de discussão que são apresentados na sequência são: a arte e a Sociedade, Karl Mannheim e a relação da arte com a história e a cultura, Ernst Fischer e a necessidade da arte, Hegel o Espírito Absoluto e as formas de arte (LD/F, 2009, p.317) No último capítulo do livro didático existe uma discussão sobre o cinema e a fotografia a mesma

¹⁷ Essa atividade está disponível no anexo III desta pesquisa.

norteada pelas expressões de visão de mundo de Merleau-Ponty (LD/F, 2009, p.327). Também apresenta um tópico sobre a teoria especial da relatividade de Einstein (LD/F, 2009, p.322). O livro didático de Filosofia, segunda edição, se finda sobre as discussões de Paul Valéry sobre o homem e a era da técnica (LD/F, 2009, p.332).

Assentamos nossa reflexão acerca dos conteúdos estruturantes e como são dispostos no material didático das disciplinas de Filosofia e Biologia, não na intenção de esgotar as possibilidades de aproximações interdisciplinares, mas na tentativa de abordar considerações possíveis. Ressaltamos que dedicamos nossa análise de modo descritivo a essa seção de nossa pesquisa na tentativa de expor ou evidenciar temas correlatos a Educação Sexual. Não pretendíamos aqui esmiuçar qualitativamente o debate, todavia não nos limitamos em comentários mais objetivos a determinadas passagens. Observamos de modo massivamente descritivo as Diretrizes Curriculares e os Livros Didáticos na tentativa de criar uma arqueologia interpretativa, a qual será de suma importância para a terceira etapa de nossa pesquisa, onde procuraremos evidenciar as matrizes de sentido produzidas por professoras e professores, alunas e alunos. Assim, poderemos trazer mais riqueza de detalhes à nossa análise dos discursos. Nesse momento, deteremos nossas considerações, na tentativa de que as mesmas possam nos ajudar na produção dos sentidos sobre a Educação Sexual.

1.5 Aproximações entre a interdisciplinaridade e os estudos culturais

Uma análise que se propõe pensar a ciência, sociedade e natureza, na perspectiva da construção de um novo conhecimento interdisciplinar, exige uma reflexão crítica sobre os fundamentos da racionalidade científica moderna (HARVEY, 2002). Por outro lado, a crítica que se faz ao conhecimento científico, coincide com a crítica ao fracionamento que se faz entre sociedade e natureza, com todas as suas implicações socioculturais e políticas (HARVEY, 2002; FOUCAULT, 1986). A interdisciplinaridade tem sido discutida em diferentes áreas de conhecimento desde a década de 70, inclusive na educação.

Segundo Fazenda (1994), podemos entender uma condição histórica para pensarmos o conceito, sendo assim, destaca três momentos da pesquisa em interdisciplinaridade: um momento de definição, um momento de explicitação de um método, conseqüentemente, na década de noventa uma construção conceitual de teorias da interdisciplinaridade. Apesar de esses três momentos terem se ocupado, prioritariamente, de diferentes indagações, apresentaram diferentes e diversificados resultados, poderíamos dizer que há uma marca comum entre essas três décadas de pesquisa: o estranhamento mediante o problema da fragmentação do conhecimento e suas implicações para o ensino (FAZENDA, 1994).

Sendo assim, mesmo se tratando de uma temática que percorre nossas pesquisas no âmbito educacional desde a década de setenta, ou seja, com mais de quarenta anos de debates, alguns aspectos da fragmentação do conhecimento e da sua contraposição à interdisciplinaridade parecem bastante interessantes tendo em vista as configurações epistêmicas contemporâneas, assim como, às novas demandas sociais e políticas para a escola no contexto em transformação.

Nesse sentido, a modernidade se concretiza, em diferentes contextos sociais, através das práticas cotidianas, das trocas simbólicas que constituem o exercício do discurso no universo escolar. Desse modo, a escola moderna, esta entendida aqui como

uma instituição, não só carrega os ideais da modernidade, mas também os inventa e legitima através do conjunto das práticas escolares.

Estas considerações não só justificam as razões pelas quais os saberes escolares também se organizam de maneira multidisciplinar, mas esclarecem ainda que o que está em jogo na questão dos formatos de currículos são diferentes modelos de socialização. As reflexões sobre o currículo e as pesquisas em estudos culturais (WORTMANN, 2001; SILVA, 1999) tem contribuído seja para descaracterizar a universalização dos saberes ressaltando os processos de seleção cultural dos conteúdos escolares, seja para negar a ideia de neutralidade científica desvendando o currículo oculto, o que contribui para elucidar as características próprias do conhecimento escolar (SILVA, 1999, p.56-57).

Adotando essa diferenciação entre conhecimento e conhecimento escolar (WORTMANN, 2001), é interessante observar ainda que, mesmo se mantemos o código serial científico, temos que ter consciência de que, na cultura escolar, suas *epistemes* se modificaram. Isto é, o currículo escolar mesmo, se guarda uma natureza disciplinar em referência aos saberes de origem. Poderíamos dizer, então, mesmo que isso nos parece estranho diante de nossa forte herança didático-pedagógica, que todo saber escolar é interdisciplinar.

A fragmentação constitui, assim, uma problemática central na formação de professores, entendidos nesta análise como professoras e professores de ciências, concretizada em diferentes domínios como: a química, a física, a biologia, e a matemática, cuja superação implica por um lado uma apropriação de consciência da complexidade do problema, situado entre múltiplas razões, entre códigos estabelecidos e hábitos cristalizados. Por outro lado, exige a invenção de novas *epistemes* que tenham natureza intrínseca, mas também extrinsecamente interdisciplinar, isto é, que possam se projetar em diferentes e inclusive novos campos de conhecimento¹⁸.

Em termos institucionais, a fragmentação tende a aumentar, mas, em termos conceituais e em termos de pesquisa, há inúmeras atividades e inúmeras práticas que

¹⁸ A respeito desta premissa cabe ressaltar a leitura da obra: *Ensino e Conhecimento: Elementos para uma pedagogia em ação*, publicada em 1998 pela editora da Universidade Estadual de Londrina (RUIZ; BELLINI, 1998).

vão em direção à interdisciplinaridade. Simultaneamente, começa a emergência de um conjunto de discursos que vem fazer o elogio da interdisciplinaridade, que defendem com entusiasmo a bandeira da interdisciplinaridade. Assiste-se então a um vigoroso movimento de reorganização disciplinar e começa também a ser defendido um programa científico alternativo ao modelo analítico (PROUST, 1993) o qual, embora com inegáveis benefícios, tinha conduzido à ciência a essa situação.

De modo geral, começamos a desenhar uma espécie de entusiasmo pelo trabalho interdisciplinar, digamos assim, em quatro frentes: no nível discursivo, no nível de reordenamento disciplinar, de novas práticas de investigação e no nível do esforço de teorização dessas novas práticas (PROUST, 1993). No texto publicado no primeiro volume de *actas* da UNESCO intitulado: *Fondements Ethico-politiques de Interdisciplinarité* (1992), Guattari defende que a interdisciplinaridade deve passar por uma articulação entre as questões da ciência, da ética e da política, quer dizer, supõe uma espécie de atravessamento de universos que sempre se pensaram como diferentes, não apenas no interior da ciência, mas na relação da ciência com a ética individual e com a política geral. Nenhuma esperança de salvação ou nenhuma crença em um inevitável caminho de progresso, nenhum determinismo infraestrutural é hoje aceitável (GUATARRI, 1992, p.23).

II - Estudos Culturais e Educação Científica: nossos aportes metodológicos

2.1 Um prelúdio aos conceitos

Observamos hoje uma grande expansão nos estudos sobre a constituição cultural da(s) sexualidade(s) em diversas áreas de conhecimento, dentre as quais a Educação. Área de estudos que se configura em um campo produtivo para a disseminação desse debate. Inúmeros teóricos¹⁹ e teóricas passaram a problematizar questões referentes à sexualidade, inclusive a heteronormatividade,²⁰ contribuindo para o reconhecimento da diversidade sexual de nossa sociedade (LOURO, 1999; SWAIN, 2007; JUNQUEIRA, 2007).

Pensar na premissa da constituição cultural da(s) sexualidade(s) implica em assimilar a condição discursiva da cultura. O discurso é engendrado na sociedade como veículo do conhecimento para então deliberar o que podemos ou não conhecer. Nesse sentido que os esforços desta pesquisa vão se direcionar, a saber: pensar como a interdisciplinaridade atua nos espaços de fala das docentes e dos docentes das áreas de Filosofia e Biologia, para então, observarmos como o discurso se reflete e produz conhecimento nas alunas e alunos, estes circunscritos no segundo ano do ensino médio.

¹⁹ Dentre as teóricas e teóricos podemos citar as seguinte referências contidas no arcabouço conceitual desta análise: Helena Altman (2005 e 2007), Jimena Furlani (2008), Guacira Lopes Louro (1997 e 1999).

²⁰ Entendemos aqui o conceito de heteronormatividade, especialmente, cunhado no seio das teorias feministas, como: Gayle Rubin (1993) quando esta discute o sistema sexo/gênero; assim como na estruturação teórica de Adrienne Rich (1980) quando a autora expõe as delimitações do conceito de heterossexualidade compulsória; assim como, em Monique Wittig, que ao escrever sobre a existência de um pensamento hétero, subjacente aos estudos acadêmicos e científicos nos anos 70-80, demonstra que a linguagem científica impôs a força do discurso da verdade do sexo, do poder. A ciência para Wittig (1980) fala dos oprimidos/as para mantê-los em seu local de opressão, para reiterar as categorias estanques, que dividem o mundo em macho e fêmea. Questionar a heteronormatividade representa pensar que os papéis culturais e sociais são desenvolvidos conforme o sexo biológico, este conceito abre portas para discussões acerca do papel social do gênero, sobre as plurais identidades de gênero, assim como refuta e conjectura a condição dos relacionamentos heterossexuais como fundamentais e naturais dentro da sociedade.

Com essa curiosidade dedicamos pensar a sexualidade no âmbito do sentido, da produção do sentido com a finalidade, não exclusiva, mas parcialmente privilegiada de tentar refletir sobre a dimensão da construção de como nossas alunas e alunos entendem a Educação Sexual. Para pensar essa reflexão elencamos um tema que pudesse ser pensado em duas vertentes maiores.

No tocante a efetivação curricular da sexualidade, vemos seus esboços primários em 1997 com a reformulação advinda da aprovação da LDB 9.394/96 e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais não somente se propuseram a reestruturar as disciplinas dos Ensinos Fundamental e Médio, mas se preocuparam com a inclusão dos temas transversais, esses compreendidos como moventes da interdisciplinaridade, que se resumem como campos do conhecimento que são indispensáveis para formação escolar e social, contudo, não configuram a necessidade da inclusão curricular como disciplina.

Previamente, consideramos a necessidade de expor o conceito, para melhor observá-lo nas práticas educacionais, para entendermos a interdisciplinaridade como um princípio teórico do qual decorrem várias consequências práticas, tanto nas metodologias de ensino quanto na proposta curricular e pedagógica. A interdisciplinaridade aparece hoje como um princípio inovador nos sistemas de ensino de vários países²¹ e apresenta-se como associação de temas englobados em uma matriz curricular maior.

Temas Transversais, usualmente, são temas que estão vinculados ao cotidiano da maioria da população e que também são fruto da necessidade de uma educação mais sintonizada com a realidade em que as pessoas encontram-se inseridas, propondo o debate na escola de questões urgentes que interrogam sobre a vida humana (BRASIL, 1998). Os temas transversais, tanto na disciplina de Filosofia como de Biologia, dizem respeito a conteúdos, também, de caráter social que devem ser incluídos no currículo do

²¹ Podemos citar a experiência da Espanha, país que serviu de referência para o Brasil, onde os temas propostos Segundo Yus (1998, p.34): “Educação Ambiental, Educação para a Saúde e Sexual, Educação para o Trânsito, Educação para a Paz, Educação para a Igualdade de Oportunidades, Educação do Consumidor e Educação Multicultural. Não é difícil perceber que embora com denominações diferentes, as intenções são as mesmas propostas pelos PCN (1997; 1999; 2002) da educação compreendida da primeira às quarta séries do Ensino Fundamental quando pensamos nos conceitos expostos como temas transversais”.

Ensino Médio, de forma transversal, mediante uma abordagem interdisciplinar, ou seja, não como uma área de conhecimento específica, mas como conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas. É importante destacar neste momento que o que entenderemos como temas transversais em nossa pesquisa são aqueles encontrados nas propostas curriculares para as disciplinas de Filosofia e Biologia da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), pois entendemos que tais propostas são oriundas das reflexões expostas em propostas mais abrangentes em nível federal, tal como os PCN.

A intenção desta pesquisa é perceber a existência desse debate em sala de aula, para tal voltamos nossa iniciativa para as entrevistas semiestruturadas, pois entendemos que a conversa, como ato ou exercício de um discurso com suas forças intrínsecas e extrínsecas possibilita uma compreensão do sentido, uma produção de sentido, tão logo, conhecimento. Cabe ainda a ressalva que é buscar entender como os temas propostos como transversais e o nosso tema em específico se articula na discussão interdisciplinar das disciplinas.

Nossa intenção não figura em uma construção epistemológica do conhecimento acerca da Educação Sexual ou de como pode se conhecer a sexualidade. Mas sim, pensar como ciência ou uma Educação Científica como estar relacionada, intrinsecamente, à Educação Sexual, e, nesse sentido, não podemos descartar a profunda relação com a Biologia Evolutiva e seus atributos no âmbito escolar. Do ponto de vista humano, nem sempre os fatores quantitativos e universalistas do que é entendido como uma “ciência normal²²” conseguem dimensionar a identidade de determinados temas.

Nesse sentido, queremos conversar sobre a transversalidade e até que ponto existe condições de uma atuação interdisciplinar no Ensino Médio. Nossa experiência formativa filosófica nos permite almejar que ao centrarmos nossa metodologia na Análise do Discurso podemos perceber a formação arqueológica dos conceitos e a partir

²² Permitirmo-nos fazer alusão ao conceito de “ciência normal” de Thomas Kuhn, pois a sexualidade foi por muito tempo balizada nos discursos fisiológicos e médicos no âmbito educacional, dimensionada muitas vezes nas discussões acerca da reprodução, da saúde coletiva e das doenças sexualmente transmissíveis. Nesse sentido, usamos essa analogia para apresentar o que hoje percebemos como uma “anomalia”, observamos que desde a LDB 9.394/96 a discussão no âmbito escolar tem alçado vãos maiores, menos restritos as essas duas esferas entendidas como “normais” e permitido então discussões e a entrada de debates oriundos das discussões teórico feministas, filosóficas, antropológicas, grosso modo, culturais.

dessas pensar a ação docente. O recurso à análise arqueológica dos conceitos remete nosso referencial teórico às obras de Michel Foucault. Entendemos que mesmo que um determinado tema possa ser mais pertinente a uma área do que a outra (se pensarmos aqui especificamente nos temas transversais), o fator decisivo do seu grau de inserção em dada área de conhecimento, poderá depender, pelo menos inicialmente, da afinidade e preparação que o professor tenha em relação ao mesmo.

Pensaremos a produção de sentido e concepção de sexualidade de dois prismas principais, estes: a Educação Sexual e a Educação Científica. Para o examinarmos aqui anunciados como discursos, precisamos pensá-los mediante um instrumento formal que nesta pesquisa será categorizado como Análise do Discurso, sob o olhar da Análise do Discurso pensada por Foucault. Buscaremos apresentar como esse instrumento de análise pode nos defrontar com uma reflexão como a própria formação docente, tão logo as pesquisas e investigações da área de ensino de ciências nos âmbitos de formação de professoras e professores bem como das pesquisas acadêmicas nas modalidades de pós-graduação. Para tal, faz-se necessário balizar as políticas afirmativas educacionais que consolidam as disciplinas aqui investigadas no âmbito do ensino médio.

O Ensino Médio se apresenta como objetivo desta investigação, pois se nos utilizarmos das regulamentações legais como aquelas que norteiam os currículos, tão logo aquilo que posteriormente será ensinado, entendemos que este período educacional representa que:

[...] o ensino médio tem a função de consolidação dos conhecimentos e a preparação para o trabalho e a cidadania para continuar aprendendo. Esse aprendizado inclui a formação ética, a autonomia intelectual e a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos (KRASILCHIK, 2000, p.44).

Nesse sentido, a análise aqui proposta se guiará nas seguintes etapas: expor a discussão acerca da sexualidade no âmbito das políticas públicas afirmativas, para então verificar se os currículos das disciplinas de Biologia e Filosofia dedicam espaços para esta discussão, mediante a premissa da transversalidade. Essa observação será pensada na condição de contraste com observações oriundas de entrevistas de professoras e

professores assim como alunas e alunos para evidenciar como pensamos as nossas políticas educacionais e suas demandas.

Em um primeiro momento desta análise, nossa pesquisa se direcionará para como entendemos os conceitos de Educação Sexual e Educação Científica, a partir dessas apresentações pretendemos observar como a sexualidade é abordada no cotidiano das disciplinas. Só com essas bases estruturadas, poderemos entender qual é a importância e o alcance das entrevistas como momentos reflexivos para pensarmos a própria ação docente. Não de menor importância é pensar a produção de sentido nas alunas e alunos, pois só então pensaremos o problema geral que move esta pesquisa, a saber: a partir da interdisciplinaridade podemos entender a Educação Sexual como também uma educação necessariamente científica?

Entendemos que o tema Educação Sexual é ainda hoje objeto de múltiplos entendimentos ao nível do seu significado, dos seus conteúdos, da sua eficácia e consequências. Porém, ainda nesse primeiro momento da análise, buscaremos apresentar uma revisão da literatura no âmbito da discussão da sexualidade junto às investigações em ensino de ciências. Fala-se em Educação Sexual e informação sexual, fala-se em educação sexualizada, fala-se ainda em educação sexual e educação afetivo-sexual. Ora se encara a Educação Sexual como um processo marginal à construção da identidade sexual, ora se aponta aquela atividade como elemento essencial na reforma dos costumes.

Mediante isso, identificamos a necessidade de dedicarmos o primeiro capítulo desta pesquisa a dimensionarmos os conceitos principais que serão pensados nos momentos que analisaremos os discursos dos sujeitos professoras (es) e alunas(os). Nesse sentido, pontuamos momentos históricos e contextualizações das discussões acerca da Educação Científica, assim como a Educação Sexual. Caracterizaremos o conceito de transversalidade, esse em consonância com as propostas curriculares do estado do Paraná, para então caracterizarmos o conceito de interdisciplinaridade e consequentemente falaremos acerca dos currículos das disciplinas de Filosofia e Biologia em uma perspectiva interdisciplinar. Para, no segundo momento de nossa análise, nosso segundo capítulo pensar em nosso instrumento da pesquisa, o qual fomentará as conclusões e elucidações acerca do problema desta pesquisa.

Todavia, ainda neste segundo capítulo, cabe ressaltar que a Análise do Discurso, para nós, representa não aceitar as explicações unívocas, observar o discurso e seus sentidos ocultos, recusar as fáceis interpretações, pois para Foucault se faz necessário pensar na existência das palavras, não no sentido material concreto, mas na existência das coisas ditas. Isso implica que o trabalho com o discurso exige expor sua complexidade, para isso é necessário, segundo Fischer

[...] tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos pelos textos, não imediatamente visíveis (FISCHER, 2001, p.199).

Se a intenção desta pesquisa é pensar a prática docente no tocante a Educação sexual e suas relações intrínsecas com a Filosofia e com a Biologia e, para tal, pensamos ser o discurso um instrumento “vivo” de análise. Então, podemos esperar resultados plausíveis na medida em que as palavras são construções, sobretudo, a linguagem é constitutiva de práticas.

Declaramos, a partir de nosso referencial teórico, que o discurso é autônomo. Não podemos deixar de já anunciar que a autonomia do discurso, segundo Foucault, não estrutura o discurso em si mesmo, entendemos que esta estrutura idealista e estruturalista da linguagem pode ser oriunda da leitura da *História da Sexualidade, volume I* e *A Ordem do Discurso*, afirmamos que não podemos isolar a interpretação destas obras, pois as mesmas nos permitiriam dizer que o nosso filósofo em questão teria condicionado sua reflexão à elaboração de categorias universalmente constitutivas do discurso, o que em última instância implicaria em um idealismo filosófico (HOY, 1988).

O Idealismo filosófico ao longo da história da Filosofia engendrou teorias em patamares estanques e, sobretudo, deterministas²³. Nesse sentido, o que nos permite romper com a ideia de categorias universalmente constitutivas do discurso é perceber nas leituras de obras como: *Vigiar e Punir*, *A Ordem do Discurso* e *A História da Sexualidade* (principalmente os volumes I e III) que nosso autor quer justamente romper com a ideia de estruturas permanentes, ou seja, estruturas responsáveis pela constituição da realidade.

Perceber o discurso como prática social é embrionário na teoria foucaultiana é nessa perspectiva que pensamos nosso instrumento de análise, como aquele que verificará como o discurso é constitutivo da realidade e, com o poder, produz múltiplos saberes. Então, nos permitimos pensar realidade como a própria atuação docente, o discurso como os ditames e dizeres na escola sobre a Educação Sexual, os múltiplos saberes, os discursos de nossas professoras e professores, alunas e alunos. Sobre o acima exposto, eis que se finda o objetivo desta análise, sem perder de seu horizonte que:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a

²³ Seria um objetivo quase inalcançável definir especificamente o que é o Idealismo. Podemos contextualizar nossa afirmação mediante a observarmos que o Idealismo caminha simetricamente à história da Filosofia. A efetivação da existência das ideias em um mundo que é transcendente e acessado somente pela razão pode ser considerado de caráter idealista, como outrora afirmara Platão quando conceituou o “Mundo das Idéias”, quando Berkeley declara que: “ser é ser percebido” afirmou os alicerces do idealismo imaterialista, já quando Kant relacionou a percepção humana ao idealismo transcendental, afirmou o idealismo crítico como via de acesso aos fenômenos, os quais, segundo Kant, são “simples representações”. José Luiz Borges Horta afirmou que autores pós-kantianos como Fichte e Schelling consideravam, pois, que o Real ou a Realidade é formada, ou constituída, pela consciência de cada um. De novo, aplica-se a noção de que “O Mundo não é como é, mas sim como é visto ou percebido por cada um dos Homens” (HORTA, 1995, p.37). Ao longo da história percebemos o Idealismo Absoluto de Hegel que via o Real (ou a Realidade) é Racional (isto é, pode ser atingida através da Razão), Essência e Fenômeno são, conseqüentemente, compreensíveis pelo Raciocínio, que constrói de ambos uma representação, uma Idéia. Por isso, o “seu” Idealismo é Absoluto. Nós permitimos digredirmos nas alusões à história da Filosofia, com a intenção pontual de afirmar que: o Idealismo foi e é na Filosofia um movente substancial à inúmeras reflexões, sobretudo após o período moderno (HOY, 1988).

representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais. Que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p.56)

Cabe então a nosso exercício reflexivo pensar na hipótese desta análise em conjunto com trataremos como saber institucionalizado, ou seja, observaremos adiante as propostas curriculares das disciplinas, assim como, o livro didático das mesmas, para só então nos dedicarmos aos discursos promovidos aos objetos desta pesquisa.

2.2 Estudos Culturais e Educação Científica

Do Ensino Fundamental até o nível superior, os currículos que são apresentados para os estudantes focam a memorização de um grande número de fatos não relacionados, necessariamente, com suas vidas diárias. Nesse sentido, pensamos na máxima de Paulo Freire ao determinar que: “[...] necessitamos uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o identificasse com métodos e processos científicos [...]” (FREIRE, apud ZANCAN 2000, p.34). Entendemos que a interdisciplinaridade, entendida dentro dos PCN (1997; 2002), oportuniza essa inserção das relações práticas com as teóricas, dos cotidianos das alunas e alunos com o que em cada disciplina deve ser lecionado, a saber: o conteúdo “científico”.

É importante percebermos que hoje já não podemos não considerar que é mais difícil compreender o mundo em que vivemos sem antes compreendermos princípios básicos da ciência e da tecnologia, nesse sentido, nos afirma Toffer: “[...] é fundamental aumentar o capital humano da nossa população através de uma Educação Científica voltada para apreender como apreender [...]” (TOFFLER, 1970, p.42). Segundo Declaração da UNESCO (2000), a saber, podemos compreender a partir da leitura das autoras e autores acima citados que o conceito de Educação Científica como: “[...] a Educação Científica, em todos os níveis e sem discriminação, é requisito fundamental para a democracia. Igualdade no acesso à ciência não é somente uma exigência social e ética: é uma necessidade para realização plena do potencial intelectual do homem [...]” (UNESCO, 2000, p.16).

Assim, entendemos que as discussões acerca da conceituação de uma Educação Científica em muito pode ser assimilada no próprio ensino de ciências. Pois, estruturar um arcabouço relevante para análise de conceitos básicos para a compreensão da ciência seria hoje uma iniciativa de uma mudança paradigmática, isto é, transformar o ensino informativo em um ensino emancipador e criativo. O plano nacional de

educação²⁴ afirma que os professores de todos os níveis precisam estar conscientes de que a ciência não é só um conjunto de conhecimentos, mas sim um paradigma pelo qual se vê o mundo. Para colocar o sistema educacional em novo patamar, próprio do novo século que se inicia, o professor deverá ser um orientador de seus alunos no processo da descoberta e da reflexão crítica. Ainda nesse sentido, podemos perceber hoje as exposições acerca da Educação Científica como aquela que poderá proporcionar enriquecimento educacional, cultural, intelectual e com esses possibilitar avanços tecnológicos e benefícios econômicos. (UNESCO, 2000).

Na *Declaração sobre Ciência e o Uso do Conhecimento Científico* (*Declaration on Science and the Use of Scientific Knowledge*) a Educação Científica é “[...] no sentido amplo, sem discriminação e abrangendo todos os níveis e modalidades, é um requisito fundamental para a democracia e para garantir o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2000, p.32).

Na obra de Célio da Cunha e Jorge Werthein intitulada: *Educação científica e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas*, é nos oferecida uma importante discussão para compreensão do conceito de Educação Científica, entre inúmeras autoras e autores citamos Glaci Zancan (2000) quando afirma que:

[...] as políticas públicas para área de ciência e tecnologia devem ser amplas, envolvendo não só a inovação, mas, fundamentalmente, o desenvolvimento das ciências, tendo ainda a educação científica, em todos os níveis, como prioritária. É preciso considerar que o analfabetismo científico aumentará as desigualdades, marginalizando do mercado de trabalho as maiorias que hoje já são excluídas [...] (ZANCAN, 2000, p.109).

²⁴ É importante ressaltarmos um delicado olhar no que tange as legislações educacionais, observarmos a lei n. 10.172, de Janeiro de 2001, que então aprovou o plano nacional de educação com a duração de dez anos, salientamos que no ano de 2011 tramita no congresso nacional a aprovação do novo plano nacional de educação de vigência 2011-2020. Não podemos deixar de citar que tanto no antigo plano nacional como no novo que se encontra no processo de virar lei ambos visam promover uma educação “humanística, científica e tecnológica do País” em todos os níveis de ensino. Tais fatores legislativos nos permitem refletir em como entender o que de fato uma educação científica ou, minimamente, conceituá-la. tal questão se apresenta pertinente ao nosso objeto de análise, na medida em que nossa hipótese visa equiparar condições de afirmar a educação sexual como educação também científica (ZANCAN, 2005).

Analfabetismo científico. Em nossa pesquisa, quando nos enveredamos na necessidade de definição, porque não dizer, axiomática do que é ou o que seria uma Educação Científica, deparamo-nos recorrentemente com a premissa do analfabetismo científico²⁵. Eis aqui a condição investigativa que temos para associar necessariamente a Educação Científica ao ensino de ciências. Autoras e autores como: Anna Maria Pessoa de Carvalho, Antônio de Souza Teixeira Junior, Glaci Zancan, Isaac Roitman, José Goldemberg, Roberto Leal Lobo e Silva Filho e Ubiratan D'Ambrosio (2001) nos permitem afirmar existir o analfabetismo científico no Brasil. Ressaltamos que tais autoras e autores se encontram na obra Célio da Cunha e Jorge Werthein intitulada: *Educação científica e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas*. A qual nos possibilitou o escopo para pensar a Educação Científica, assim como, o conceito de analfabetismo científico²⁶.

Relacionamos, após revisão de nossa literatura da pesquisa, que a Educação Científica visa sanar essa “rasa” condição do pensar cientificamente, sobretudo em duas condições de enfoque curricular, a saber: a) o enfoque centrado em conceito científico, no qual a prioridade da alfabetização é para a melhora do campo de conhecimento científico, a fim de preparar novos cientistas e b) o enfoque voltado à formação da cidadania que, neste caso, englobará a função social e o desenvolvimento de atitudes e valores (RUIZ; BELLINI, 1998; SANTOS, 2007). Nesse sentido, não podemos deixar de destacar os apontamentos de Norris e Phillips ao evidenciarem que ao longo dos tempos outro enfoque e concepções para a educação foram surgindo, deles podemos salientar:

²⁵ O conceito de alfabetização científica foi amplamente citado na literatura a partir da década de 80, mediante três vertentes principais do conceito: o entendimento das normas e métodos da ciência, o entendimento dos termos e conceitos chaves e o entendimento e consciência do impacto da ciência e tecnologia na sociedade (ZANCAN, 2009).

²⁶ Ressaltamos essas (es) autoras (es) no universo da obra: *Educação científica e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas*, iniciativa promovida pela UNESCO e compilada no ano de 2000. Chamamos a atenção para essas (es) autoras (es), porém a obra é composta por mais artigos. A primazia na escolha dos nomes aqui citados é oriunda do problema que esta pesquisa se propôs a analisar, a saber, um conceito possível de educação científica. Percebemos em nossas leituras que a recorrência da afirmação acerca do analfabetismo científico é apresentada sobre várias vertentes, principalmente àquelas que se referem ao caráter histórico da evolução dessa discussão no âmbito educacional brasileiro. Assim, cabe afirmar que apenas nos anos de 1930, começou um processo inovação no âmbito do ensino de ciências. Processo esse que teve início com atualizações curriculares e depois continuou com a produção de *kits* de experimentos na década de 1950, culminou com o início da produção de materiais por educadores brasileiros na década de 1970. Foi também a partir dos anos de 1970 que teve início efetivo a pesquisa na área de educação em ciências no Brasil (SANTOS, 2007, p.474).

[...] a) conhecimento do conteúdo científico e habilidade em distinguir ciência de não-ciência; b) compreensão da ciência e de suas aplicações; c) conhecimento do que vem a ser ciência; d) independência no aprendizado de ciência; e) habilidade para pensar cientificamente; e) habilidade de usar conhecimento científico na solução de problemas; f) conhecimento necessário para participação inteligente em questões sociais relativas à ciência; g) compreensão da natureza da ciência, incluindo as suas relações com a cultura; h) apreciação do conforto da ciência, incluindo apreciação e curiosidade por ela; i) conhecimento dos riscos e benefícios da ciência; ou j) habilidade para pensar criticamente sobre ciência e negociar com especialistas (NORRIS; PHILLIPS, 2003, p.234).

Em nossas leituras, identificamos que, quando pensamos em determinar o conceito de Educação Científica nos deparamos com a necessidade de falar acerca da alfabetização e de letramento científicos. Circunscrevemos essas compreensões na afirmação de que o letramento dos cidadãos vai desde o letramento no sentido do entendimento básico de fenômenos do cotidiano até a possibilidade de usar a Educação Científica e tecnológica na tomada de decisões em questões relativas a ela, sejam decisões de interesse particular ou público.

Nesse sentido, percebemos que uma Educação Científica escapa da condição de um processo transmissivo-demonstrativo para se configurar em um processo construtivo-interpretativo. Segundo Ruiz e Bellini isso se configura em uma “[...] necessidade epistemológica, portanto a interdisciplinaridade da Educação Científica nasce do pensamento sobre o pensamento [...]” (RUIZ; BELLINI, 1998, p. 63). Ao focarmos nossa análise na condição da Educação Científica ser um processo construtivo e interpretativo percebemos que o letramento impõe uma participação ativa do aprendiz na vida social e requer também o desenvolvimento de valores, ligados aos interesses coletivos, como solidariedade, fraternidade, consciência do compromisso social e reciprocidade.

Balizando o que até aqui foi afirmado, não podemos deixar de nos furtar da afirmação de que é fato hoje no Brasil identificarmos a Educação Científica a uma prática social e essa prática não pode ser entendida se pensada fora de duas microesferas, a saber: cultura e linguagem. Uma referência importante e que é

frequentemente citada pelos autores que se dedicam ao estudo do discurso na educação em Ciências é o livro de Lemke (1990), *Talking Science*. Alguns autores consideram tal obra como um divisor de águas no que concerne ao debate acerca da linguagem e do discurso na educação em Ciências (NIGRO, 2007).

O que é interessante para destacarmos em nossa pesquisa é a leitura oriunda diretamente da leitura de documentos²⁷ como: *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (Brasil, 1999) e *PCN + Ensino Médio* (Brasil, 2002), assim como, do contraste com pesquisadores da área. Nesse sentido, observamos várias recomendações e proposições de competências que inserem a ciência e suas tecnologias em um processo histórico, social e cultural e a discussão de aspectos práticos e éticos da ciência no mundo contemporâneo.

Verificamos que a Educação Científica hoje é sugerida como instrumento com a função social de questionar os modelos e valores de desenvolvimento científico e tecnológico, o que significa dizer: a tecnologia não deve ser aceita pelo estudante como conhecimento superior, cujas decisões são restritas àqueles que “fazem a ciência” (SANTOS, 2007). Ainda observamos que os principais esforços no que as políticas públicas educacionais na área do ensino em ciências hoje se pautam são nos referenciais teóricos inaugurados na década de cinquenta. Podemos citar autores como: Fourez (1997; 2001; 2003), Chassot (2004; 2006), Krasilchik (2000), os quais elencamos sob o critério de apresentarem delimitações acerca do conceito de Educação Científica, assim como, uma explanação sobre o desenvolvimento histórico do mesmo.

Percebemos que os documentos fomentam uma visão que enaltece a prática social e, nesse sentido, podemos vê-los como oriundos dessa perspectiva teórica que muitos conhecimentos científicos se justificam, não por seu caráter prático imediato, mas por seu valor cultural²⁸. É exatamente nesse ponto que nos permitimos refletir

²⁷ Percebemos na leitura dos PCN que tanto na Educação Básica quanto no Ensino Médio a ideia é promover a educação científica e tecnológica, auxiliando o aluno na construção de conhecimentos, habilidades e valores necessários às tomadas de decisões responsáveis, sobretudo no Ensino Médio associa-se sobre questões de ciência e tecnologia a atuação na solução de tais questões prática do convívio social, assim como verificamos uma nítida proposição curricular no Ensino Médio com enfoque CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade), a qual aparece com a nomenclatura de contextualização.

²⁸ Uma leitura importante onde podemos legitimar nossa afirmação é a do artigo de Marco Antônio Moreira, intitulado: *Pesquisa Básica em Educação em Ciências: uma visão Pessoal*, texto de 2003 adaptado do seguinte título: A pesquisa em educação em ciências e a formação permanente do professor

acerca do objeto desta análise: a Educação Sexual, tão logo a sexualidade. Não entraremos aqui no debate acerca dos aspectos do que determina a sexualidade se perspectiva biológica ou cultural.

Todavia, entendemos que o determinismo biológico²⁹ engendrou fundamentalmente os papéis de gênero na sociedade moderna. Ainda nesse sentido, não podemos deixar de salientar Freud na obra *O mal estar da civilização*, onde rompe com o determinismo biológico substituindo-o por um determinismo psíquico (FREUD, 1988). Aproximamos essa discussão de nossa análise para afirmar que o paradigma determinista começou a ser questionado a partir dos anos 20 com algumas considerações de indeterminações da Física Quântica³⁰. Nesse sentido, começou-se a observar os modelos de influência cultural no que tange aos estudos sobre a sexualidade. Podemos perceber aqui as nuances da relação da cultura e a ciência, assim como seus jogos de forças e influências.

É nesse momento histórico, linearmente falado, que nossa análise começa a enveredar para as posturas teóricas que rompem com o essencialismo natural e biológico e assumem que a sexualidade é um material básico onde a cultura se desenrola. Ao mesmo tempo em que a cultura forma comportamentos e atitudes, ela forma discursos, tão logo, conhecimento. Sensíveis a essa percepção teórica,

de ciências. In: SÁNCHEZ, J. M., OÑORBE, t., BUSTAMANTE, G.I. *Educación Científica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, Espanha, 1999.

²⁹ Identificamos o debate acerca do determinismo biológico como demasiado complexo para ser apresentado nesta análise, não nos ausentamos de perceber sua larga influência no ensino de Biologia, ainda em tempos atuais, nos permitimos esta afirmação a partir das leituras de: Lewontin; Rose; Kamin (1984); Lewontin (1984, p. 46) identifica três características da ideologia do determinismo biológico: (a) As pessoas teriam diferentes capacidades por terem diferentes capacidades inatas; (b) Tais diferenças inatas são herdadas biologicamente; (c) A natureza humana, biológica, explicaria e justificaria uma sociedade segmentada e hierarquizada. Essas características deterministas afirmam, segundo Lewontin *et al.*, que: “Os fatos biológicos são ontologicamente anteriores e responsáveis pelas características das condutas ou dos fenômenos existenciais. Assim, se a bioquímica cerebral foi alterada através de uma determinada patologia, então essa alteração deve corresponder a algum tipo de predisposição genética, que teria sido a causa (ainda que indireta) do transtorno [...]” (LEWONTIN; ROSE; KAMIN, 1984, p. 249). Mas, a genética não é para Lewontin fator determinante como podemos ver em suas palavras: “[...] devemos insistir em que uma compreensão plena da condição humana (e das diferenças humanas) exige uma interação do biológico e do social que as considere como esferas relacionadas de modo dialético, um modo que distinga e epistemologicamente entre níveis de explicações referidos ao indivíduo e níveis de explicações relativos ao social, sem que se destruam mutuamente ou se negue a existência de um deles” (LEWONTIN; ROSE; KAMIN, 1984, p. 96).

³⁰ Destacamos o Princípio de Indeterminação de Heisenberg, um dos resultados da Física Quântica. Sobretudo observamos na segunda metade do século, com o surgimento da Teoria do Caos e dos estudos sobre a complexidade, que começa a haver uma real mudança paradigmática. A história perde a sua linearidade e se bifurca, a verdade deixa de ser única e proliferam as diversidades.

observamos que a partir da década de setenta a prática feminista e os estudos decorrentes da mesma questionaram, impreterivelmente, o que era natural (biológico) e, essas mesmas correntes teóricas, separaram sexualidade de gênero. Para Gayle Rubin:

[...] haveria um conjunto de argumentos através dos quais a sociedade transformaria a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, pelos quais as necessidades sexuais transformadas seriam satisfeitas. Por outro lado, questões advindas do exame da homossexualidade trouxeram novos questionamentos que incluem as próprias categorias classificatórias da sexualidade, levando a inquirição de como essas categorias se constituíram. Essas duas correntes levaram ao desenvolvimento da teoria da construção social da sexualidade, que comporta a visão de que atos sexuais fisicamente idênticos têm significados sociais e subjetivos variados, e que as diversas culturas fornecem uma gama extensa de categorias, esquemas e rótulos para enquadrar experiências afetivas e sexuais (RUBIN, 1993, p.42).

Se identificarmos que a sexualidade pode ser entendida e pesquisada no âmbito da construção social e percebemos que a Educação Científica pode ser compreendida como instrumento de ação e prática social, então nos permitimos pensar no possível atrelamento de ciência e sexualidade nas abordagens escolares. Atrelamento esse que permitiria a ciência desmistificar aspectos culturalmente velados da sexualidade.

Dedicaremos a terceira parte desta análise para tratar exclusivamente dos aspectos acima apresentados como “mistificações” culturais. Neste momento, nos permitiremos uma breve digressão acerca de nosso objeto de estudo, especificamente relacionado no âmbito das pesquisas em ensino de ciências. Nossa aproximação com o tema nos permitirá uma abordagem planejada dentro da disciplina de Biologia, especificamente a lecionada no Ensino Médio, mas antes dessa abordagem, nos permitiremos promover um debate que alicerce teoricamente nossa hipótese, nesse sentido, nossa digressão vai em direção ao debate dos Estudos Culturais da (e na) ciência.

A literatura nos permite afirmar que no Brasil, somente nos anos noventa do século passado, alguns programas de pós-graduação começaram a investigar os Estudos Culturais como um instrumento teórico forte para se pensar conceitos em educação e pesquisa. Nesse sentido, podemos destacar a obra Estudos Culturais em Ciências da Ciência & Educação produzido no interior do grupo de estudos em educação e Ciência como Cultura (GEECC) da UFRGS (WORTMANN, 2001).

Nesta leitura, percebemos que o campo dos Estudos Culturais é descrito como diversificado, sobretudo no que diz respeito a suas investigações teóricas. Desse modo, podemos verificar em suas pesquisas e publicações métodos e conceitos advindos da Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Teoria Feminista e da Crítica Literária, campos dispersos, porém ligados pela centralidade da cultura. Segundo Silva (1999), o “[...] próprio termo cultura abarcaria um conjunto heterogêneo de objetos de estudos tais como práticas sociais, tradições linguísticas, constituição de identidades, entre outros, afirmando que não haveria um marco conceitual e nem uma metodologia comum ao campo” (SILVA, 1999, p.35-36).

A origem histórica do campo no Brasil pode ser observada entre formulações interdisciplinares pós-positivistas em história e Filosofia da Ciência, assim como, perspectivas sociológicas discutidas na Sociologia do Conhecimento. Observamos os Estudos Culturais da Ciência e Educação como uma possibilidade de assimilação das discussões acerca da produção de sentido dos discursos, conceito esse que debateremos com mais riqueza em nossa segunda etapa da análise. O que não podemos deixar de pontuar é nossa não necessidade de definição.

Percebemos em nossas leituras (WORTMANN, 2001; SILVA, 1999) que muitas autoras e autores não se arriscaram a definir especificamente conceitos nos Estudos Culturais, e sim, almejaram uma busca problematizadora do termo, explorando-o em três principais motes, a saber: o primeiro organiza todo debate em um conjunto de estudos que passaram a entender a “ciência como uma atividade” predominantemente social, concreta, ligada ao mundo da vida (WORTMANN, 2001, p.48). O segundo reúne estudos que procuram investigar a ciência não em suas determinações epistemológicas, mas em suas relações com o devir histórico, enfim, o terceiro pode ser

entendido como algumas autoras e autores chamam de “esgotamento do positivismo-lógico” (WORTMANN, 2001).

Os Estudos Culturais formam uma grande área que permite orientar o olhar para a multiplicidade e a complexidade cultural entendendo essas como relações que estão circunscritas em esferas de poder e dominação, então podemos, com segurança, afirmar que tal teoria investigativa se apresenta como instrumento eficaz na problematização de se pensar uma escola mais democrática.

Assim, vemos que os Estudos Culturais da ciência podem ser considerados como uma tendência socialmente comprometida com a Educação Científica, pois se encontram situados entre vários campos do conhecimento já estabelecidos, buscam analisar as diferentes teorias, rompendo barreiras ideologicamente construídas na história, principalmente após a introdução dos conceitos da lógica positivista moderna³¹. Desse modo, afirmamos que os Estudos Culturais podem possuir uma permanente diferenciação das categorias paradigmáticas da academia, pois Silva (1999) nos permite observar que:

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social. (SILVA, 1999, p.134).

Assim, se considerarmos que os Estudos Culturais da ciência podem ser compreendidos em círculos de reflexão que explicitamente e intelectualmente se integram no engajamento às práticas sociais e culturais. Pois, nesse sentido, permite que

³¹ Quando pensamos na expressão: conceitos da lógica positivista moderna, permitimo-nos refletir com Laury Laudan em sua obra: *Teorias do Método Científico de Platão a Mach*, publicada inicialmente como uma resenha bibliográfica, a qual visa aprofundar quais foram os conceitos que fundaram o positivismo lógico do Círculo de Viena, assim como debater quais foram às implicações filosóficas e sociais desta discussão que comporta a condição de veracidade do método, assim como, a inferência em discernir sob os pressupostos positivistas o que é ou não é ciência (LAUDAN, 2000).

o (a) sujeito pesquisador (a) possa vir a intervir na realidade pesquisada, ainda, observamos que os Estudos Culturais permitem uma plasticidade ao pesquisador, esse como interventor na realidade pesquisada. Não obstante, analisamos que essa perspectiva prática de construção do sujeito-pesquisador pode vir a ser consequência direta do sujeito-pesquisado, pois o contexto estudado, aqui a escola, pode se apresentar como a premissa a ser mudada mediante a pesquisa. (SILVA, 1999).

Destarte um aspecto que observamos ser importante balizarmos é a consideração da não neutralidade metodológica dos Estudos Culturais, pois nosso referencial considera as multiplicidades na construção de conhecimentos e a relação dos mesmos na escola e na sociedade diferente dos modelos tradicionais fragmentados na formação disciplinar dos conceitos, onde as disciplinas visam formar conhecimento de modo técnico e pronto. Eis que nesse ponto podemos aproximar nossa discussão inicial acerca da concepção de Educação Científica com o referencial oferecido pelos Estudos Culturais.

Se a Educação Científica hoje se depara com o debate da formação de uma cultura científica, e, a partir dela, o exercício de uma prática social munida dos conhecimentos oriundos da ciência, para então falarmos de uma escola e uma formação deliberadamente democrática, entendemos que uma escola democrática só poderá existir a partir do momento em que sua formação considerar a necessidade de valorização e formação de cidadãos críticos e conscientes da sua cultura, cuja visão de homem e de mundo esteja distante da manutenção de hegemonias totalizantes e excludentes.

Para tanto, é necessário que sejam questionadas as posições políticas, religiosas e conservadoras, que se organizam para massacrar os negros, os brancos, a homossexualidade e muitas outras formas de discriminação que assolam as culturas e as organizações sociais de muitos países por não satisfazerem as necessidades do mundo e da política que marginaliza determinadas culturas por julgá-las inferiores. No sentido que os Estudos Culturais da Ciência priorizam os estudos sobre cultura, homens e mulheres passam a ter melhor concepção do mundo em que vivem, entendendo o motivo da marginalização de determinadas culturas por outras.

É na ação educativa que tem início muitas formas de discriminação, pois alguns educadores restringem seus pensamentos e costumes aos ditames das políticas

conservadoras. Nesse enfoque, a escola perde sua função principal, a de formar homens e mulheres conhecedores de sua cultura e transformadores³² para melhoria do mundo globalizado. Podemos privilegiar nossa análise com as palavras de Tomaz T. da Silva na obra *Documentos da identidade: uma introdução as teorias do currículo*, onde afirma que:

Qualquer política educacional e qualquer programa pedagógico que tenham por objetivo formar minimamente sujeitos críticos e capazes de compreender as relações entre Ciência e a vida humana (seus benefícios, seus riscos, seus jogos políticos e de poder) e nelas intervir, e sujeitos alfabetizados cientificamente capazes de tirar algum proveito dos avanços do conhecimento científico e da tecnologia, terá de incluir em suas agendas os aportes que o campo dos Estudos Culturais da ciência tem propiciado (SILVA, 1999, p.116).

Finalizamos com a necessidade de retornar a premissa oriunda da discussão acima contemplada, se pensamos a sexualidade como parte integrante da construção social, e, para tal, pensamos na mesma balizada na condição de uma Educação Sexual, então se orientarmos nosso olhar à Educação Científica e dela percebermos que em muito se aproxima aos Estudos Culturais da ciência, tão logo poderíamos ansiar que a Educação Sexual poderia participar de uma Educação Científica, ou ainda, de uma educação da (e) para a sexualidade.

³² É interessante também citarmos que estes estudos preocupam-se com a produção e a distribuição de objetos que envolvem a Ciência, a Sociedade e a Tecnologia e com as criações ideológicas a que essa tríade nos remete na história, articulando esses assuntos a temas ideológicos, que surgem com as transformações causadas pelos acontecimentos e pelos movimentos culturais (SILVA, 1999, p.145-146).

2.3 A busca da construção da *Arqueologia* de nossa pesquisa

Neste momento, apresentaremos os principais aspectos metodológicos de nossa pesquisa. Para tal, segmentaremos essa seção em três principais tópicos: o primeiro, abordará nossa interpretação sobre o conceito de discurso em Foucault, no segundo, o conceito de dispositivo da sexualidade e, no terceiro, nos dedicaremos a evidenciar o que entendemos como matrizes de sentido e produção de sentido nos discursos. Na obra: *Lês Mots et le choses (As palavras e as coisas)* o subtítulo se apresenta como: *Uma Arqueologia das Ciências Humanas*, entendemos que, para Foucault, existem códigos fundamentais de uma cultura e esses são relativos às teorias científicas e filosóficas as quais se esmeram na necessidade de ordem.

O Objetivo central dessa seção é pensar a possibilidade de elencar os conceitos principais da obra de Michel Foucault que permitirão nossa análise, para tal, elencaremos: pensar o conceito de arqueologia, de conhecimento, de discurso e do dispositivo da sexualidade. Mediante essa construção, ainda nesse momento, apresentaremos como esses conceitos proporcionarão o limiar de nossa análise, a saber: as matrizes para produção de sentido. Salientamos que é primordial delimitarmos nossa estrutura conceitual antes de promovermos nossa análise interpretativa.

A especificidade da análise de Foucault sobre o discurso começou a se delinear quando na obra *As Palavras e as Coisas* (publicada em 1966, em nossa pesquisa nos orientaremos na edição brasileira de 1990a) ele propôs analisar os saberes a partir daquilo que supostamente os constitui, a saber: a *epistémê*. Para o autor, em cada época há um espaço de ordem que constitui os saberes, espaço que é condição de possibilidade do aparecimento de saberes, que determina o que pode ser pensado e como ser pensado, o que pode ser dito e como ser dito. Assim, *epistémê* nada mais é do que o aparecimento de uma ordem em determinado momento histórico e que os saberes que nele surgem, esses manifestos nos discursos, são tomados como verdadeiros devido à sua influência. Para Foucault, *epistémê* não tem o mesmo significado que saber, mas é a existência de uma ordem anterior ao mesmo e que é condição de possibilidade de sua existência.

A tese de Foucault é de que todo saber (um discurso científico ou não) só é

possível em determinado momento histórico, porque há um espaço de ordem que o possibilita. Assim, o projeto metodológico da arqueologia, se propôs a descrever o *solo positivo* (FOUCAULT, 1999a, p.17) que possibilita em determinada época surgir determinados saberes. Segundo Edgar Castro (2009 p.139), o objetivo de Foucault ao reinterpretar a noção de *epistémê* foi para dar conta de explicar as condições que tornam possíveis os saberes de uma época. Foucault, através da investigação arqueológica, constatou que os saberes são constituídos por uma *epistémê* e que em cada época há uma *epistémê* diferente, a qual torna possível o surgimento de novos saberes. Nesse sentido, o autor nos fala: “[...] numa cultura e num dado momento, nunca há mais que uma *epistémê*, que define as condições de possibilidade de todo saber” (FOUCAULT, 1999a, p. 230).

Assim, ao problematizar a mudança de *epistémê* entre a época clássica (séc. XVII até a segunda metade do séc. XVIII) e a época moderna (fim do séc. XVIII até nossos dias), verificamos, mediante o olhar foucaultiano, a passagem de uma compreensão da linguagem como representação precisa da natureza verdadeira do mundo social e natural para a ideia de que o humano é limitado e que a linguagem utilizada para compreender o mundo é fruto de um contexto.

Esta divisão epistêmica, estabelecida pelo autor, não é uma mera periodização histórica, mas foi determinada por critérios demarcados pelo discurso. Desse modo, começa nesse momento a preocupação de compreender o discurso como regido por uma regularidade de que as pessoas não têm consciência. Assim, em seu método arqueológico, Foucault entende que a análise do discurso deve se apresentar como:

[...] *performances* verbais realizadas, já que as analisa no nível de sua existência: descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas. A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para eles o fato de terem aparecido, e nenhuma outra em seu lugar (FOUCAULT, 1990a, p. 124).

É nesse mesmo sentido que, em sua última obra da fase arqueológica, *A Arqueologia do Saber* (publicada em 1969, em nossa análise usaremos a edição brasileira de 1986), Foucault especificou o método arqueológico como aquele que é instrumento para descobrir e descrever as regras que dirigem os discursos e, entender, como esses produzem os objetos sobre os quais falam. Isto significa segundo Foucault:

[...] que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutível à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p. 55).

Foucault na *Arqueologia do Saber* quer, mediante a análise do discurso, romper com duas posturas que se desenvolvem na história do pensamento. A primeira seria a questão da qual é preciso se afastar, ou seja, é a ideia de que há uma continuidade no discurso, “[...] que além de qualquer começo aparente há sempre uma origem secreta, tão secreta e tão originária que dela jamais poderemos nos reapoderar inteiramente” (FOUCAULT, 1986, p. 27), isto é, para esta postura é impossível resgatar a surgimento de um acontecimento verdadeiro, pois toda a repetição de uma origem escapa a determinação histórica. Postura própria da tradição hermenêutica para a qual “[...] todos os começos jamais poderiam deixar de ser recomeço [...]” (FOUCAULT, 1986, p. 27-28). A segunda tarefa é romper com a ideia de que:

[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “já-mais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo o que ele diz (FOUCAULT, 1986, p. 38).

No sentido do que podemos ver na citação acima, a obra escrita, o discurso, não pertence mais ao autor, não importa mais o que o autor quis dizer ou o que não disse, mas o que está dito, isto é, não interessa mais determinar o que compõe a origem de um discurso, mas o que faz com que algo apareça como verdadeiro quando este é manifestado. O convite que Foucault faz, mediante o seu método arqueológico, é: “[...] que não mais se relacione o discurso ao solo inicial de uma experiência nem à instância *a priori* de um conhecimento; mas que nele mesmo o interroguemos sobre as regras de sua formação” (FOUCAULT, 1986, p. 89).

Ao romper com essas duas posturas, o autor, quis renunciar com as formas de pensamento que querem resgatar a “[...] infinita continuidade de um discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida” (FOUCAULT, 1986, p.28)³³. Foucault assumiu esta atitude em relação à tradição da história do pensamento, porque assumiu o discurso como descontinuidade, isto significa analisá-lo em sua individualidade e singularidade. Assim, afirma que:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 1986, p. 28).

Nesse trecho, percebemos que o autor compreendeu o discurso na sua condição de existência, ou seja, é preciso tratá-lo segundo o que tornou possível seu acontecimento e, também, as regras possibilitaram com que ele apareça e não outro em seu lugar. Desse modo, ainda nessa mesma obra o autor direcionou o método arqueológico como análise do objeto: *discurso*. Estabeleceu uma investigação que não procurou encontrar princípios de unidade nos discursos, que pudessem associar um discurso com outro, mas analisou-o como pura dispersão, ou seja, atitude que significa

³³ Essa citação nos remete pensar que essa “ausência reconduzida” é olhar do autor para própria história da Filosofia.

individualizá-lo para descrevê-lo em sua singularidade. Sobre os elementos de dispersão podemos verificar que:

[...] a descrição procurará estabelecer regularidades que funcionem como lei da dispersão. Investiga-se a possibilidade de estabelecer sistemas de dispersão entre os elementos do discurso, o que significa buscar uma forma de regularidade. Em outras palavras, se trata de formular regras capazes de reger a formação dos discursos (MACHADO, 1991, pp. 162-163).

Embora, Foucault compreendeu o discurso como dispersão, isso não o impossibilitou de analisá-lo em sua constituição. Mediante essa condição, o autor apresentou na *Arqueologia do Saber* quatro níveis: objetos, tipos de enunciação, conceitos e estratégias. São esses níveis que o permitiram a compreensão sobre a dispersão do discurso. Isso foi possível, porque esses níveis foram regulados em seu aparecimento e transformados por regras que os constituem. “A descoberta dessas regras [...] caracteriza o discurso como regularidade e delimita o que Foucault chama de ‘formação discursiva’” (MACHADO, 1991, p.163).

O que Foucault propôs foi analisar esses quatro níveis não como elementos dados, mas analisá-los nas suas condições de possibilidade, verificando as regras que tornam possível seu aparecimento e transformação. Segundo Roberto Machado (1991, p.163-165), ao nível do objeto, trata-se de compreender as regras que permitem que algo apareça como objeto de um discurso; ao nível dos tipos enunciativos, trata-se de analisar as regras que tornam possível a existência de enunciações diversas na constituição de um discurso; ao nível dos conceitos, trata-se de analisá-lo a partir do que Foucault chama *pré-conceitual*, aquilo que torna possível seu aparecimento e transformação; e, ao nível das estratégias (temas e teorias), trata-se de definir o sistema de formação das diferentes estratégias que individualizam um discurso. Enfim, ter o discurso como objeto de estudo é estabelecer sua regularidade.

Nesse sentido, podemos inferir, segundo as palavras de Roberto Machado, que esta regularidade “[...] são as relações entre objetos, entre tipos enunciativos, entre conceitos e entre estratégias que possibilitam a passagem da dispersão à regularidade”

(MACHADO, 1991, p. 165). Assim, podemos entender que: “[...] as relações entre objetos, entre tipos enunciativos, entre conceitos e entre estratégias que possibilitam a passagem da dispersão à regularidade” (MACHADO, 199. p.165). O que Foucault fez na *Arqueologia do Saber*, ao descrever a formação discursiva, nada mais foi do que definir aquilo que é essencial para compreender a constituição de um saber, isto porque, para o autor: “[...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 1986, p.25). Enfim, o que o “arqueólogo” pretendeu foi descrever o discurso como produto, procurando mostrar como esse foi e é percebido como um discurso verdadeiro e com significado dentro de um solo que constitui suas condições de possibilidade.

Já na obra *A Ordem do Discurso*, considerada como momento de transição para a fase genealógica,³⁴ Foucault apresentou novas ideias em relação ao discurso, esse aparece como produto de algo que é exterior a ele, que é o poder. Assim, verificamos que: “[...] por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 1998, p. 26). O tema dessa obra é o discurso, ele entendido enquanto desejo, não só por quem o manifesta, mas como aquilo que é o objeto de desejo. Enquanto poder, não só porque traduz as lutas, mas aquilo pelo que se luta o poder do qual nós queremos nos apoderar.

Desse modo, entendemos que, para Foucault, é preciso considerar o discurso nas suas condições de produção, considerá-lo limitado por procedimentos de controle e delimitação, que se apresentam tanto de modo externo (como exclusão), como de modo interno (como classificação, ordenação e distribuição).

Segundo o autor em questão, o discurso não pode ser interpretado somente como lugar de expressão de um saber, mas que através dele o poder se exerce. Há em todo discurso uma *vontade de verdade*³⁵ que ao trazer em si a oposição entre o verdadeiro e o falso classifica algo como verdadeiro. A vontade, que para o autor é algo

³⁴ É necessário entendermos que a genealogia é entendida como uma ruptura com a arqueologia do saber, a genealogia é uma condição de uma ontologia histórica, está para além do discurso, eis aqui o ponto de ruptura em relação à arqueologia que pretende mediante o discurso se fundar (CASTRO, 2009, p.185).

³⁵ O conceito de vontade de verdade é amplamente discutido na obra de Foucault, os conceitos: jogo de verdade, vontade de verdade e verdade formam um tríade composição da crítica de nosso autor à égide do conhecimento universal e necessário (CASTRO, 2009, p.421).

que necessita ser questionado, é pressuposto para compreendermos as condições de formação de um discurso, assim podemos perceber por quais desejos e poderes o sujeito luta e quer se apoderar³⁶. Para Foucault é necessário refletirmos que:

[...] se levantarmos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se (FOUCAULT, 1998, p. 34).

Aqui, Foucault nos vincula com o fato de que a oposição entre o verdadeiro e o falso deve ser considerada como um sistema de exclusão que se manifesta historicamente e não apenas de modo discursivo, como se apresenta na arqueologia. A separação entre o verdadeiro e o falso se dá em um acontecimento histórico. Isso fica evidente quando o autor analisou a passagem da verdade como efeito do discurso (verdade como ato de justiça para os poetas gregos do século IV a.C.) para a verdade como produto de regras internas ao discurso (a verdade se aloja no enunciado um século mais tarde, a saber: a patrística). Sobre esta dicotomia verdade e falsidade o autor na *Arqueologia do Saber* apresentou que:

[...] o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; [...] Ora, eis que um século mais tarde, a verdade já não residia mais no que *era* o discurso, ou no que ele *fazia*, mas residia no que ele *dizia*: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência (FOUCAULT, 1986, p. 85).

Assim sendo, Foucault aceitou o discurso pelo que está dito, com o objetivo de compreender como em cada época a *vontade de verdade* como *sistema de exclusão* se apresentava de forma diferente e, conseqüentemente, exercia sobre os outros discursos,

³⁶ Neste momento nos referimos a uma leitura já expressa nesta pesquisa, mas que se faz necessária a compreensão da análise do discurso em educação, a saber: FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cadernos de Pesquisa, n. 114, Novembro, 2001.

inferindo assim uma espécie de pressão, ou seja, um poder de coerção (FOUCAULT, 1986).

Ao longo das duas obras acima refletidas o autor apresentou vários instrumentos para analisar a regularidade do discurso. Desse modo, pensamos que isso se dá na medida em que “[...] não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (FOUCAULT, 1986, p. 35). No tocante a obra *Microfísica do Poder* (1991), Foucault estabeleceu na relação entre o discurso e o poder. Quando afirmou (1991, p.75) que o poder não está localizado em nenhum ponto específico da estrutura social, ou seja, ninguém tem o controle do poder, ninguém é seu titular, pois existindo poder ele se exercerá, propôs que a questão tradicional da Filosofia Política deveria ser: “[...] que regras de direito as relações de poder lançam mão para produzir discursos de verdade? Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? [...]” (FOUCAULT, 1991, p.179). Assim, analisando essa questão entre discurso e poder, apresentou o seguinte questionamento:

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência (FOUCAULT, 1991, p.180).

Deste modo, o método genealógico foi apresentado como uma história das condições políticas de possibilidade do discurso. Como em todo discurso se manifesta um saber, nesse método trata-se de estabelecer a relação do saber com o poder³⁷. O poder que o saber exerce não é um poder violento ou repressor, porque, se assim o fosse, as pessoas de um modo ou de outro se revoltariam e procurariam meios de resistência, mas de modo diferente o saber age como agregador, pois as pessoas que

³⁷ Nesse sentido, a seguinte passagem orienta nossa análise: “[...] O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. [...] Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (FOUCAULT, 1991, p. 142).

participam de um mesmo saber, essas o fazem porque esse as convence. Nesse sentido, podemos citar que: “[...] o poder, longe de impedir o saber, o produz” (FOUCAULT, 1991, p. 148).

Em uma abordagem arqueológica, o saber aparece e é aceito como verdadeiro e está ligado as “[...] regras de aparecimento, organização e transformação ao nível do saber” (MACHADO, 1991, p. 185), em nossas palavras: algo aparece como verdadeiro em um discurso porque obedece a regras que possibilitam seu aparecimento em saberes de determinada época.

Foucault verificou que há uma relação de dependência entre o poder e o discurso, somente assim percebeu ao levar em consideração seu método genealógico. A relação entre discurso e poder é acima de tudo uma relação produtiva, pois à medida que o poder se manifesta pelo discurso, esse, por sua vez, produz mais poder. Já no que diz respeito à abordagem arqueológica, Foucault se afastou de toda interpretação que procurava uma origem hermética ou secreta do discurso. Ainda que tenha assumido essa postura, compreendeu que há algo de silencioso no discurso e que precisa ser determinado. A saber:

[...] não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 1986, p. 30).

Após verificarmos algumas obras, percebemos que refletir sobre o discurso não se trata de investigar o discurso como produto de uma origem hermética ou de um autor que seria fonte de sentido e significado. Mas de determinar o silêncio de um discurso como manifestação de poderes que atuam na instância do discurso enquanto acontecimento.

Enfim, o conhecimento do campo conceitual que envolve o tema do discurso em Foucault nos possibilitou delinear, evidentemente com a ajuda da pesquisa teórica

no campo dos Estudos Culturais, a qual desenvolvemos até este ponto de nossa pesquisa, o papel da análise de objetos discursivos, como: político, historiográfico, científico, religioso, etc. Nossa intenção que não foi a de validar o *status quo* ou a verdade, mas de questionar o saber/verdade instituído como científico em discurso e que desqualifica outros saberes. O discurso como objeto de análise se apresenta como indispensável para quem quer compreender em que campo de relações entre saber e poder está inserido um ou os sujeitos e, também, entender como este ou estes faz do seu discurso um dispositivo de poder capaz de convencer e governar outras pessoas. Por isso, Foucault anunciou que o papel do intelectual (ou daquela ou daquele que investiga) deve ser pensado na condição de:

[...] um intelectual destruidor das evidências e das universalidades, que localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força; que sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente; que contribui, no lugar em que está, de passagem, a colocar a questão da revolução, se ela vale a pena e qual (que dizer qual revolução e qual pena), que fique claro que os únicos que podem responder são os que aceitam arriscar a vida para fazê-la (FOUCAULT, 1986, p. 242).

A intenção investigativa ou o discurso produzido por aquela ou aquele que investiga parece estar presente no próprio projeto metodológico de Foucault, ou seja, pela arqueologia trate-se de abandonar o estudo superficial das ideias de um indivíduo, de um autor que seria a fonte de todo sentido e significado de um discurso, em favor da análise das condições fundamentais da constituição de um discurso; trata-se de revelar *epistémê*, o conjunto de normas que modelam o que pode ser pensado e dito; e, quando pensamos no método genealógico, nos deparemos com a condição de pensar os:

[...] saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legítimos, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. [...] Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes

antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (FOUCAULT, 1986, p. 171).

Nesse sentido, ao pensarmos a sociedade, nosso autor afirmou que (1986, p.12) em cada sociedade é preciso reconhecer qual o *regime de verdade* que qualifica um discurso como verdadeiro, que discursos ela acolhe e faz circular como verdade, que técnicas e procedimentos são utilizados para a obtenção da verdade. Enfim, é preciso perceber qual o poder que rege a verdade, ou seja, “não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder [...] mas de desvincular o poder da verdade [...]” (FOUCAULT, 1986, p. 14). Concluimos que, segundo Foucault (1986, p. 51), em todo discurso é necessário questionar qual é a *vontade de verdade* que está presente, vontade que o define e como o discurso pode ser dito e pensado, mas além de pensar o que define, é necessário pensar como o discurso pode ser dito e pensado.

2.4 Sexualidade e discurso: os dispositivos da análise

Na *História da Sexualidade: A vontade de saber*, Michel Foucault apresentou, ao introduzir a obra o discurso acerca da repressão sexual, a repressão que ele classificou como um elo entre saber, poder e sexualidade na sociedade ocidental. Ainda nesse momento, o autor salientou que essa repressão só seria rompida no momento em que as leis forem transgredidas, a palavra seja irrupta, que as interdições forem suspensas e ,a sociedade possa vir-a-ser uma nova economia de mecanismos de poder. Na esteira desse pensamento, percebemos ao longo da leitura, que a origem da idade da Repressão se apresentou na análise de nosso autor no século XVII. Fato concomitante com o início da ordem capitalista e a ascensão burguesa. O autor, legitimou que uma razão possível que conecta os dois fatos é a substituição e repressão do sexo pela força de trabalho, reduzindo, assim, o mesmo ao caráter mínimo da reprodução. Paralelamente a essa repressão ocorrida na modernidade existiu, segundo o autor, uma necessidade de um discurso destinado a falar sobre a verdade sobre o sexo, assim subverter a uma lei que regesse tal ato.

Lembramos que o que foi o propósito último da *História da sexualidade: A vontade de saber* (1988) se efetivou justamente na interrogação de saber o que e por que a sociedade fala prolixamente de seu próprio silêncio sobre o sexo. Nesse sentido, que o sistema saber, poder, prazer foi organizado. Para Foucault, todos os aspectos negativos da sexualidade humana, as interdições, proibições e censuras foram simplesmente instituídas como funções locais e históricas, como ordens discursivas para exercício de uma determinada técnica de poder. É notório salientarmos que atualmente ainda vivemos em uma sociedade que mantêm uma representação de poder ligada à soberania, ao direito e às leis. Nosso autor compreendeu essa ligação como uma conceituação externa, ou seja, determinações homogêneas relacionadas negativamente ao sexo. Nesse sentido, ele criticou esse poder que regula ao sexo regras de censura e interdição, para tal, afirmou a existência de uma verdadeira tecnologia do sexo, a qual poderia vir a torná-lo positivo e mais complexo que somente um ato reprodutivo.

Como já afirmamos anteriormente, para nosso autor, existe no poder um mascaramento em si mesmo que é o poder produtivo do próprio poder. E é esse poder

que até hoje se enlaça em si e em cadeira e contradições para cristalizar e criar aparelhos estatais iconoclastas, assim como se aplica a formulação das leis. As forças produzem estados de poder, localizados historicamente e instáveis. Podemos afirmar que o poder possui um caráter onipresente, ele se reproduz em todas as relações interseccionando esferas sociais. Mas, o autor afirmou que onde houvera poder houvera resistência.

Sob a égide dessas premissas, que Foucault propôs na obra *História da Sexualidade* uma nova forma de análise, uma forma positiva das formas de produção da sexualidade na história do ocidente. Para tal, apresentou, ao longo de sua reflexão, várias formas negativas do discurso sobre a sexualidade e a articulação saber/poder e a complexidade do dispositivo da sexualidade e suas modificações em diferentes contextos. Entendemos que é necessário neste momento em nossa pesquisa percorrer os caminhos discursivos apresentados pelo autor, desse modo, ao voltar nossa reflexão para o desenvolvimento reflexivo da obra percebemos que, ao longo dos três últimos séculos, em substituição a repressão ligada à sexualidade, houve inúmeras incursões discursivas, ou seja, uma multiplicação dos discursos sobre o sexo no que concerne ao próprio exercício do poder, utilizando as palavras do próprio autor: “uma retórica da alusão e da metáfora”.

Apresentou-nos, nosso autor, como um exemplo dessas incursões: o ato confessional religioso onde o cristão é suscitado a contar suas “insinuações” sobre a carne, inquietações do desejo, ato o qual as mulheres e os homens ocidentais foram cerceados a dizerem tudo sobre suas sexualidades. Dizer, no sentido de produzir um discurso que lhes trouxesse uma verdade, um processo de individualização. No século XVIII, o autor afirmou que houve um estímulo político e econômico em relação as técnicas para se falar da sexualidade, técnicas pautadas em um discurso que em seu processo expressasse racionalidade com uma função de ser “útil” à sociedade. Como exemplos: a criação e conceituação da Demografia, a ideia de população como problema político e econômico, as taxas de crescimento populacional e, ainda nessa época, a Educação começou a pensar um discurso sobre a sexualidade, mesmo que, segundo nosso autor, fosse com a intenção de rechaçá-la, para então pensar uma pedagogia adequada aos “conteúdos sexuais”.

Como já afirmamos acima para o autor o mais importante, ao pensarmos o discurso, é atentarmos não para o que pode ser dito, mas sim para o que e por que não pode ser dito. Assim sendo, afirmamos que os discursos sobre o sexo são múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder. Quando pensamos no ato de hierarquizar os discursos sobre a sexualidade, não poderemos deixar de salientar protagonismo da medicina nesse intuito.

Podemos dizer, na esteira do que nosso autor nos apresenta que além da incitação ao discurso sobre a sexualidade houve também uma alusão perversa ao mesmo, a saber: o sexo das crianças, dos invertidos, o incesto, formas singulares de sexualidade, a sexualidade não conjugal, não heterossexual e não monogâmica. A especificação incluiu os indivíduos a pensar as diferentes formas de sexualidade, diferentes corpos, assim, nesse sentido, eis que Foucault inaugurou, nesse momento, um conceito que hoje ainda atende as reflexões sobre o tema, que é o conceito de sexualidades periféricas, onde as relações de sexo e prazer se multiplicam e se ramificam e incidem nas formas institucionalizadas de pensar a sexualidade.

Em torno da sexualidade, o ocidente produziu um enorme aparelho de produção de verdade, mesmo que essa verdade fosse avessa as diferentes verdades, uma verdade que surgira no intuito de mascarar o sexo. Podemos afirmar que, segundo nosso autor, existiram dois momentos seculares sobre a verdade do sexo, a saber: a *ars erótica*, onde a verdade era entendida como plano do próprio prazer, onde o domínio do corpo e do gozo era fundamental a elevação da própria sexualidade, ideia a qual circunscrevemos como a verdade oriental do sexo. E, a *scientia sexuali*, onde o que era cientificamente observável era aceito e acatado, o procedimento confessional obscureceu o prazer e o gozo, assim como, o sexo foi entendido como o agente responsável a perigos ilimitados, proporcionando assim a barbárie da civilização.

A sujeição a essa verdade ocidental do sexo nos constituiu como sujeitos no mundo. O que articulava essa verdade eram poderes e saberes descontínuos que multiplicaram elementos discursivos criando estratégias diferentes em um complexo jogo, o discurso foi (e aqui afirmamos que é) instrumento e efeito do poder. Aqui estamos falando do elemento de mais instrumentalidade nas relações de poder, a saber:

a sexualidade, esse dispositivo é utilizável em inúmeras manobras e serve a muitas e variadas estratégias em prol da ressignificação do poder instituído.

Assim, podemos dizer que o dispositivo da sexualidade, a partir do século XVIII, foi engendrado de quatro grandes conjuntos, eles: a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso. Assim, podemos afirmar que a sexualidade é um dispositivo histórico, o dispositivo da sexualidade, onde se encadeiam mediante estratégias de poder e saber, a intensificação ou não dos prazeres, a estimulação ou não dos corpos, a incitação ao discurso sobre o sexo (ou sexualidade), a formação e anseio por conhecimentos e, sobretudo, o reforço das resistências e das formas de controle.

Para melhor compreendermos o dispositivo da sexualidade, o qual é peça fundante à nossa análise, recorreremos a *Microfísica do Poder* (1991), onde se incitou pela primeira vez uma determinação e definição do conceito, na obra nosso autor afirma que dispositivo é o que agrupa heterogeneamente discursos (discursos: morais, filosóficos, religiosos, científicos) e esse agrupamento constrói organizações e até decisões regulamentares (leis, regimentos, Estados). Assim, do que se é dito a aquilo que não se é dito, tudo faz parte do dispositivo, tudo o constrói. O dispositivo, em nossa análise, o dispositivo da sexualidade, é a condição de estabelecermos relações com os elementos construtivos do mesmo. O uso do termo evidencia a presença do poder. E é mediante o poder que os saberes são produzidos enquanto verdades, assim, podemos dizer que para tal interpretação só é possível a quem investigar fazer uso dos discursos.

Como outrora afirmou Foucault: “[...] o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder” (FOUCAULT, 1991, p.139). Ao pensarmos na instalação do dispositivo de sexualidade no século XVIII, o que regia os discursos até então era o dispositivo de aliança, que valorizava o matrimônio, as relações de parentesco e a transmissão de nomes e bens, estruturando-se em torno de um sistema de regras que definia o permitido e o proibido. Não se pode dizer que o dispositivo de sexualidade tenha substituído o dispositivo de aliança, mas que foi em torno desse que aquele se instalou e que hoje é o dispositivo de sexualidade que tende a sustentar o velho dispositivo de aliança. O dispositivo de sexualidade está ligado à economia através dos corpos, que são valorizados como objetos de saber e como elementos nas relações de poder, pois, ao

penetrar neles, o poder controla as populações de modo cada vez mais global. A sexualidade tornou-se então “um dispositivo de sujeição milenar”.

A mulher histórica, segundo Foucault, foi a primeira personagem investida no dispositivo da sexualidade, a ociosa e burguesa representou uma forma “esvaziamento” do dispositivo da sexualidade das populações mais simples (proletariado). Populações que ainda se esmeravam no dispositivo de aliança. O dispositivo da sexualidade serviu como autoafirmação para as classes mais abastadas na tentativa de cuidado de seus corpos e de suas verdades sobre o sexo. Posteriormente a essa primeira personagem o dispositivo se difundiu entre o corpo social, como controle: natalidade e moralização. Mediante diferentes instrumentos, ou melhor, diferentes discursos.

Com o desenvolvimento das relações de poder, o dispositivo se afirmou na sociedade ocidental a partir ao longo dos séculos XVII e XVIII, essas relações podem ser divididas em dois níveis, o macro: nível social; e o micro; nível individual. Quanto ao nível social, podemos afirmar que esse era dirigido com estratégias e saber voltados ao corpo social, o que nosso autor chamou se “bio-política da população”, quando ao nível individual, podemos inferir, segundo Foucault, que as estratégias e saberes investiram nas relações que agiam sobre o corpo, sobre o organismo, pensando aqui na classificação cartesiana do corpo enquanto máquina.

Segundo nosso autor, esses níveis não são dicotômicos, pois se apoiam e se entrelaçam. Eis a grande relevância do dispositivo da sexualidade, para Foucault esse apoio: “[...] não será feita no nível de um discurso especulativo, mas na forma de agenciamentos concretos que constituirão a grande tecnologia do poder no século XIX: o dispositivo de sexualidade será um deles, e dos mais importantes” (FOUCAULT, 1988, p. 153).

Voltando nosso olhar para o que enunciamos no começo dessa seção como construção repressiva, salientamos que nosso autor afirmou que hoje não estamos vivendo uma revolução sexual como resultado de uma luta anti-repressiva, e sim estamos vivendo uma reversão tática do dispositivo da sexualidade, um simples deslocamento.

Assim, o que vivemos hoje, esmerados na construção teórica do dispositivo da sexualidade é, ainda, uma ligação do mesmo ao poder, a produção de um objeto: o sexo. Primeiramente, o discurso que secularizava a sexualidade se deu no âmbito do corpo, dos órgãos, e da sexualidade, após o século XVIII que podemos olhar para nossa história e perceber que esse discurso se efetivou sobre a “noção de sexo”, essa noção nos permitiu juntar, em uma artificial unidade, funções biológicas, condutas (aqui expressamos o campo da moral), sensações e prazeres e elementos anatômicos, essa ficção na unidade nos permite hoje pensar um princípio causal para a sexualidade, não só pensá-la como princípio, mas pensá-la como aquilo que pode ser educacionalmente questionável (FOUCAULT, 1988, p.170).

III – Análises e Resultados

Nesse momento de nossa pesquisa, nos deparamos com a iniciativa de pensar os discursos produzidos por nossas professoras e professores, alunas e alunos. Para elucidar como interpretaremos a produção de sentido desses discursos ressaltamos que uma produção discursiva “[...] funcionaria como matriz de sentido, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias e naturais” (FISCHER, 2001, p.205).

Entendemos que sentido contempla a ideia que o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo e só pode ser constituído em referência às condições de produção de um determinado enunciado, uma vez que muda de acordo com a formação ideológica de quem o produz (ou reproduz), bem como de quem o interpreta. O sentido nunca é dado, ele não existe como produto acabado, resultado de uma possível transparência da língua, mas está sempre em curso, é movente e produz-se dentro de uma determinação histórico-social, daí a necessidade de se falar em efeitos de sentido (ORLANDI, 2002).

Entendemos enunciado como aquilo que constrói o discurso, aquilo que nunca se repete da mesma maneira, já que a sua função enunciativa muda de acordo com as condições de produção. É a partir dos enunciados, portanto, que podemos identificar as diferentes posições assumidas pelo sujeito no discurso (ORLANDI, 1996; 2002).

Já o discurso, como analisamos anteriormente nas palavras de Foucault, é o objeto teórico da própria Análise do Discurso. É o que se produz socialmente através de sua materialidade específica (a língua), prática social cuja regularidade só pode ser apreendida a partir da análise dos processos de sua produção, não dos seus produtos (ORLANDI, 1996, p.45).

Propomos então que a Análise do Discurso nos permite trabalhar na busca dos processos de produção do sentido e de suas determinações histórico-sociais. Isso

implica o reconhecimento de que há uma historicidade inscrita na linguagem que não nos deixa pensar na existência de um sentido literal, já posto e nem mesmo que o sentido possa ser qualquer um, já que toda interpretação é regida por condições de produção. Assim, entendemos a linguagem enquanto produção social, considerando-se a exterioridade como constitutiva. O sujeito, como nos afirmou Fischer:

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. Esse caráter contraditório do sujeito rompe com uma tradição, cara não somente ao idealismo de algumas teorias da linguagem [...] mas ainda àquelas concepções segundo as quais o eu seria absolutamente determinado de fora, dominado por um Outro que o constitui (FISCHER, 2001, p.207).

O Sujeito, por sua vez, deixa de ser o centro e origem do seu discurso para ser entendido como uma construção polifônica³⁸, lugar de significação historicamente constituído. Enfim, buscaremos em nossa interpretação apresentar os enunciados possíveis de nossos sujeitos, sejam eles professores e professoras, alunas e alunos. Assim como, expor quais as possíveis matrizes de sentido que conseguimos identificar em nossa análise.

³⁸ Segundo Fischer (2001), podemos entender a formação desse sujeito polifônico segundo Foucault, pois o “[...] autor multiplica o sujeito. A pergunta quem fala? Desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciatador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o lugar de onde fala, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva posição de sujeito suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes. É assim que se destrói a idéia de discurso como expressão de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo que preexiste à própria palavra [...]” (FISCHER, 2001, p.208).

3.1 Biologia

Entrevistamos uma professora e um professor de biologia. Ela e ele afirmam ter experiência na atuação docente, ele leciona a disciplina de Ciências na quinta e nona séries e no Ensino Médio, assim como a professora também afirmou experiência nas séries iniciais da Educação Básica. Para nossa análise, trataremos a seguir ambos, o entrevistado e entrevistada, como PBM (professor de Biologia Masculino) e PBF (Professora de Biologia Feminino). Quando questionada sobre a necessidade de abordar o tema Educação Sexual em sua disciplina a PBF afirmou que: *“Este tema é importante não somente nas aulas de biologia, mas em todas as disciplinas. Percebi que os alunos acham que sabem das coisas, mas na realidade eles ainda tem dúvidas frequentes”*. Já o PBM afirmou que *“Se falarmos da sexualidade, como um tema que sempre foi visto como sendo de âmbito privado, papel da família e talvez até da religião discutir sim, mas é preciso perceber que isso já mudou. No mundo moderno a coisa não pode mais ser vista desta maneira (de ser uma discussão privada), porque uma adolescente que engravida não é mais um problema só da família, é da sociedade, isso tem um custo social muito grande”*.

Quando questionado sobre a importância e benefício de debater temas que tangem à Educação Sexual o PBM afirmou que: *“penso eu que a melhor forma que podemos contribuir é informando, dando condições e ferramentas para que os alunos possam vir a pensar situações em suas vidas cotidianas, afinal, a escola não prepara só para o vestibular e sim pra vida, para convivência”*. A PBF apresentou uma consideração muito semelhante ao expor sua resposta: *“Este tipo de debate pode favorecer na formação dos alunos, pois eles irão tirar suas dúvidas acerca do tema, tirando as dúvidas eles se tornarão jovens mais responsáveis e prevenidos”*.

Já no primeiro contato com o tema o PBM anunciou que a gravidez indesejada pode vir a ser um *“problema social”*, enquanto a PBF afirmou que um dos fatores que mais contribuem para o debate sobre a Educação Sexual na disciplina de Biologia é poder fornecer aos jovens a condição de serem *“jovens mais responsáveis e prevenidos”*. No tocante a interdisciplinaridade, a PBF foi objetiva em sua afirmação, de como e se podemos trabalhar interdisciplinarmente na escola, ela salientou: *“Não só*

na minha, mas como em todas”, já o PBM foi além, nos apresentou o seguinte exemplo: “Acho que deve ser assim o trabalho, bom em 2006 tivemos uma experiência assim em Londrina quando trabalhamos os temas transversais de quinta a oitava séries, na época ainda o sistema não tinha mudado até a nona série. Mas penso que isso, como aconteceu na escola onde trabalhei, é um esforço que tem que contar com a persistência e, principalmente, com a vontade de mais professores não adianta se propor a um trabalho interdisciplinar nem ajuda e cooperação, pois é a falta disso que vejo atualmente na Educação Básica, todos ali em suas disciplinas sem diálogo sem interação sem ao menos se preocupar em associar interesses”.

Ainda acerca da interdisciplinaridade, quando questionada sobre situações ou temas que poderia vir a ser “condições” de um trabalho interdisciplinar, assim como, dificuldades do mesmo, a PBF afirmou que: *“confesso ter vivido já situações mais complexas, como eu posso dizer? Foram situações que os alunos e alunas questionaram algo, mas assim: com uma postura de que estavam crenes na confirmação de seu conhecimento a respeito, quando houve o conflito com a minha resposta, houve estranhamento. Ou seja, eu pude perceber que eles e elas têm uma compreensão muitas vezes equivocada do podem ou não dizer sobre suas próprias sexualidades, muitos preconceitos saltam aos olhos”.*

Todavia, a PBF não situou nenhuma situação específica ou exemplificou o que seria esse “estranhamento” causado por suas interlocuções. No tocante ao PBM, é interessante percebermos que ele afirmou suas próprias dificuldades, em relação a alunas e a alunos não situou uma situação de conflito ou problema, como podemos ver: *“Eu tenho dificuldade, pois não penso que não tenho, ainda, uma formação adequada. Quanto às formações continuadas oferecidas pela SEED, participei das formações em estudos étnico-raciais. O que acho tão importante quando a Educação Sexual, pois vejo o racismo ainda nas escolas, é ruim admitir, mas vi sim, hoje não, hoje minha experiência é outro mais reconfortante, mas vivi situações ruins, não só de bullying, mas de preconceito do próprio corpo pedagógico. Pensando em temas, acho que sexualidade, valores religiosos, são temas que tenho dificuldade em abordar, tenho limites, pois não tive formação e confesso estar no “processo” das mesmas”.*

A PBF ao relatar com maior especificidade a questão das dificuldades enfrentadas salientou que: *“A maior dificuldade, muitas vezes, é o desinteresse do aluno em estudar [...] e eles falando para você eu vão passar pelo conselho mesmo. Isso prejudica muito o aluno, pois ele não irá se esforçar durante o ano para atingir o seu melhor”*. O PBM ressaltou se encontrar em um processo de formação no que concerne a abordagem da Educação Sexual no Ensino Médio, mas salientou que nas séries iniciais teve experiências interessantes: *“Não tive grandes dificuldades de trabalhar em sala de aula com sexualidade, nem na sétima e oitava que é uma discussão mais centrada mesmo na reprodução humana, ai existe a condição de comparar com outras espécies, outros reinos, o que torna as coisas diversas e interessantes”*.

Quando questionados sobre os principais interesses das alunas e de alunos ambos a PBF e o PBM afirmaram: reprodução nas sétimas e nonas séries e no Ensino Médio DST, esterilidade e gravidez precoce. Interessante ressaltarmos aqui a fala do PBM quando afirmou que: *“gravidez precoce, sobre doenças sexualmente transmissíveis, isso como assuntos que poderiam ser interdisciplinares, assuntos que a escola (digo escola: coordenação pedagógica principalmente) espera que o professor de Biologia aborde. Mas não acho que seja uma tarefa exclusiva de nós professores de biologia, digo somente em nossas aulas”*.

Na sequência, ambos foram questionados com uma pergunta muito próxima a anterior, porém, ressaltamos que nesse momento da entrevista o que era pretendido era um enfoque na concepção pessoal da professora e do professor, então questionamo-los: Quais seriam os principais “temas” na abordagem de sua disciplina? A PBF foi sintética: *“Os principais temas são: DST, problemas enfrentados se não tiver uma relação sexual segura, métodos contraceptivos”*. Já o PBM afirmou: *“Os temas das séries como oitava e sétima são; reprodução, sistema reprodutor masculino e feminino, formas contraceptivas, já no ensino médio há possibilidades de falar sobre a gravidez precoce, sobre doenças sexualmente transmissíveis”*.

Ao nos depararmos com os temas apontados como substanciais ao debate, questionamos a professora se há um amparo didático para que os mesmos sejam trabalhados, ela afirmou que: *“Existe sim, hoje o livro das séries finais, em suma maioria, trazem esta abordagem, principalmente nos livros de sétima e oitava séries,*

trazendo algumas figuras e textos explicativos". O PBM apresentou sua opinião da seguinte forma: *"Sim, além do livro didático há matérias disponíveis no dia-a-dia"³⁹ educação, folhas que discutem Educação Sexual na sétima e nona séries. Mas no material do ensino médio, acho que a abordagem poderia ser melhor, mas fala de DST/AIDS, fala de gravidez*".

Ao serem questionados sobre o tempo disponível para um trabalho interdisciplinar no âmbito da Educação Sexual, ambos negaram a possibilidade, afirmando que não existe a condição de tempo versus hora aula pra abordar tais temas. Salientamos que, como verificamos no primeiro capítulo de nossa pesquisa a relação de conteúdos a serem "apresentados" a alunas e a alunos no Ensino Médio, mais especificamente no segundo ano, então nos cabe inferir maiores considerações sobre essa questão no tópico diásporas e aproximações, o qual se encontra na a frente em nossa pesquisa.

Enfim, quando questionados, em uma elucubração hipotética, em como sua disciplina viria a favorecer ou colaborar com as alunas e alunos no tocante a Educação Sexual a PBF afirmou que: *"Penso que as ciências ou a Biologia (como é chamada no ensino médio curricularmente falando) é importante para um desenvolvimento mais crítico da sexualidade dos adolescentes"*. O PBM ressaltou: *"Penso que antes de no que posso ajudar meus alunos, penso eu posso ajudá-los nisso? [...] a política pública curricular que diz que temos que fazer, mas quem é professor sabe que nada é feito. Não se trabalha interdisciplinarmente na escola. Claro que poderíamos colaborar com nossos alunos, mas antes precisamos de formação pra isso. O que eu acho que não é só uma questão individual de cada professor e sim uma oferta que tem que nos ser dada"*.

³⁹ *Dia-a-dia* educação é o site do governo estadual onde existem materiais de pesquisa para professoras e professores (<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>), alunas e alunos (<http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/>).

3.2 Filosofia

Como na seção anterior adotaremos as seguintes siglas para trabalharmos com as falas da professora de Filosofia, assim como, o professor. Desse modo, trataremos respectivamente como PFF e PFM. Ambos possuem experiência na Educação Básica e, inclusive, a PFF relatou sua experiência como tutora no ensino a distância. O PFM ressaltou que já lecionou a disciplina de Artes no Ensino Fundamental na rede privada. Ambos atuam na rede estadual de ensino a mais de cinco anos, ela já terminou a pós-graduação em História e Psicopedagogia. Quando questionados da possibilidade de abordagem da Educação Sexual em suas aulas de Filosofia ambos afirmaram haver a necessidade e a condição para efetivação desse debate. Porém, a PFF afirmou: *“Quanto à necessidade de abordar o tema penso que existam algumas ressalvas constantes, pois, já possuímos um planejamento curricular bem extenso isso pensando nos conteúdos estruturantes do ensino de Filosofia no estado [...] Não é fácil com duas aulas semanais. Mas não é impossível”*.

Sobre os aspectos que poderiam vir a beneficiar as alunas e alunos no tocante à Educação Sexual relacionada à disciplina de Filosofia. A PFF ressaltou que elas e eles poderiam ganhar uma *“Autonomia crítica em relação a suas próprias sexualidade”*, já o PFM exemplificou a questão com uma situação vivida em sala de aula: *“Primeiro que quando a gente começa a trabalhar com Educação Sexual dentro da sala de aula, mesmo que seja em outras disciplinas, a gente percebe de início que os alunos pensam que sabem, mas não sabem”*. Assim, apresentamos o exemplo oferecido pelo professor: *“a um ano atrás eu perguntei no terceiro ano do ensino médio noturno, onde a maioria já eram adultos tinham mais de dezoito anos, se alguém sabia o que era vulva, ninguém soube responder. Ninguém. Mas todos ali se diziam aptos a uma relação sexual e sabiam como “evitar uma gravidez”. Então, eu consigo trabalhar Educação Sexual dentro da Ética, por exemplo, segundo os conteúdos julgados basilares em minha disciplina, dentro da Bioética, consigo trabalhar dentro da Estética quando vamos falar de corpo, e mesmo que eu não consiga trabalhar dentro da disciplina a gente tem uma obrigatoriedade, segundo a secretaria de educação do*

estado do Paraná, de trabalhar com temas transversais, logo a Educação Sexual entre nesta premissa curricular”.

Ainda no sentido da questão, a PFF afirmou que existem padrões retrógrados que criam obstáculos para o debate acerca da sexualidade, sendo assim, perguntamos à ela quais seriam tais padrões, ela afirmou: *“Ora, o que socialmente vemos ai, o que está posto, as desigualdade de gênero, de raça, de etnia, por exemplo. A violência que tudo isso nos traz socialmente. A violência contra a mulher em nosso país é um problema de Estado. Não há razões viáveis para acreditarmos que não existe a necessidade social. Uma incursão prática que podemos ter, apesar de sermos tachados de “teóricos”. Podemos citar o exemplo da desigualdade no campo econômico, ou seja, uma mulher ainda é menos remunerada por seu trabalho que um homem em nosso país. Fato!”*

Mais adiante em nossa entrevista, falamos sobre interdisciplinaridade e o PFM nos apresentou a seguinte consideração: *“Eu, por exemplo, já vivi situações em que me pediram (a pedagoga da escola e a coordenadora do ensino médio) para ser mais “sutil”. Nesse sentido, como eu vou tratar com sutileza se o nome correto de uma buceta é vulva, que existe uma vagina, que existem relações sexuais das quais extrapolam o limite dos conceitos de homem e mulher, macho e fêmea, que as pessoas não são tão “limitadas”. O que eu argumentei nesse caso específico foi: ou eu trabalho o tema ou eu não trabalho. Trabalhar pela metade não tem como. Os alunos, geralmente, depois que se inicia o trabalho com a Educação Sexual, e isso é a minha experiência, param de usar o termo: viadinho ou viado em relação ao outro, a respeito do outro isso como um xingamento, mas quando você trabalha e positiva os termos como: gay, lésbica, homossexual eles passam a não mais usar esses outros “jargões” da rua, da mídia, de certa forma da cultura preconceituosa que vivemos”.*

Um consenso foi apresentado entre todas e todas as professoras e todos os professores sobre a interdisciplinaridade e o trabalho escolar com a mesma, houve a cabal afirmação: sim, podemos e devemos trabalhar interdisciplinarmente, o que nos chamou atenção foi a seguinte afirmação da PFF: *“Antes de existir o que entendemos hoje como interdisciplinaridade existia a Filosofia. A Filosofia é o exercício da interdisciplinaridade é o pensar organizados das generalizações possíveis, dos argumentos possíveis. E quando entramos em debates de cunho exclusivamente*

abstrato ai reside a necessidade de pensarmos, enquanto professoras, na maleabilidade interdisciplinar que nossa disciplina proporciona”.

Mudando o direcionamento da discussão, perguntamos sobre as dificuldades enfrentadas e surgiram as seguintes considerações, a PFF nos ofereceu um interessante exemplo vivido em sua prática escolar, a saber: *“Não posso entender como dificuldade melhor definir como: conflitos, mas esses conflitos não no sentido “violento do termo”. Assim: temas como sexo, ato sexual, o que é o sexo e o que é a sexualidade que há uma confusão entre as concepções. A homossexualidade, a intolerância religiosa é muito forte também, um exemplo clássico é o estigma que as religiões de matriz africana sofrem ainda hoje”. Afirmou ter vivido a seguinte situação: "Em uma aula de ensino religioso, acho que o exemplo vem a calhar. Que acho que vem a colaborar com a nossa conversa, pois envolve o tema: a sexualidade, as dificuldades questionadas na questão, e o que falei sobre o conflito. Então, em uma aula de ensino religioso conversávamos sobre o hinduísmo acerca de uma entidade que em determinada ocasião, como regem os preceitos e a escatologia da crença hindu, essa entidade se transforma em mulher, pois ela é um homem. Ao se transformar em mulher a mesma entidade gera uma outra entidade.*

Ao falar sobre essa metamorfose: homem versus mulher, logo se instaurou um burburinho e um grito: ah, credo um travesti! Bom, a partir daí já viu né, risos, piadas, manifestações discriminatórias. Então aguardei a calma das crianças, afinal oitava série ainda são crianças, há quem desdiga esta afirmação, pois bem, aguardei, penso que no ensino médio eu teria tido uma postura mais rígida. Bom, depois do entusiasmo, comecei a contradita-los em suas falas, iniciei uma conversa, nada muito teórico, nada muito complexo, tentei ser interlocutora dos argumentos apresentados, nenhuma muito difícil de ser derrubado. Surgiram preconceitos diversos, o mesmo senso discriminatório sob várias faces. Olha, eu sei que ao debater com elas a discussão fugiu ao ensino religioso e estávamos falando de papéis sociais de gênero, o que é da mulher o que é do homem, onde nossa cultura atua, como isso pode ser visto em outros países. A aula se prolongou e adentrou o intervalo, foram as duas horas mais bem aplicadas naquela turma de oitava série, tão marcante que estou aqui agora lembrando do fato. Se foi marcante pra mim. Já familiarizada com a discussão, imagina pra eles. Poxa! Muitos vieram me falar como foi legal a discussão, como

aprenderam que nem sempre o que parece ser é. E sobretudo, o que é pode ser mudado, pode ser pensado. Fui entusiasmante pra todos inseridos naquele contexto, foi produtivo, eu vi a mudança acontecer ali, em duas simples horas, sem muito preparo, melhor sem nenhum preparo, você viu onde começou a discussão e onde ela terminou. Foi ótimo e gratificante.

Melhor que isso, tive a oportunidade de reencontrar muitos alunos e alunos no segundo colegial, onde eles ainda lembravam do ocorrido lá, lá na oitava série. Chegamos a um consenso no diálogo, fizemos um quadro de como pensávamos (os alunos) e como pensavam após nosso debate, foi bem legal! Espero poder repetir a experiência, mas com mais preparo, não como antes. Mas penso que as dificuldades podem existir e nem sempre o que levamos de bagagem nos permite dar uma resposta cabível a nossos alunos. A situação pode ser como essa que relatei, pode simplesmente aparecer, mas cabe a nós aproveitá-las ou não”.

O PFM também nos forneceu uma concepção mais ampla das dificuldades enfrentadas e como pensá-las: *“quando você vem e rompe com um paradigma sexual e religioso eles não vão gostar, eles vão se sentir desconfortáveis e num primeiro momento eles podem não falar nada com você, mas iram comentar em casa, com outros professores e professoras com a direção, e nesse sentido cabe mais um ponto problemático, se a direção e supervisão foram esclarecidas é tranquilo a gente tem subsídios, agora se não for a gente um problema, a gente cria um problema”.*

A PFF afirmou não ter tido dificuldades, elencou o termo “resistências” a questões ligadas a sexualidade, questões por ela debatidas, já o professor afirmou: *“Isso se remete a exatamente o que tratamos antes do canal aberto ao diálogo e aos temas, se existe as dificuldades são menores e digeríveis, se não existe o trato do tema se torna intragável”.* Ao relatarem os principais interesses das alunas e alunos a PFF afirmou que: *“Acho que no ensino médio são as principais perguntas, muitas vezes é surpreendente ver a simplicidade da dúvida, até assusta sabe, as vezes eu também não sei responder”.* O professor seguiu um raciocínio muito semelhante e apresentou a seguinte afirmação: *“Bom, primeiro eles pensam que tudo sabem, mas não podemos esquecer de dizer que este é um tema que surge, que é dinâmico, as vezes é um fato midiático, as vezes surge de uma discussão que em nada se relaciona ao assunto, mas o*

mais interessante é que este tema é latente ele está ali no cotidiano dos e das adolescentes, da própria vivência deles na escola, nas suas relações sociais. Os temas são os mais variados, não sei dizer um específico, é o que eu falei, eles pensam que sabem, mas quando ali dentro da sala você apresenta uma possibilidade de uma percepção diferente, de um conceito diferente, de uma cultura diferente, o interesse deles é fatal e aí as perguntas começam”.

É interessante, neste momento, remetermos a fala do PFM sobre uma conversa em sala com um aluno⁴⁰ onde ele exemplificou a assertiva: eles acham que sabem, mas quando questionados veem que não sabem. Perguntamos sobre quais seriam os principais temas, ou melhor, quais seriam os principais para ela e ele no tocante a uma abordagem interdisciplinar, pensando Filosofia e Educação Sexual. A PFF apresentou o seguinte argumento: *“Acho que pensar o prazer o desejo, questões culturais dos mesmos, questões mercadológicas também. São temas viáveis na Filosofia, claro inúmeras outras possibilidades, quando discutimos política pensar nas mulheres nas sociedades, no próprio desenvolvimento das ideias, dos movimentos sociais, da participação política. Afinal, a sexualidade é presente no que pensamos, produzimos e compramos”.* O PFM nos apresentou os temas que encarou com mais proximais ao debate e nos forneceu um exemplo, minimamente espantoso, a saber: *“[...] penso que a Filosofia abre janelas para várias abordagens, vou pontuar as que usualmente me permitem mais fluxo neste tema que são: ética, bioética e estética. Uma coisa que eles pontuam bastante e que acho pertinente a essa assunto sobre “temas” é a AIDS, ele ainda tem uma concepção surpreendentemente retrógrada, vejo isso todos os anos, um ou outro comentário, claro que não posso generalizar, mas é surpreendente ainda acharem que a AIDS não pode ser transmitida na relação sexual como um todo, eles acreditam que a ejaculação é responsável, esta quando ocorre dentro do canal vaginal. É realmente surpreendente isso, mas acontece com certa regularidade ao longo destes anos que leciono [...] eles acreditam e agora estou falando que isso vem principalmente dos meninos que o homem não “pega”, ele pode transmitir, mas não pega, usualmente essa afirmativa vem da ideia de ejaculação “pra fora”, quando que a mulher recebe essa ejaculação “dentro”. Eles tem uma concepção*

⁴⁰ A conversa se encontra na íntegra no Apêndice I dessa pesquisa.

que muitas vezes até me assusta dessa condição de achar que a mulher é um grande “receptáculo” e o homem vai ali com sua “bisnaguinha” enchendo o receptáculo”.

No tocante a existência de material didático para abordagem da Educação Sexual, ambos dedicam especial atenção ao texto que fala do tema no livro didático, texto o qual se encontra exposto na primeira parte de nossa análise. Afirmam não existir material que possa vir a ser trabalhado com as alunas e alunos e a PFF ressalta: *“tem uma imagem, aquele padrão de panfleto de prevenção à AIDS, com uma camisinha e um homem e uma mulher dentro, identifiquei uma certa infantilização de imagens, algo que na mentalidade de quem elabora o material didático de certo tem uma ligação ou um apelo imagético à adolescência, o que eu acho que não acontece”.* Já o PFM expressou a seguinte opinião sobre o texto exposto no livro didático: *“Desnecessário, penso eu”.*

Sobre a relação temporal hora *versus* aula o professor afirmou que não existe tempo necessário para se cumprir o que o conteúdo estruturante pede, ora poder trabalhar com temas que estão além do currículo. O PFM seguiu o mesmo raciocínio, porém, ressaltou que: *“Pra se tratar de tudo ao longo de um ano, tudo que é proposto como interdisciplinar não dá, tem que selecionar e de repente se você decide trabalhar com uma abordagem sobre a sexualidade no final do ano, por exemplo, existiu uma situação no começo do ano, a qual assemelhasse melhor dizer, é o mote para a discussão que você pretendia no final do ano, esperar até que se passe o tempo e se ajuste ao seu planejamento penso não ser a melhor opção, não perder a oportunidade de discutir naquele momento em que o mote aconteça é essencial no tocante a temas correlatos a Educação Sexual, assim como a Educação Ambiental, fiscal e por ai vai”.*

Sobre esse ensejo, a PFM reitera a afirmação ainda no tocante a formação de professoras e professores, ressaltou que, de modo geral, não temos formação suficiente pra abordagem de certos temas: *“[...] não temos, nós nem o pessoal da biologia, não existe uma formação humana, ou melhor: humanística, e sim acadêmica científica, pensando no caso das biológicas, né”.* Sobre o fato de corroborar ou não para a formação das alunas e alunos, é substancial notarmos que as professoras e os professores são objetivos ao afirmar que “sim, podemos colaborar!” Assim, a PFF conclui nossa entrevista com a seguinte informação: *“Penso que a Filosofia poderia vir*

a colaborar com tantas coisas, mas na prática não é bem assim, ficamos engessados com a disciplinarização do conhecimento. Com a não capacidade de fazer interlocuções. Triste admitir, mas é verdade [...] Há muitos pudores de se falar de sexo, de sexualidade, mas penso que estamos em um processo de adaptação para o melhor claro”. Quando a mesma questão quando feita ao PFM, ele teceu inúmeras considerações, buscaremos expor algumas delas nesse momento, a saber, ele afirmou que: “Parece-me ao longo destes anos que muitas vezes o que mais se apresenta nas formações continuadas cedidas pela secretaria de educação, que dedicam atenção a Educação Sexual, assim como, étnico-racial, ambiental e afins é a preocupação de muitos profissionais com o caráter institucional (ou seja: elevação da carreira) daquela formação e não com a preocupação de estar enriquecendo seus estudos e debates para formação na sala, pois este seria, ou melhor: é o objetivo destes esforços oferecidos pela gestão institucionalizada. Não há por grande parte dos educadores e educadoras uma preocupação epistemológica, ou até mesmo conceitual, é o espírito de elevação funcional que prevalece”.

Nesse sentido, o PFM lança-nos a seguinte preocupação: *“Somos reducionistas né quando estamos naquilo que entendemos como ‘currículo’ necessário. Um exemplo prático, falar de prazer, prazer além do sexual é tão difícil pensar com eles e elas o prazer como outros olhos e não somente aqueles olhos do coito em si. Eles não entendem que a esfera do prazer é muito grande! Então por um lado temos a sexualidade, por outro nós temos o imaginário deles sobre a sexualidade, que é uma coisa muito grande e vazia ao mesmo tempo, o banheiro é algo “suprassensível”, o menino que passa ou é empurrado dentro do banheiro feminino é praticamente menos homem, é questionável! E nisso já começamos a ver na oitava, sétima sério estes distanciamentos que criam essas desigualdades, afinal assemelhar-se ou ser assemelhado à uma mulher é algo altamente ofensivo, risível percebe?”*

O PFM conclui nossa entrevista com a seguinte afirmação: *“No primeiro ano do ensino médio, quando trabalho a sociedade grega e afirmo que: “os homens foram feitos para os homens e a racionalidade”, nossa! Isso vira uma complicação só! O mais difícil é fazer um trabalho de contextualização histórica, para que as diferenças sejam entendidas como localizadas num tempo e num espaço. Penso que hoje essa discussão da Educação Sexual, seja ela vinculada à especificidade de um determinado*

conteúdo ou a uns temas que transpassa vários conteúdos é algo que existe se partir do sujeito, a política pública educacional existe, os “cursos” de formação e capacitação existem, mesmo assim é uma postura pessoal, subjetiva, num universo de vinte escolas, se há um em cada escola que encare o debate de frente, ali o debate vai existir, mas se houver alguém somente em uma nesse universo global de vinte instituições, infelizmente em dezenove escolas isso (o tema em questão) não será debatido. Não existem garantias que esses temas sejam trabalhados o que percebo que há uma necessidade, mas ainda sim é uma escolha individual!”⁴¹

⁴¹ Atentamos para o conteúdo total dessa questão contido no Apêndice I de nossa pesquisa.

3.3 Alunas e Alunos

Começamos nossa apresentação das entrevistas separando-as entre os alunos e as alunas. Lembramos que entrevistamos um total de dez sujeitos, esses compreendidos no segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Instituto de Educação. Apresentaremos uma exposição geral sobre as questões e suas respostas para que no próximo tópico de nossa pesquisa possamos expor os enunciados identificados, assim como, as matrizes de sentido e o sentido produzido acerca das mesmas. Dos cinco meninos entrevistados, os cinco relataram terem debatido o tema Educação Sexual na escola. Utilizaremos a sigla AM (aluno, sexo masculino 1, 2, 3, 4, 5) para localizarmos melhor as falas de nossos sujeitos. Como todos descreveram que já haviam vivido a experiência de falar, ouvir, ou saber sobre Educação Sexual na escola, pedimos que identificassem os temas debatidos, assim apresentaram: Aborto, Métodos anticoncepcionais, Prevenção DST (doenças sexualmente transmissíveis) Gravidez, AIDS, Reprodução.

Ainda nesse sentido dos temas debatidos o AM-2 relatou a seguinte experiência: *“Sexo seguro, métodos de não pegar doenças sexualmente transmissíveis, já tivemos uma atividade bem legal sobre aborto, as mulheres que podem fazer, não! Não! Na verdade nós vimos os casos em que a mulher pode sim fazer, porque é proibido. Eu me lembro que as meninas junto com a professora ganharam o debate. Foi bem interessante eu gostei muito! Ah, esse ano mesmo tivemos uma debate sobre a parada gay, na verdade foi um menino que estava “ofendendo” o outro e chamando de viado, gay, bicha, mas aí o professor deu uma bem dada nele, um cala boca bem dado. O cara é sem noção, e aí nós fizemos um debate, falamos dos homossexuais, da Grécia, dos Romanos e tal. Foi um tema também né?”*

Afirmou ter sido o professor de História que promoveu o debate. Quando questionados sobre o tema ou assunto mais importante que poderiam relatar, notamos que as doenças sexualmente transmissíveis apareceram em três falas, seguidas pelo tema aborto e o tema reprodução. Quando perguntamos sobre a importância da escola promover esse tipo de debate a resposta foi unânime no tocante importância, todos afirmaram que sim, era importante a escola falar sobre Educação Sexual, na sequência

perguntamos sobre as disciplinas que proporcionaram a eles o debate, eis que elencaram as seguintes disciplinas: Biologia; Sociologia; História e Português. Um dos alunos elencou a disciplina de Português, os demais relataram em ordem sistemática: Biologia; Sociologia e História.

O AM-3 relatou-nos a seguinte experiência quando citou uma atividade na aula de Sociologia: *“Olha professora, o que eu me recordo é que estávamos estudando coisas sobre o trabalho e aí a professora falou de divisão dos trabalhos entre homens e mulheres e falou que isso fazia parte das temas da Educação Sexual. Falou sobre que os jovens de hoje começam a ter relações mais cedo, que hoje às meninas são mais soltas, por dizer assim”*.

Alguns dos alunos citaram ter tido a experiência de participar de atividades extraclasse sobre Educação Sexual. Outros não descreveram ter tido nenhuma experiência entendida como extraclasse, interessante percebemos a fala do AM-4 quando descreveu a experiência vivida: *“[...] uma vez eu assisti uma palestra de um médico que falava sobre gravidez na adolescência como isso é ruim pra nós que estamos nessa idade, porque temos muito pela frente, e isso pode de um modo geral atrapalhar nossas vidas, né, faculdade essas coisas”*.

Ao interrogá-los sobre a necessidade da escola em abordar a Educação Sexual podemos extrair os seguintes dizeres, o AM-3 nos disse que: *“hoje em dia todo mundo, não todo mundo, mas de um modo geral bastante gente tem praticado e não tem muita consciência do que esta fazendo”*. Fizemos então a seguinte interlocução: O que você quer dizer com “praticado”? Se refere à vida sexual? Fazer sexo? Os jovens estão fazendo mais sexo? É isso que posso entender com este “praticado”?

AM-3 nos respondeu: *“Isso professora, é isso que eu quis dizer, tem muita gente que faz questão que todo mundo na escola saiba. E o que a gente vê é que essas pessoas não tem a experiência e eu vejo as conversas entre os colegas, aí um pergunta pra um colega que muitas vezes sabe menos ainda, e assim se faz coisa errada, acontecesse coisa errada, engravida”*. Ainda tentando maiores esclarecimentos continuamos com a seguinte interlocução: nesse sentido, você pensa que seria também responsabilidade da escola orientar os alunos nisso que você entende como “coisas erradas”? E, o AM-3 afirmou: *“Olha professora eu não sei se é responsabilidade, não*

colocaria dessa forma, mas era bom educa um pouco né, porque o aluno o jovem não tem aquela intimidade para falar com os pais ou o irmão, irmã sei lá, aí recorre para um colega e as vezes é da mesma idade e nem tem uma experiência e fala o que já ouviu por aí, fala um ideia toda errada e se a escola tivesse ali sabe, ele nem precisa questionar alguma coisa, porque seria só ter prestado atenção no que foi ensinado, trazido nas aulas”.

Perguntamos então aos nossos sujeitos, em ordem de prioridade, qual seria o local adequado para que eles pudessem obter informações sobre Educação Sexual, ressaltamos que perguntamos “na opinião deles” onde seria o melhor local para debatermos Educação Sexual. O AM-5, afirmou em ordem de prioridade a casa e depois a escola, assim como o AM-4. Os demais apresentaram a escola, a família, a casa. Ou seja, a maioria privilegiou o espaço escolar como um local adequado. O AM-4 nos apresentou a seguinte conjectura: *“Na família, escola, até com os amigos da gente, conversar trocar experiência”.*

Ao questionarmos como eles avaliavam seus conhecimentos sobre Educação Sexual, não trouxemos à baila qual era a concepção de Educação Sexual de cada um, tentamos explorar que se houvesse um conhecimento sobre como eles classificariam o mesmo. Assim, ao longo das cinco entrevistas, todos afirmaram possuir um conhecimento sobre, utilizando os seguintes termos: “razoável” e “sim possuo um conhecimento sobre”. Interessante notarmos o que nos trouxe o AM-5 sobre esse questionamento: *“Não sei avaliar se é bom ou ruim, acho que é o suficiente pra não me meter em enrascadas, ou coisas erradas”.* Inferimos que as “coisas erradas” são justamente o que ele nos apresentou na pergunta seguinte, onde o AM-5 afirmou que: *“Eu, por exemplo, penso que devemos pensar na escola a questão da gravidez indesejada, das doenças sexualmente transmissíveis, acho que na escola devemos ter mais informações sobre essas coisas, claro que existem outros assuntos interessantes, mas penso que se já tiver uma discussão a respeito desses assuntos saímos mais preparados para a vida de uma modo geral”.*

Concluimos a entrevista com a seguinte questão: Você como aluna ou aluno do Ensino Médio o que você sugeriria para a escola e professores (as) como um tema, um problema, uma discussão para esclarecer os alunos sobre Educação Sexual?

Buscamos nesse momento interrogá-los principalmente na intenção de que mediante essa pergunta observaríamos, em hipótese, suas dúvidas mais superficiais, assim o AM-1 nos afirmou: *“Tema? Acho que tem vários temas né, porque a gente vê ai muito preconceito de coisas que a gente não tem conhecimento, e a gente não deve ter preconceito com o que a gente não conhece, mas isso aprendi em casa e não na escola, mas a escola pode ajudar nisso de dar conhecimento científico, histórico, sociológico, isso é legal dá condições pra gente ser mais crítico, mais antenado, e pensando bem escola num é só pra vestibular né professora!? É pra vida”*. O AM-2 relatou-nos temas como aborto e doenças sexualmente transmissíveis e, ao concluirmos nossa entrevista, deu indícios de um possível interesse em relação a uma abordagem interdisciplinar, ele nos disse: *“Todos os que falei poderiam ser discutidos com os professores e professoras de várias matérias, isso acho que seriam legal, acho que há como unir esse assunto que é importante a várias matérias”*.

O AM-3 nos afirmou: *“Eu acho que seria interessante com certeza se a escola falasse mais disso, coisas históricas. Eu num sei né, eu fui criado numa família meio antiquada eu recrimino as meninas usar shorts muito curto e tal, que fica com todo mundo assim, esse tipo eu já não gosto, então eu acho que seria legal tratar uns assunto assim que pudesse colocar na cabeça delas coisas assim pra não fazer esse tipo de coisa com a própria imagem com o corpo né. Assim, acho que seria legal a escola abordar mais questões que fosse mais informativo porque esse negócio de aprender com colega nem sempre é uma boa coisa”*. Já o AM-4 nos disse que: *“Acho que poderia ter na escola mais espaços pra gente debater né, tipo aquilo que disse sobre as palestras, porque a gente vai se informando por aí, amigos, na internet tem de tudo né. Penso que na escola as informações iam ser mais confiáveis. Como um conhecimento mesmo né”*. E, o AM-5 apresentou a seguinte posição: *“Eu, por exemplo, penso que devemos pensar na escola a questão da gravidez indesejada, das doenças sexualmente transmissíveis, acho que na escola devemos ter mais informações sobre essas coisas [...]”*.

Salientamos que os alunos entrevistados encontravam-se na faixa etária entre dezesseis e dezessete anos de idade. Ressaltamos que as entrevistas muitas vezes não ultrapassam o tempo máximo de quinze minutos, pois contamos com a colaboração da escola em nos ceder a sala de informática para realização das mesmas. Notamos ao

longo das cinco interlocuções que em alguns momentos a ideia de um “conhecimento” sobre a Educação Sexual é aparente em várias falas, o que será um dos motes para discutirmos os enunciados elencados na próxima seção de nossa pesquisa.

Seguiremos a partir desse momento com a exposição das falas das alunas entrevistadas. As alunas entrevistadas estavam compreendidas na faixa etária de dezesseis a dezoito anos. Ao serem questionadas se já haviam debatido Educação Sexual na escola todas afirmaram que sim. Quando aos temas debatidos, em todas as respostas o tema das doenças sexualmente transmissíveis apareceu, o tema gravidez apareceu em quatro das cinco entrevistadas, o tema aborto também foi recorrente nas cinco respostas, além dos já elencados surgiram temas como: prevenção, sexo seguro, sexo sem proteção e reprodução. Quando a relevância foi questionada, gostaríamos de entender qual foi a discussão mais marcante, por isso, perguntamos qual foi o tema mais importante na opinião delas, assim quatro estudantes responderam: doenças sexualmente transmissíveis, três delas citaram a prevenção e a AF-5 circunscreveu a importância para ela como prevenção.

Salientamos que nas entrevistas das alunas e também dos alunos redigimos duas questões muito similares, uma perguntávamos sobre a importância da Educação Sexual e a outra questão perguntávamos sobre a necessidade. Tais questões que, aparentemente, podem suscitar obviedade e proximidade nas respostas, essas surgiram no intuito de provocar um questionamento universal, no que concerne a necessidade, como veremos mais adiante e a questão sobre a importância tendia a uma postura mais particular, pois pensamos que remeteríamos o questionamento ao ponto de vista de nossos sujeitos e seus respectivos lugares de fala. Assim, resumimos como: necessidade, requisitamos a relação do que a instituição escola poderia prover à aluna ou ao aluno, importância, como essa aluna ou aluno verifica a partir de suas concepções o que lhes falta ou é substancial para os debates e que a instituição deixa a desejar. Ressaltamos que apesar da similaridade as questões possuem atitudes implícitas diversas.

Nesse sentido, todas as alunas responderam que julgavam importante a escola proporcionar tal debate, chamamos atenção para duas peculiaridades, a AF-5 expressou uma ideia de confiança: *“Super importante, a escola a família são*

confiáveis” e a AF-4 disse-nos a seguinte afirmação: “Acho que é bem legal poder debater na escola, com os professores e colegas da mesma idade. Mas muita gente tem vergonha, mesmo assim acho que é importante tirar as dúvidas que temos”. Exatamente aqui podemos verificar que nossa atitude implícita foi, minimamente, contemplada, pois ela afirmou uma condição de que a escola pensasse as “dúvidas” das alunas e alunos quando nos disse: “as dúvidas que temos”.

Mais adiante em nosso questionário perguntamos sobre as disciplinas que ofereceram um debate sobre Educação Sexual, em primeiro lugar apareceu a Biologia, em segundo a Sociologia e a AM-5 afirmou além da Biologia e a Sociologia, também a Filosofia. Sobre as atividades extracurriculares, somente a AF-2 afirmou não ter nenhuma experiência para relatar-nos, as demais afirmaram ter assistido palestras na escola. No que concerne à necessidade, como debatemos acima, todas as alunas afirmaram a necessidade do debate, a AF-2 ressaltou que elas e eles (alunos e alunas) já se encontravam na “idade” para se falar sobre Educação Sexual. A AF-4 nos apresentou as seguintes palavras: *“Eu já vim com uma educação de casa, e acho importante sim”*, o que implicou em nossa reflexão atentar-nos que mesmo ela possuindo o que chamou de “educação vinda de casa” não descartou a necessidade de a escola abordar o tema. Já a AF-5 nos apresentou os seguintes dizeres: *“Acho até mais importante que a escola traga esses assuntos, afinal o povo só fala de sexo, de fazer de quem fez de quem não fez, eu não converso com esse pessoal, mas escuto os papos né nos corredores, aqui na sala mesmo. É acho importante a escola orientar”*.

Ao serem questionadas onde a Educação Sexual deveria ser promovida, todas afirmaram a escola e casa ou escola e família. Podemos verificar em nossas entrevistas que a ordem de prioridade sempre promove a escola a um patamar anterior ao da família. As alunas 1, 4 e 5 disseram-se informadas e capazes de pensar por si mesmas uma Educação Sexual, já a AF-2 apresentou-nos a seguinte dúvida: *“Não sei como “avaliar” acho que sou informada, hoje em dia com internet temos informação disponível é fácil não ser informado, ter conhecimento a respeito. Acho que tenho um conhecimento bom. Sei me prevenir me cuidar assim como exigir do meu namorado a mesma coisa”*. Notamos uma conotação impositiva no que concerne ao termo

“exigir”⁴². A AF-3 nos afirmou que: *“Bom, aprendemos na escola mais vejo na TV, na internet, acho que sei me cuidar”*. Salientamos que não é a primeira ou primeiro dos nossos (as) sujeitos que ressalta a presença da internet.

Enfim, ao serem questionadas sobre suas sugestões de abordagem, ou seja, o que a escola poderia lhes promover como Educação Sexual, a AF-4 se restringiu a dizer que não saberia propor nenhum tema, a AF-1 afirmou objetivamente: *“saúde e prevenção”*, a AF-2 nos disse: *“Então acho legal que os meninos sejam “mais” informados, afinal o que acho é que os meninos são menos responsáveis. Falo por que foi isso que vi no meu primeiro namorado, mas agora estou com outro e acho que a gente conversa bastante sobre isso, sexo, responsabilidades ele é bem mais compreensivo, acho que porque ele já está na faculdade já é mais maduro”*. A AF-3 nos direcionou a resposta da aluna anterior, pois ambas frisam bem as diferenças de gênero, ela nos disse: *“Para as mulheres é sempre uma responsabilidade, pois somos nós que temos que arcar com as consequências de uma gravidez indesejada, por exemplo, acho que isso poderia ser visto hoje, principalmente na escola como responsabilidade também dos meninos. Isso seria um bom tema”*.

A AF-5 foi na mesma direção e nos afirmou: *“Ano passado mesmo teve uma menina do 1.B que engravidou e saiu da escola, nessas horas quem sempre deixa de estudar vai cuidar do filho são as meninas, acho que se ela, eu não conheço, assim hipótese, ela soubesse das implicações na vida dela, teria se preservado, teria se cuidado, então uma questão de conhecimento de informação, de educação sexual”*.

⁴² Notamos porque além de nossa memória sobre o momento da entrevista, ressaltamos que, sobretudo no áudio da entrevista da aluna ao se referir ao termo “exigir”, ela bateu na mesa três vezes com a palma da mão aberta em sinal de imposição, falou pausadamente a palavra e cerrou as sobrancelhas em sinal de severidade.

3.4 Diásporas e aproximações

O interesse de nossa pesquisa é a produção do sentido sobre Educação Sexual das professoras e professores alunas e alunos, assim como as matrizes de sentido utilizadas no processo da produção de sentido, para pensarmos essas premissas, faremos nossa análise expondo o que interpretamos como enunciados, esses separados em dois blocos, entre professoras e professores, alunas e alunos e depois, a exposição das matrizes constituintes de sentido dos enunciados apresentados, para enfim tentar promover as questões que baliza nossa pesquisa, a saber: qual o sentido produzido sobre a Educação Sexual? Pode a educação sexual ser uma Educação Científica?

Ao pensarmos nas aproximações possíveis, tentaremos, nesta seção, expor como entendemos os enunciados de nossa pesquisa, assim, no que concerne a professoras e a professores, delimitamos os seguintes enunciados, lembrando que dos enunciados que podemos pensar em uma formação discursiva, a saber: Educação Sexual e interdisciplinaridade. Não podemos esquecer de situar que as palavras produzem sentidos que consolidam a realidade, sendo assim, interpretamos as palavras de nossos sujeitos professores e professoras como uma possível produção de realidades em suas atividades docentes.

Como vimos acima, tanto o professor como a professora de Biologia afirmaram a importância de a Educação Sexual extrapolar os limites do biologismo⁴³, sobretudo, podemos destacar a seguinte fala: *“Este tema é importante não somente nas aulas de biologia, mas em todas as disciplinas”* (PBF). Ambos ressaltaram que a interdisciplinaridade é: *“um esforço que tem que contar com a persistência e, principalmente, com a vontade de mais professores não adianta se propor a um trabalho interdisciplinar nem ajuda e cooperação, pois é a falta disso que vejo*

⁴³ Sobre a ideia que permeia o conceito de biologismo, pensamos segundo Guacira Lopes Louro quando expõe que: “[...] mas é possível supor, pelos livros e materiais didáticos disponíveis no mercado, pelas indagações de professoras e professores, pelas reportagens e programas da mídia, que essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no “científico” (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões” (LOURO, 1997, 133).

atualmente na Educação Básica, todos ali em suas disciplinas sem diálogo sem interação sem ao menos se preocupar em associar interesses” (PBM).

Todavia, percebemos que, ao pensar a interdisciplinaridade, ambos esbarram nas dificuldades relacionais de seus “lugares de fala”. Para sermos mais precisas, o “lugar de fala” é, para Foucault, a realidade de onde o discurso emerge, pois, a produção de sentido é uma prática social⁴⁴ (ORLANDI, 2002). Ora, pensamos que essa concepção de prática social em muito se assemelha aos discursos produzidos por nossas professoras e professores como podemos ver nas palavras do professor de Filosofia ao descrever sua atuação: *“a política pública educacional existe, os “cursos” de formação e capacitação existem, mesmo assim é uma postura pessoal, subjetiva, num universo de vinte escolas, se há um em cada escola que encare o debate de frente, ali o debate vai existir, mas se houver alguém somente em uma nesse universo global de vinte instituições, infelizmente em dezenove escolas isso (o tema em questão) não será debatido” (PFM).*

Como podemos ver na seção sobre as diretrizes curriculares das disciplinas de Filosofia e Biologia, assim como vimos o debate acerca dos conteúdos presentes no material didático que poderiam vir a ser um mote à interdisciplinaridade. Percebemos que a produção de sentido resulta das relações, o discurso aponta para os discursos que o sustentam. Assim, se pensarmos na formação da legislação, os PCN e as diretrizes curriculares, nós verificamos que eles delimitam uma concepção sobre Educação Sexual que não somente expõe a necessidade de pensarmos enquanto educadoras e educadores na prevenção e na reprodução, mas também expõe a sexualidade em uma dimensão cultural e social, sendo assim, inferimos que a visão acerca do que seria uma Educação Sexual possível descarta essa dimensão dos discursos que sustentam as falas da professora e do professor de Biologia.

Em outras palavras, verificamos que é evidente a preocupação constante com o que chamam de sexo seguro e gravidez indesejada. Esse discurso é um recorte do que a legislação, de um modo geral, nos propõe. É um viés maniqueísta da abrangência do debate. Pensando sobre essa premissa, podemos então pontuar que é uma preocupação

⁴⁴ Os sujeitos não controlam a constituição dos discursos em si mesmo. A língua e a história são fundamentais para circunscrever o sujeito em suas significações, assim como as instituições.

ainda vigente, oriunda de meados das décadas de setenta e oitenta, como podemos ver no início de nossa pesquisa. Nesse sentido, vemos o PBM afirmar que: *“No mundo moderno a coisa não pode mais ser vista desta maneira (de ser uma discussão privada), porque uma adolescente que engravida não é mais um problema só da família, é da sociedade, isso tem um custo social muito grande”*.

Quando pensamos que o sentido possui um efeito de verdade ou nos conceitos de Foucault uma “vontade de verdade”, percebemos que ao longo das falas das professoras e professores isso ficou expresso. Verificamos que as professoras e professores expressaram a necessidade de falar sobre as “dúvidas” das alunas e alunos, todavia, reconheceram suas limitações no tocante a real condição de poder sanar essas dificuldade. A vontade quando circunscrita na figura de nossas alunas e aluno não é somente uma vontade de verdade, mas uma vontade da dúvida.

Vimos, ao longo das entrevistas com nossos (as) sujeitos, compreendidos na faixa etária de dezesseis a dezoito anos, que muitas e muitos suscitaram a ideia da dúvida, a ideia de um conhecimento possível e confiável, assim uma possível vontade de verdade. O termo conhecimento surgiu ao longo de nossas entrevistas como uma dúvida. Afinal, em suma maioria nossas alunas e alunos afirmam possuir uma dimensão, ideia ou informação acerca da Educação Sexual, porém muitos, ao levantarem a ideia de que a escola seria um lugar de um conhecimento confiável e sério, nos fizeram pensar qual seria esse “conhecimento” que elas e eles desejam no tocante a suas sexualidades? Assim, pensamos como o PFM quando afirmou que: *“Primeiro que quando a gente começa a trabalhar com Educação Sexual dentro da sala de aula, mesmo que seja em outras disciplinas, a gente percebe de início que os alunos pensam que sabem, mas não sabem”*.

Ao apresentarmos as falas das professoras e professores em consonância as observações feitas, principalmente, sobre o material didático e as diretrizes curriculares, não buscamos a expressão de origem dos discursos apresentados, mas tentamos expor como dispersão dos mesmos. Assim salientamos que entender um discurso como dispersão não impossibilita de analisá-lo em sua constituição. Vemos então os discursos de nossas professoras e professores como agentes dispersivos dos discursos promovidos

pelas legislações curriculares nacionais e estaduais. Assim recorreremos a Foucault para pensarmos a dispersão, a saber:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 1986, p. 28).

Desse modo, para entendermos as singularidades dos discursos aqui apresentados, precisamos descrever os mesmos, como feito anteriormente, pois segundo Machado:

A descrição procurará estabelecer regularidades que funcionem como lei da dispersão. Investiga-se a possibilidade de estabelecer sistemas de dispersão entre os elementos do discurso, o que significa buscar uma forma de regularidade. Em outras palavras, se trata de formular regras capazes de reger a formação dos discursos (MACHADO, 1981, p.163).

Enfim, ter o discurso como objeto de estudo é estabelecer sua regularidade. Pois, eles “[...] são as relações entre objetos, entre tipos enunciativos, entre conceitos e entre estratégias que possibilitam a passagem da dispersão à regularidade” (MACHADO, 1981, p. 165). Verificamos que os livros didáticos e as diretrizes curriculares corroboram para formação das matrizes de sentido. Tentamos apresentar as possíveis interlocuções temáticas no que toca a interdisciplinaridade e a Educação Sexual, não as esgotamos, somente suscitamos uma reflexão possível.

Desse modo, conseguimos identificar as seguintes matrizes de sentido entre nossas alunas e alunos, elas: gravidez indesejada, DST, conhecimento sobre Educação Sexual, pois, pensamos em três diferentes patamares: alunas e alunos, professoras e professoras e diretrizes curriculares e livros didáticos. As três em conflito ao desenvolvimento teórico que oferecemos em nossa pesquisa. Concluímos que existe o reconhecimento de que a sexualidade das e dos adolescentes transcende a condição

biológica e reprodutiva. Porém, verificamos que a produção de sentido que as alunas e os alunos nos forneceram não ultrapassa a essa condição. Afinal, o que nos permite essa afirmação, como pensa-la.

Primeiramente, percebemos uma preocupação constante no tocante ao sexo seguro, sobretudo nas alunas, e o que elas e eles chamaram de prevenção. Ao longo da descrição das entrevistas, é possível perceber uma disparidade de responsabilidades entre os alunos e as alunas, quando um aluno afirma a necessidade das meninas se preservarem por “serem mais soltas” (AM-3), e quando as meninas ressaltam preocupações na hipótese de uma gravidez, assim como, preocupações em arcarem exclusivamente com as consequências (AF-2 e AF-3). É salutar lembrarmos as passagens sobre aborto e sexo seguro nos materiais didáticos, para entendermos o que nossa análise privilegiou ao observar as entrevistas como: princípio de dispersão. Se pensarmos como Foucault que existem princípios de controle do discurso, a saber:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1998. p.12).

Podemos afirmar seguramente que o discurso sobre a Educação Sexual na escola é composto de uma regularidade. E essa regularidade contempla, em parte, o que os Parâmetros Curriculares Nacionais. Identificamos, de modo geral, que a parte que não contempla as políticas públicas curriculares reside na manutenção de preconceitos heterossexista e aglutinadores de categorias de gênero estanques e limitadas. Assim, como reproduzem intenções de modelos de Educação Sexual nada colaborativos à interdisciplinaridade.

Considerações finais

Ao iniciarmos nossa pesquisa elencando nossa compreensão de currículo, pretendemos pontuar aspectos históricos que balizaram o discurso sobre a Educação Sexual no âmbito curricular, assim como, fizemos em relação à Educação Científica. Ao pensarmos a Educação Sexual e sua relação com a Filosofia, buscamos demonstrar a condição de significação de novas vivências sexuais em caráter qualitativo. Nesse momento, em nossa análise, foi necessário delimitarmos o modo como interpretamos alguns conceitos, por isso dedicamos esforços em apresentarmos nossas leituras sobre a pós-modernidade e nossa concepção de currículo, entendemos, no desenvolvimento de nossa análise, que não somente a Educação Sexual, mas também a Educação Científica necessitam hoje serem pensadas no âmbito pós-crítico da formulação de seus currículos.

Apresentamos o conceito de pós-modernidade e verificamos que tanto a Educação Científica como a Educação Sexual hoje possuem o que citamos, anteriormente, como “paradigma aberto”, pois ambas necessitam, quando pensadas curricularmente, desconstruir seus limites. Ao dedicarmos nossa reflexão às disciplinas de Filosofia e Biologia, pudemos refletir sobre a ausência das constituições culturais na abordagem biológica, como na ausência do pensamento sobre Educação Sexual na disciplina de Filosofia.

Desse modo, expusemos uma representação de interdisciplinaridade capaz de promover a inserção de possibilidades a esse “paradigma aberto”. Pensamos essa promoção quando descrevemos as diretrizes curriculares das disciplinas e o material didático das mesmas. Mas, essa etapa não seria suficiente para pensarmos as matrizes discursivas que permeiam a Educação Sexual. Nesse sentido, que dedicamos uma parte de nossa análise a contraposição empírica que foi: pensar os discursos das professoras e professores, alunas e alunos.

Para pensar tais discursos dedicamos a segunda etapa de nossa pesquisa para analisar se a sexualidade poderia convergir a um saber científico, eis que, assim como a Educação Científica relata um analfabetismo científico, permitimos a nossa análise

concluir, metaforicamente, que a Educação Sexual vive hoje um analfabetismo do discurso sobre a sexualidade humana.

Só conseguimos pensar essa “metaforização” das ideias mediante nossas incursões pelos Estudos Culturais, pois se a Educação Científica pode ser entendida como um processo contínuo e interpretativo, poderíamos dizer que a Educação Sexual deriva da mesma premissa. Ao pontuarmos os aspectos históricos, tanto da Educação Sexual como da Educação Científica, podemos afirmar que ambas (tanto nas políticas curriculares como em suas formulações conceituais) possuem um apelo a serem uma função social. Assim, podemos afirmar que essa função só será possível se, além do científico, ambas estreitarem seus comprometimentos com as ciências humanas. Os Estudos Culturais ratificam (teórica e epistemologicamente) nossa afirmação.

Imersas nesse horizonte de “culturalidade” científica verificamos que nosso instrumento de análise ressaltou conceitualmente os “lugares de fala” de nossos (as) sujeitos, assim como legitimou a nossa perspectiva teórica ao ponto de podermos afirmar que regularizamos o debate sobre a Educação Sexual em nossas escolas, reduzimos as matrizes discursivas para pensarmos doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce e prevenção. Reduzimos assim a sexualidade de nossas alunas e alunos a uma relação epistêmica de descrição e prevenção.

Pensar os discursos nos fez perceber, mediante nosso aparato metodológico, que a *epistémê* teórica aqui apresentada, via considerações de nosso autor principal, Michel Foucault, é a mesma *epistémê* regulada, institucionalizada (currículo e escola) que permeia a formação dos sentidos sobre Educação Sexual dos (das) sujeitos que participaram de nossa pesquisa. O “dispositivo da sexualidade” ainda é avassalador na produção dos sentidos, todavia, nessa perspectiva que parece não muito benéfica à nossa educação percebemos a urgência e o desejo das professoras e professores no tocante a uma formação mais adequada.

Vimos que, mesmo cerceadas por alguns preconceitos e obstáculos, a necessidade está posta. O desejo de se pensar autônoma e criticamente a sexualidade é visível em nossas alunas e alunos, assim como, em nossas professoras e professoras. Pensamos nossa pesquisa não como um esgotamento ou denúncia de algo que está limitando nossas alunas e alunos, mas se ao longo dessa análise podemos afirmar que o

discurso produz a realidade, assim como o conhecimento, e se nosso campo investigativo pode ser entendido como um “paradigma aberto”. A partir de nossa abordagem, percebemos a possibilidade de um discurso que efetive uma realidade diferente, uma realidade de fato interdisciplinar. Não melhor, não pior, mas uma realidade que se edifique como “aberta”, como possível, como crítica de si, ou seja, uma realidade curricular e escolar que seja acolhedora das mudanças, das pluralidades, da diversidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L.B. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALTMANN, H. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social**. In: Revista On-line Educ. edição. n.46, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200012&script=sci_arttext. Acesso: Junho de 2011.

_____. **Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**: In. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.2, n.9, jul/dez. 2001.

ALVES, D. J. **A Filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na Escola**. São Paulo: Summus, 1997.

BARROSO, C. BRUSCHINI, C. **Sexo e Juventude**: como discutir a sexualidade em casa e na escola. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BENETTI, C. C. **Filosofia e Ensino, Singularidade e Diferença**: entre Lacan e Deleuze. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BRASIL. **Código civil** (2002). 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005

BRASIL. LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília. MEC, v.10, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Políticas de Ensino Médio**. Portal MEC/ sítio SEB, 2006/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>, acesso em junho 2011.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**, Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 4v. 1999.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**, Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pluralidade Cultural: Orientação sexual**. 3.ed. Brasília: MEC, (Parâmetros Curriculares Nacionais; 10). 2001.

BRITO, R.. **Os Direitos Humanos na perspectiva de Hannah Arendt**. Revista Ética & Filosofia Política, v.9, Número 1, junho/2006.

BONFIM, C. R. S. **Educação Sexual e Formação de Professores: Da Educação Sexual que temos à Educação que queremos**. João Pessoa, Paraíba: UFPB, 2011.

BUTLER, J. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. In: **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 11-42, 1998. Tradução de Pedro Maia Soares para versão do artigo: Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism, no Greater Philadelphia Philosophy Consortium, em setembro de 1990.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CARMINATTI, C. J. **Professores de Filosofia: Crises e Perspectivas**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2006.

CHAERON, S. **Auê sobre O Segundo Sexo**. Cadernos Pagu, pp.37-53. v.12, 1999.

CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. 17 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Alfabetização científica: questões e desafios para a Educação**. 4 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

CHAUÍ, M; KEHL, M. R; WEREBE, M. J. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa, Temas em Debate**. SBPC, v.36. fev. 1981.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual: esta nossa desconhecida**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CHITOLINA, C; HARTMANN, R. **Filosofia e aprendizagem filosófica**. (org). Maringá: Dental Press Editora, 2002.

CUNHA, C; WERTHEIN, J. (org). **Ensino de Ciências e Desenvolvimento**: o que pensam os cientistas. 2.ed. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009.

DINIZ, D; GUILHEM, D. **O que é Bioética**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cadernos de Pesquisa, n. 114, Novembro, 2001.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**. Trad. Salma T. Buchail. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

_____. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1998

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis. Vozes, 1977.

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

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

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro. Graal, 1990b.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUREZ, G. **Alfabetización científica y tecnológica**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue, 1997.

_____. **Crise no ensino de ciências?** In: Investigações em ensino de ciências, vol.8, n.2, 2003. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/>. Acesso em Junho de 2011.

_____. **Interdisciplinaridade et îlots de rationalité**. In: Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies, vol. 1, n. 3, juillet 2001. Disponível

em:<http://www.fundp.ac.be/institution/autser/interfaces/publications/gerard/txt/gf001031%20interdisc%20desaut%20cana.pdf>. Acesso em Junho de 2011.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. vol. XXI. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (ESB) Rio de Janeiro, Imago Editora, 1988.

FURLANI, J. **Educação Sexual**: quando a articulação de múltiplos discursos possibilita a inclusão curricular, Florianópolis, v. 26, n. 1, jan/jun. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em Junho de 2011.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo, UNESP, 1999.

GUATARRI, F. Fondements Ethico-Politiques de l'Interdisciplinarité. In: Portella, E (Org.). **L'Interdisciplinarité en Acte**: Enjeux, Obstacles, Perspectives, Toulouse: Ères/Unesco, 101-107. 1992. Disponível em: <http://www.unesco.org>. Acesso em Junho de 2011.

GUIMARÃES, I. **Educação Sexual na escola**: mito e realidade. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 11.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HARAWAY, D. Manifesto do Ciborgue. In: SILVA, T. T. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

HORTA, J. L. B. A maturidade do idealismo filosófico. In: FORTUNY, F; CASTIÑEIRA, Á; VECIANA, A (Org). **Breve história da Filosofia**: as grandes etapas do pensamento filosófico. 2. ed. Barcelona: Editorial Columna, 1995.

HOY, D. (org.). **Foucault**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

JUNQUEIRA, R. D. O Reconhecimento da Diversidade Sexual e a Problematização da Homofobia no Contexto Escolar. In: RIBEIRO, P. R. C., SILVA, M. R. S., SOUZA, N. G. S., GOELLNER, S. V., SOUZA, J. F. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

KAUFMAN, S. “O que é a Vida?”: Schorödinger estava certo? In: MURPHY, M; O’NEILL, L. **“O que é a Vida?”** 50 anos depois especulações sobre o futuro da Biologia. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1997.

KRASILCHIK, M. **Reformas e Realidade**: o caso do ensino de ciências. São Paulo em Perspectiva, ed. 14, v.1, 2000.

KOHAN, W. O. **Filosofia**: Caminhos para o seu ensino. (Org.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KUIAVA, E; SANGALLI, I; CARBONARA, V. **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

LAUDAN, L. **Teorias do Método Científico de Platão a Mach**. Tradução: Balthazar Barbosa Filho. Cad. Hist. Fil. Ciência, Campinas, Série 3, v. 10, n. 2, p. 9-140, jul.-dez. 2000.

LEMKE, J.L. **Talking science**. language, learning and values. Norwood, NJ: Ablex, 1990.

LEWONTIN, R. C.; ROSE, S.; KAMIN, L. **Genética e política**. Lisboa: Biblioteca Universitária. Publicações.Europa-América, 1984.

LOURO, G. L. **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Currículo gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MOREIRA, M. A. **A pesquisa em educação em ciências e a formação permanente do professor de ciências**. In: SÁNCHEZ, J. M.; OÑORBE; BUSTAMANTE, Gus I. (Org). Educación Científica. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, Espanha, 1999.

NIGRO, R. G. **Textos e leitura na educação em ciências**: contribuições para a alfabetização científica em seu sentido mais fundamental. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

NORRIS, S. P; PHILLIPS, L. M. **Interpreting Pragmatic Meaning when reading popular reports of science**. Journal of Research in Science Teaching, ed.3. 2003.

NUNES, C. A. **Filosofia, Sexualidade e Educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação - UNICAMP, 1996.

_____. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papyrus, 1997.

NUNES, C. & SILVA, E. **A educação sexual da criança**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ORLANDI, E. P. **A análise de discurso e seus entremeios**: notas sobre a sua história no Brasil. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 42, p. 21-40, jan./jun. 2002.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

PARANÁ. **Lei nº. 15.228**, de 25 de julho de 2006. Institui as Disciplinas de Filosofia e de Sociologia como disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná, conforme especifica.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Biologia**. Ensino médio. Livro didático público. Curitiba: s/ed, 2009.

_____. **Filosofia**. Ensino médio. Livro didático público. Curitiba: s/ed, 2009.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares de Biologia**. Ensino médio. Livro didático público. Curitiba: s/ed, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares de Filosofia**. Ensino médio. Livro didático público. Curitiba: s/ed, 2009.

PANCIROLI, E; POMEDA, J; PÉREZ, L; BARRERA, J; LÓPEZ, S; TORRE, A; PRIETO, F; PACHECO, R. **Análisis de los currículos de Filosofía em El nível médio em Iberoamérica**. UNESCO. OEI. Madri, 1998.

PROUST, J. **A interdisciplinaridade nas ciências cognitivas**. Revista Tempo Brasileiro, abr.-jun. n.113, 1993.

RICH, A. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. In: **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, Ed. 5, p.631-60, 1980.

ROLLA, A; NETO, A; QUEIROZ, I. **Filosofia e ensino: possibilidades e desafios**. (Orgs.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

RUBIN, G. Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: ABELOVE, Henry; BARALE, Michèle e HALPERIN, David. **The Lesbian and Gay Studies Reader**. Nova York, Routledge, 1993.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

RUIZ, A. R; BELLINI, L. M. **Ensino e Conhecimento: elementos para uma pedagogia da ação**. Londrina. Ed.UEL, 1998.

SANTOS, W. L. P. **Educação Científica**: uma revisão sobre suas funções para a construção do conceito de letramento científico como prática social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, set/dez, p. 474-492. 2007.

SILVA, T. T. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUPLICY, M. et al. **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

_____. **Conversando sobre sexo**. 12 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SWAIN, T. N. Lesbianismos: cartografia de uma interrogação. In: RIBEIRO, P. R. C., SILVA, M. R. S., SOUZA, N. G. S., GOELLNER, S. V., SOUZA, J. F. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOFFLER, A. **Future Shock**. Toronto: Bantam Book, 1970.

TOMAZETTI, E; GALLINA, S. **Territórios da Prática Filosófica**. (Org.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

TOMAZETTI, E. **Filosofia da Educação**: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Ed Unijuí, 2009.

UNESCO. **Science for the twenty-first century**. Paris, 2000. Disponível em: <http://www.unesco.org>. Acesso: Junho de 2011.

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

YUS, R. **Temas Transversais**: Em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política, educação**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

WITTIG, M. **O Pensamento Hétero**. 1980. Disponível em: http://www.geocities.com/girl_ilga/documentos.htm, Acesso em: abr. 2010.

_____. **The Straight Mind**: and other essays. Boston: Beacon Press. 1992.

WORTMANN, M. L. C.; VEIGA-NETO, A. **Estudos Culturais da Ciência e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZANCAN, G. T. **Educação Científica**: uma prioridade nacional. São Paulo Perspectiva. vol.14 n.3.São Paulo, Jul/Set. 2000.

_____. Educação para transformação. In: CUNHA, Célio da; WERTHEIN, Jorge. (org). **Ensino de Ciências e Desenvolvimento**: o que pensam os cientistas. 2.ed. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009.

APÊNDICE I

Entrevistas professores e professoras

Filosofia

Biologia

Antes de iniciarmos nossa entrevista gostaria de lhe pedir que fizesse uma breve descrição de sua formação e de sua experiência docente.

Meu nome é Débora de Liz, 37 anos, sou licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual de Maringá, cursei o mestrado na Universidade Estadual de Maringá na área de História e fiz especialização na área de psicopedagogia. Minha experiência como professora compete desde as séries iniciais, já lecionei na terceira e quarta séries, Ensino Médio, onde atuo desde 2007, e formação de professores na educação a distância, a quase dois anos desenvolvo a função de tutora na graduação em Pedagogia na UAB na UEM.

1) Na sua perspectiva como docente, existe a necessidade de abordar o tema “educação sexual” em sua disciplina?

Quanto à necessidade de abordar o tema, penso que existam algumas ressalvas constantes, pois, já possuímos um planejamento curricular bem extenso isso pensando nos conteúdos estruturantes do ensino de Filosofia no estado. Ainda existe aquele debate no seio educacional sobre ensinar a história da Filosofia ou “filosofar”. Sou partidária do ensino temático na Filosofia, esse, indissociável da história da própria Filosofia, da evolução dos conceitos nos filósofos. Essa discussão ainda é muito forte quando conversada com professores da disciplina na rede, é isso que vejo nos fóruns temáticos que participamos dentro da SEED. Mas sobre sua questão, não posso negar que é de suma importância debater também na disciplina de Filosofia a Educação Sexual, autores que contribuíram enormemente com essa discussão ai temos nomes como: Rousseau, Merlau Ponty, Foucault, Simone de Beauvoir, eis alguns nomes que me vem à memória no momento. Mas não são somente esses autores que podemos pensar, temos mais. Acho que o mais importante em pensar que a Filosofia pode corroborar nessa discussão é pensar o caráter interdisciplinar de nossa disciplina. Como ele pode vir a ser um aporte fenomenal para inúmeras discussões. Porém, não é fácil dedicar o tempo a, como posso dizer isso, extrapolar os limites dos conteúdos básicos da disciplina e buscar essas intersecções interdisciplinares. Não é fácil com duas aulas semanais. Mas não é impossível. Penso que essa sua questão é reflexo de outra grande

questão que seria a formação em Educação Sexual. Formação essa que muitos de nós não tivemos em nossas licenciaturas. Há possibilidade de termos sim, hoje a SEED oferece como formação continuada, mesmo assim, percebo que os professores não possuem muito conforto em discutir o tema. Esse conforto penso estar relacionado ao domínio do tema a ter um cabedal instrumental teórico básico pra as aulas.

2) Quais seriam os aspectos benéficos para formação dos alunos este tipo de debate?

Autonomia crítica em relação a suas próprias sexualidades. Seria o maior ganho! Ou melhor, o ganho imediato às alunas e aos alunos. Já em um segundo momento, penso no efeito social que tal discussão poderia gerar. Esse efeito, creio, (ai é uma questão de crença e você sabe que quando se trata de crença não se trata de muitas outras vertentes que levam a tão esperada verdade) poderia acontecer. Afinal, socialmente, a sexualidade é discutida em padrões muito retrógrados e arraigada em valores profundamente religiosos. Liberdade de crença é constitucional, assim como a escola pode promover a reflexão sobre essa liberdade. Se é que é mesmo liberdade. Você não acha?

2.1) Concordo com sua afirmação professora. Mas, como você poderia definir o que chamou de “padrões retrógrados”?

Ora, o que socialmente vemos ai, o que está posto, as desigualdade de gênero, de raça, de etnia, por exemplo. A violência que tudo isso nos traz socialmente. A violência contra a mulher em nosso país é um problema de Estado. Não há razões viáveis para acreditarmos que não existe a necessidade social. Uma incursão prática que podemos ter, apesar de sermos tachados de “teóricos”. Podemos citar o exemplo da desigualdade no campo econômico, ou seja, uma mulher ainda é menos remunerada por seu trabalho que um homem em nosso país. Fato! Há inclusive dados, IBGE, pesquisas de cunho governamental que dizem isso. Ai, pergunto, onde está a raiz do problema? Por que a desigualdade supera o que a lei diz que tem que ser igual? Além das perguntas penso na construção social e epistemológica dessa questão, penso que na escola também há espaço para discutirmos isso. E mais, se acrescentarmos a condição da dúvida aos nossos jovens, podemos quem sabe ter mais que a “crença” de que a educação pode mudar paradigmas.

3) Em sua disciplina é possível trabalhar com a interdisciplinaridade curricular?

Antes de existir o que entendemos hoje como interdisciplinaridade existia a Filosofia. A Filosofia é o exercício da interdisciplinaridade é o pensar organizado das generalizações possíveis, dos argumentos possíveis. E quando entramos em debates de cunho exclusivamente abstrato aí reside a necessidade de pensarmos, enquanto professoras, na maleabilidade interdisciplinar que nossa disciplina proporciona. Acho mais do que possível, acho necessário. Muitas vezes o que nos sufoca é a relação conteúdo versus carga horária. Mas isso é outra questão que teríamos que ficar debatendo aqui por horas, não é verdade!?

4) Quais os temas do ponto de vista interdisciplinar que você enfrenta mais dificuldade de abordar ?

Não posso entender como dificuldade melhor definir como conflitos, mas esses conflitos não no sentido “violento do termo”. Assim: temas como sexo, ato sexual, o que é o sexo e o que é a sexualidade que há uma confusão entre as concepções. A homossexualidade, a intolerância religiosa é muito forte também, um exemplo clássico é o estigma que as religiões de matriz africana sofrem ainda hoje. Falo das religiões de matriz africana porque tive a oportunidade (ou o azar) de lecionar Ensino Religioso, e olha não foi fácil. Falar de entes sexualizados, maus, de crenças politeístas, falar daquilo que a tradição católica, apostólica romana execrou não é fácil. Lógico isso se dá pela nossa própria formação social e cultural de “país colônia”. Então me lembro especificamente de um fato “conflituoso” em uma aula de Ensino Religioso, acho que o exemplo vem a calhar, acho que vem a colaborar com a nossa conversa, pois envolve o tema: a sexualidade, as dificuldades questionadas e o que falei sobre o conflito. Então, em uma aula de Ensino Religioso conversávamos sobre o hinduísmo acerca de uma entidade que em determinada ocasião, como regem os preceitos e a escatologia da crença hindu, essa entidade se transforma em mulher, pois ela é um homem. Ao se transformar em mulher a mesma entidade gera outra entidade. Ao falar sobre essa metamorfose: homem versus mulher, logo se instaurou um burburinho e um grito: ah, credo um travesti! Bom, a partir daí já viu né, risos, piadas, manifestações discriminatórias. Então aguardei a calma das crianças, afinal oitava série ainda são crianças, há quem desdiga esta afirmação, pois bem, aguardei, penso que no Ensino

Médio eu teria tido uma postura mais rígida. Bom, depois do entusiasmo, comecei a contradita-los em suas falas, iniciei uma conversa, nada muito teórico, nada muito complexo, tentei ser interlocutora dos argumentos apresentados, nenhuma muito difícil de ser derrubado. Surgiram preconceitos diversos, o mesmo senso discriminatório sob várias faces. Olha, eu sei que ao debater com elas a discussão fugiu ao Ensino Religioso e estávamos falando de papéis sociais de gênero, o que é da mulher o que é do homem, onde nossa cultura atua, como isso pode ser visto em outros países. A aula se prolongou e adentrou o intervalo, foram as duas horas mais bem aplicadas naquela turma de oitava série, tão marcante que estou aqui agora lembrando do fato. Se foi marcante pra mim, já familiarizada com a discussão, imagina pra eles. Poxa! Muitos vieram me falar como foi legal a discussão, como aprenderam que nem sempre o que parece ser é. E, sobretudo, o que é pode ser mudado, pode ser pensado. Fui entusiasmante pra todos inseridos naquele contexto, foi produtivo, eu vi a mudança acontecer ali, em duas simples horas, sem muito preparo, melhor sem nenhum preparo, você viu onde começou a discussão e onde ela terminou. Foi ótimo e gratificante. Melhor que isso, tive a oportunidade de reencontrar muitos alunos e alunos no segundo colegial, onde eles ainda lembravam do ocorrido lá, lá na oitava série. Chegamos a um consenso no diálogo, fizemos um quadro de como pensávamos (os alunos) e como pensavam após nosso debate, foi bem legal! Espero poder repetir a experiência, mas com mais preparo, não como antes. Mas penso que as dificuldades podem existir e nem sempre o que levamos de bagagem nos permite dar uma resposta cabível a nossos alunos. A situação pode ser como essa que relatei, pode simplesmente aparecer, mas cabe a nós aproveitá-las ou não.

5) Poderia relatar quais as dificuldades enfrentadas no ambiente da sala de aula?

Dificuldades não tive ou até mesmo resistência. Não relacionados a esse tema específico. A qualquer intervenção minha sobre sexo, sexualidade. É muito difícil dizer que esses assuntos não surgem no decorrer de uma aula, de uma conversa de corredor, algum colega comenta em reunião. Acontece sim, acontecem dificuldades, acho até dizer que isso faz parte do cotidiano escolar. Tive algumas resistências, mas não dos alunos, mais dos pais por questões religiosas, por aquelas características padronizadas sobre o professor ou professora de Filosofia: dizer que Deus não existe, ser ateu, ser isso ou aquilo... Bom, estereótipos eles existem infelizmente! As dificuldades foram na disciplina de Ensino Religioso.

6) Quais são os interesses principais dos alunos e alunas quando o tema educação sexual surge nas aulas?

Compreendo como educação algo como discussões sobre sexo, sexualidade, prevenção é isso?

6.1) Exato. Assim como doenças sexualmente transmissíveis?

Sim claro. Acho que no Ensino Médio são as principais perguntas, muitas vezes é surpreendente ver a simplicidade da dúvida, até assusta sabe, às vezes eu também não sei responder. Já teve uma situação, a qual não me recordo exatamente da questão feita por uma aluna, onde eu virei pra ela e disse: olha, isso eu não sei te dizer, vou ver se a professora de Biologia me ajuda, melhor vou pedir pra ela te responder, porque eu não sei. Foi isso. Não consigo me lembrar o que era a pergunta, me fugiu no momento, mas era algo relacionado a sintomas pós e pré menstruais, algo assim. Algo que mesmo eu mulher que menstruo a mais de vinte anos não sabia.

7) Quais seriam os principais “temas” na abordagem de sua disciplina?

Acho que pensar o prazer o desejo, questões culturais dos mesmos, questões mercadológicas também. São temas viáveis na Filosofia, claro inúmeras outras possibilidades, quando discutimos política pensar nas mulheres nas sociedades, no próprio desenvolvimento das ideias, dos movimentos sociais, da participação política. Afinal, a sexualidade é presente no que pensamos, produzimos e compramos. Poxa é um “link” pra muitas discussões interessantes. Penso que controlar o limite do debate, inclusive o limite de até onde posso conversar sobre cabe a cada um.

7.1) Professora nesse sentido de pensar esse limite. Cogitemos a possibilidade de haver matérias, recursos, formação para utilização dos mesmos, ou seja, um aparato didático. Você acha que ainda sim haveria limites ou resistência por parte dos professores?

Penso que não, resistência dos mais religiosos quem sabe? Mas penso que facilitaria, por exemplo, pra mim. Eu não tenho competências necessárias para determinadas discussões, penso que seria interessante, por outro lado, penso que essa “estrutura”

existe para outros temas, vamos chamar de conteúdos apesar de ser simplista, voltando, existem, mesmo assim nada é feito, entende! É ambíguo pensar nisso. Há uma despreparo geral na escola pra se falar de sexualidade. A adolescência é tachada de assexuada quando o que podemos ver e ouvir é totalmente o contrário. Acho que ainda há uma hipocrisia ferrenha.

8) Existe no material didático de sua disciplina abordagens, textos, imagens sobre educação sexual?

No que temos como “biblioteca do professor” uma série de livros disponibilizados pela secretaria de educação, você conhece a coleção, né!? Não há nada sobre o tema. Nos livros disponibilizados aos alunos também não há. No livro didático há uma seção, um tópico que discute dentro de uma seção maior sobre Filosofia da ciência que tem o título: Educação Sexual, mas eu acho um texto inutilizável. Há sim uma imagem de uma camisinha com um casalzinho dentro! Afe! Desnecessário penso eu.

9) Na sua opinião existe tempo (relação hora/aula –ano letivo) em sua disciplina para abordagem mais elaborada de temas interdisciplinares como a educação sexual?

De modo algum! Não há tempo hábil pra cumprir o que a SEED exige, não há! Quem dirá ter todo esse preparo e comprometimento com o tema. Não tem como.

10) Em que sua disciplina, ao abordar o tema educação sexual, colabora com a formação dos alunos e alunas?

Penso que a Filosofia poderia vir a colaborar com tantas coisas, mas na prática não é bem assim, ficamos engessados com a disciplinarização do conhecimento. Com a não capacidade de fazer interlocuções. Triste admitir, mas é verdade. Quando existe um comprometimento. Mas não só do professor ou professora, da escola de modo geral. Existem avanços, como citei o episódio dos meus alunos que lecionei Ensino Religioso e depois Filosofia no Ensino Médio. Há ganhos sim. Percebi mais maturidade no debate. Coisas que outras turmas da mesma série não tinham. Não fiz nada de especial. Só deixei eles falarem. Há muitos pudores de se falar de sexo, de sexualidade, mas penso que estamos em um processo de adaptação par ao melhor claro.

Duração: 29' 40".

Entrevista Professor de Filosofia (Masculino) **PFM**

1) Na sua perspectiva como docente, existe a necessidade de abordar o tema “educação sexual” em sua disciplina?

Acredito que sim, existe a necessidade.

1.1) Se possível poderia fazer um breve histórico de sua atuação docente?

Meu nome é Rodrigo Pedro Casteleira, 30 anos, sou formado na Universidade Estadual de Maringá no curso de Licenciatura Plena em Filosofia, atuo a seis anos no ensino médio como professor de Filosofia e já trabalhei com a disciplina de Artes na quinta série no ensino privado.

2) Quais seriam os aspectos benéficos para formação dos alunos este tipo de debate?

Primeiro que quando a gente começa a trabalhar com Educação Sexual dentro da sala de aula, mesmo que seja em outras disciplinas, a gente percebe de início que os alunos pensam que sabem, mas não sabem. A gente percebe que a educação religiosa acaba moralizando os conteúdos e isso cria uma barreira um abismo para que estes não possam ser compreendidos e os profissionais dentro da área da saúde não pretendem ou não querem ou não podem trabalhar “de certa forma” com este tipo de disciplina ou conteúdo. O que a gente nota, só um exemplo: a um ano atrás eu perguntei no terceiro ano do Ensino Médio noturno, onde a maioria já eram adultos tinham mais de dezoito anos, se alguém sabia o que era vulva, ninguém soube responder. Ninguém. Mas todos ali se diziam aptos a uma relação sexual e sabiam como “evitar uma gravidez”. Então, eu consigo trabalhar Educação Sexual dentro da Ética, por exemplo, segundo os conteúdos julgados basilares em minha disciplina, dentro da Bioética, consigo trabalhar dentro da Estética quando vamos falar de corpo e, mesmo que eu não consiga trabalhar dentro da disciplina, a gente tem uma obrigatoriedade, segundo a secretaria de educação do estado do Paraná, de trabalhar com temas transversais, logo a Educação Sexual entre nesta premissa curricular.

3) Em sua disciplina é possível trabalhar com a interdisciplinaridade curricular?

Consigo! A Filosofia permite os alunos se acham aptos a discutirem, como ato de falar sobre, nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, e de modo geral os professores esperam que estas duas disciplinas dêem conta de toda esta gama curricular entendida dentro disso que pensamos aqui como interdisciplinaridade. Mas, quando começamos a trabalhar e eles (coordenação pedagógica de modo geral) acham que os alunos já estão evoluindo nestas discussões, eles já acham que estamos avançando demais. Eu por exemplo já vivi situações em que me pediram (a pedagoga da escola e a coordenadora do Ensino Médio) para ser mais “sutil”. Nesse sentido, como eu vou tratar com sutileza se o nome correto de uma *buceta* é vulva, que existe uma vagina, que existem relações sexuais das quais extrapolam o limite dos conceitos de homem e mulher, macho e fêmea, que as pessoas não são tão “limitadas”. O que eu argumentei nesse caso específico foi: ou eu trabalho o tema ou eu não trabalho. Trabalhar pela metade não tem como. Os alunos, geralmente, depois que se inicia o trabalho com a Educação Sexual, e isso é a minha experiência, param de usar o termo: *viadinho* ou *viado* em relação ao outro, a respeito do outro isso como um xingamento, mas quando você trabalha e positiva os termos como: gay, lésbica, homossexual eles passam a não mais usar esses outros “jargões” da rua, da mídia, de certa forma da cultura preconceituosa que vivemos.

3.1) Nesse sentido você quer dizer que a pejoratividade da linguagem é trabalhada?

Exatamente, a relação com a linguagem muda, eu percebi mudanças.

4) Quais os temas interdisciplinares que você enfrenta mais dificuldade de abordar?

Teoricamente não, pois é muito fácil você elaborar um plano de aula: anual, bimestral, semestral e você inserir Educação Sexual, isso é muito tranquilo, mas na prática a coisa não se dá de modo fácil, muito tranquilo.

4.1) Por quê?

Bom, penso que esbarramos de novo nos conceitos religiosos que eles trazem de casa e não conseguem “separar”. Se você trabalha com isso, eu trabalho no Ensino Médio, nos três anos, quando você vem e rompe com um paradigma sexual e religioso eles não vão gostar, eles vão se sentir desconfortáveis e, num primeiro momento, eles podem não falar nada com você, mas iram comentar em casa, com outros professores e professoras com a direção, e nesse sentido cabe mais um ponto problemático, se a direção e supervisão foram esclarecidas é tranquilo a gente tem subsídios, agora se não for a gente um problema, a gente cria um problema. Então, a gente tem a obrigatoriedade do ensino interdisciplinar, mas quando a gente efetiva a gente gera um desconforto com os alunos que falam com os pais, com os pais que se falam com o corpo pedagógico e por vezes chega à direção, e conheço casos das reclamações chegarem direto no núcleo de educação, nas secretarias regionais. Claro que estamos pensando aqui no nosso tema Educação Sexual e os debates que este tema acarreta como questões de gênero de sexualidades plurais e seus desdobramentos.

5) Poderia relatar quais as dificuldades enfrentadas no ambiente da sala de aula?

Isso se remete a exatamente o que tratamos antes do canal aberto ao diálogo e aos temas, se existe as dificuldades são menores e digeríveis, se não existe o trato do tema se torna intragável.

6) Quais são os interesses principais dos alunos e alunas quando o tema educação sexual surge nas aulas?

Bom, primeiro eles pensam que tudo sabem, mas não podemos esquecer de dizer que este é um tema que surge, que é dinâmico, às vezes é um fato midiático, às vezes surge de uma discussão que em nada se relaciona ao assunto, mas o mais interessante é que este tema é latente ele está ali no cotidiano dos e das adolescentes, da própria vivência

deles na escola, nas suas relações sociais. Os temas são os mais variados, não sei dizer um específico, é o que eu falei, eles pensam que sabem, mas quando ali dentro da sala você apresenta uma possibilidade de uma percepção diferente, de um conceito diferente, de uma cultura diferente, o interesse deles é fatal e aí as perguntas começam. Um aluno uma vez, no meio da aula, nós tratávamos de gênero e de identidades sexuais, então este aluno relatando saber sobre o assunto: sexo. Ele me perguntou sobre o Halls. Ele me disse exatamente isso: Professor e o Halls? Eu respondi: o Halls é uma bala. Ele: Mas o senhor já usou? Eu respondi: Sim, já usei Halls, uso acho uma bala bacana! Eis que ele insistiu: Mas o senhor já usou o Halls lá? Eu respondi: Onde é lá? Ele, já demonstrando vergonha perante o assunto disse: Lá na mulher! Eu disse: Lá na mulher onde? Na boca dela? Lá? Ele já percebendo uma condição de jogo, perguntou com mais ênfase: Não professor, lá! Lá onde o senhor tá pensando! Eu respondi: Então, lá na boca, é onde estou pensando. Ele já percebendo que eu incitava-o a referir-se ao local específico diz: Não professor lá! E expressou o lá com um gesto levando as mãos à região da pélvis. A sala já se mostrava alerta ao sentido da discussão, então eu disse: Sim, você quer dizer na vulva? É isso? Ele responde: Sim professor, era isso que eu estava falando. Eis que nesse momento em que percebi a dificuldade dele expressar, simplesmente, a palavra vulva ou vagina, perguntei: Mas meu caro, a vulva é uma mucosa bem diferente da boca, mesmo sendo mucosa como a boca, elas não possuem as mesmas características em relação às funções fisiológicas em nosso corpo, não é? É isso que você quer saber? O aluno me respondeu isso: Sim professor, o senhor já usou Halls lá na vulva? Respondi: Chamei-o pelo nome, a vulva é uma mucosa extremamente sensível, você acha que seria agradável para uma mulher ter um Halls em sua vulva? Ele respondeu: Ah, professor, sei lá! E o que isso tem haver se é ou não agradável. Adendo, neste momento, partindo do descaso do aluno e de sua postura misógina, pensei que precisava falar algo, então falei: Bom turma me perdoem os termos, mas temos uma dúvida aqui, bom como não podemos perceber o que internamente um outro corpo sente, e já que falávamos sobre corpo, identidade e diferenças, eu proponho para o “fulano” (disse o nome do aluno) que use um Halls em uma mucosa sensível de seu corpo, ora já que não estamos falando de uma mucosa que usualmente recebe a tal “bala”, sugiro antes de usar por aí, que você (disse o nome do aluno) use em você mesmo, em seu ânus, afinal será uma mucosa, assim como a vulva, extremamente sensível. Então, caso você sinta prazer você expõe isso a quem você supostamente compartilhará uma relação, ou seja,

não faça com o outro o que você não quer que façam com você. Foi uma situação que chamou a atenção da sala, foi tranquilo, foi uma conversa franca, ninguém debochou dele por seu comentário um tanto quanto sexista, né, ele mesmo percebeu depois que algumas meninas participaram da conversa, a bobagem que ele estava promovendo com seu comentário, foi uma experiência assim, fora do eixo, aconteceu, mas creio na eficácia do processo de nosso diálogo. Bom voltando então a questão dos temas, eu percebo com frequência as seguintes observações: eles acham que só se engravida se ejacular, dentro do canal vaginal. Isso é muito forte, observo com frequência que há ainda a crença que duas camisinhas protegem mais que uma. Eles não percebem que o atrito pode vir a rompê-las, eles acham que “gay” é uma categoria fechada, universal e necessária, pensam num estereótipo mimético, não pensam que a identidade pode ser plural, diversa. Eles pensam a categoria como: gay é o homem que gosta de outro homem e é necessariamente afeminado, ponto. Bom, até você mostrar que essa não é a única categoria mais uma delas demora um tempo.

6.1) Professor o senhor disse: categoria. Bom, posso inferir então que este categorizar se aplica as demais pluralidades sexuais como: as lesbianas, os/as transexuais, as travestis? Posso entender desta forma?

Sim, claro. Para ele é tudo muito rígido, muito delimitado. A travesti é categorizada como aquela que está na rua para se prostituir, pra ser a passiva da relação, em relação as lésbicas, elas sempre são observadas como aquelas que tem aquela postura máscula na sociedade, é macho! Bom, penso que posso interpretar isso como categorias fechadas e delimitadas. E, mesmo aqueles alunos que chamam pra conversar dizendo que acreditam ser homossexuais acabam revelando estes mesmos estereótipos.

7) Quais seriam os principais “temas” na abordagem de sua disciplina?

Como nós conversamos, penso que a Filosofia abre janelas para várias abordagens, vou pontuar as que usualmente me permitem mais fluxo neste tema que são: ética, bioética e estética. Uma coisa que eles pontuam bastante e que acho pertinente a esse assunto sobre “temas” é a AIDS, eles ainda tem uma concepção surpreendentemente retrógrada, vejo isso todos os anos, um ou outro comentário, claro que não posso generalizar, mas é surpreendente ainda acharem que a AIDS não pode ser transmitida na relação sexual como um todo, eles acreditam que a ejaculação é responsável, esta quando ocorre dentro do canal vaginal. É realmente surpreendente isso, mas acontece com certa regularidade ao longo destes anos que leciono. Não entendem que dois corpos úmidos ali um em contato com o outro que os vírus transitam de um corpo para o outro, e outra coisa, que é extremamente preocupante é: eles acreditam, e agora estou falando que isso vem principalmente dos meninos, que o homem não “pega”, ele pode transmitir, mas não pega, usualmente essa afirmativa vem da ideia de ejaculação “pra fora”, quando que a mulher recebe essa ejaculação “dentro”. Eles tem uma concepção que muitas vezes até me assusta dessa condição de achar que a mulher é um grande “receptáculo” e o homem vai ali com sua “bisnaguinha” enchendo o receptáculo.

8) Existe no material didático de sua disciplina abordagens, textos, imagens sobre “educação sexual”?

Não, afirmo que não! Mas, no livro de Filosofia há um pequeno texto sobre Educação Sexual, dentro do capítulo que fala sobre filosofia da ciência, um texto que não pode nem ser chamado de introdutório, tem uma imagem, aquele padrão de panfleto de prevenção à AIDS, com uma camisinha e um homem e uma mulher dentro, identifico uma certa infantilização de imagens, algo que na mentalidade de quem elabora o material didático de certo tem uma ligação ou um apelo imagético à adolescência, o que eu acho que não acontece.

9) Na sua opinião existe tempo (relação hora/aula –ano letivo) em sua disciplina para abordagem de todos os temas interdisciplinares?

Não tem tempo! Pra se tratar de tudo ao longo de um ano, tudo que é proposto como transversal, não dá, tem que selecionar e de repente se você decide trabalhar com uma abordagem sobre a sexualidade no final do ano, por exemplo, existiu uma situação no começo do ano, a qual assemelhasse, melhor dizer, é o mote para a discussão que você pretendia no final do ano, esperar até que se passe o tempo e se ajuste ao seu planejamento penso não ser a melhor opção, não perder a oportunidade de discutir naquele momento em que o mote aconteça é essencial no tocante a temas correlatos a Educação Sexual, assim como a Educação Ambiental, Fiscal e por ai vai...

9.1) Professor você acha que nós da área de Filosofia temos condições ou até mesmo cabedal teórico para desdobrarmos discussões a partir desses ensejos? Pensando na formação que temos na universidade?

Não, não temos, nós nem o pessoal da Biologia, não existe uma formação humana, ou melhor: humanística, e sim acadêmica científica, pensando no caso das biológicas, né.

10) Em que sua disciplina, ao abordar o tema educação sexual, colabora com a formação dos alunos e alunas?

Com certeza, tenho uma turma que eu comecei a trabalhar no primeiro ano, sou professor deles neste ano, ou seja, segundo ano. As posturas estão bem mais tranquilas quando a gente toca no assunto, eles sabem classificar termos não ofensivamente, não ostentar alguns que possuem uma carga de perjúrio e preconceito, isso é legal, pois implica diretamente nas representações de homem, mulher, a travesti, o homossexual, e nas posturas e até mesmo no tão falado “*bullying*”. Aliás, o *bullying* foi colocado pra nós, professores, como tema transversal, e pensando nisso percebo a intrínseca relação, pois não tem como falar de *bullying* sem tocar nestes outros conceitos, né. Situação engraçada é quando cogito a possibilidade de voltar das férias do final de ano como

“fulana” (invento um nome qualquer) tão logo, com seios, cabelos compridos, maquiagem e salto, (recorro ao que supostamente é chamado de coisa de mulher, não que eu ache que isso tem sentido) enfim, eu questiono os alunos e alunas. No começo é chocante, mas com passar do tempo eles mesmo me questionam: e ai professor quando nossa professora (citam o nome que inventei e muitas vezes nem eu mesmo me lembro) vai chegar? Eles conseguem “brincar com isso”, isso é o gancho que me possibilita questionar o homem que nasce homem e será sempre homem, assim como a mulher, assim como ambos se casaram e formaram a família, assim como família não cabe somente em pai, mãe e filhos, o legal é quando muitos começam a perceber que este arranjo ou “formação familiar” não cabe em suas próprias vivências pessoais. Pois não se identificam no modelo e isso muitas vezes é essencial pra se questionar modelos. Questionar que muitas vezes o heteronormativo é algo que eles não viveram em suas infâncias, com pai e mãe e suas devidas e socialmente cabíveis responsabilidades. Penso que este “tema” desencadeia muitos outros, um exemplo é a dificuldade de se tratar a laicidade dentro da escola, isso é completamente difícil de abordar, mas a Filosofia ajuda por sua afinidade com a dúvida e o questionamento. A separação ou a secularização do espaço institucional como algo que não é “ambientado” para professar crença é algo de difícil separação e isso está para além dos alunos. Só que o curioso que muitas outras disciplinas podem “digamos assim” enfrentar os dogmas, mas há uma fuga, não há enfrentamento de ideias e isso não é uma sugestão de desconstrução da crença alheia e sim a possibilidade do questionamento do conflito, do pensar. Curioso como muitas vezes pensam que o debate acerca da educação sexual ou da sexualidade não é algo científico, por que digo isso?! Porque isso recai naquela máxima: *sexo, religião e futebol não se discute!* Maldita hora que alguém inventou isso né!? Afinal, existe uma necessidade de pontuar deliberadamente sua sexualidade, claro que a homossexualidade não é algo que precisa ser expressa, ou pontuada, ela é contingencial, necessária, todavia, penso que o/a professor/a que se propõe ao debate, sabe intrinsecamente que será questionado naquilo que lhe é privado, sua sexualidade, e muitos não estão dispostos a isso, por justamente acharem que esse saber ou esfera da vida humana não pode ser trabalhado como algo “científico” algo que pode traçar vértices entre a Química, a Biologia a Sociologia e por ai vai...

Eis o meu argumento ali em cima sobre: “o que não se discute” o fato é esse, é não se discutir por enquadrar esse conhecimento como “privado” indiscutível, inexato, falível. E não pensá-lo em suas relações com o mercado de trabalho, com a produção de conhecimento com a pesquisa. Por isso o argumento do peso da subjetividade daquele que faz a discussão, claro isso é mais amplo podemos entender essa premissa no âmbito religioso, político e assim vai... Mas o essencial é perceber que o preparo para esse debate exige um conhecimento que muitas vezes não temos em nossas formações, ou melhor, licenciaturas, e, sobretudo, pontuar que o que chamam de “formação” capacitação continuada não apresenta um universo plausível de informações para trabalharmos em sala. A postura pessoal prevalece. Parece-me ao longo destes anos que muitas vezes o que mais se apresenta nas formações continuadas cedidas pela secretaria de educação, que dedicam atenção a educação sexual, assim como, étnico-racial, ambiental e afins é a preocupação de muitos profissionais com o caráter institucional (ou seja: elevação da carreira) daquela formação e não com a preocupação de estar enriquecendo seus estudos e debates para formação na sala, pois este seria, ou melhor, é o objetivo destes esforços oferecidos pela gestão institucionalizada. Não há por grande parte dos educadores e educadoras uma preocupação epistemológica ou até mesmo conceitual, é o espírito de elevação funcional que prevalece. Ano passado, trabalhei no DEB Itinerante a convite do Núcleo regional de Educação de Maringá, trabalhei aqui e em Mandaguari, percebi que muitos estavam lá preocupados com o tempo “e com certificado”, a minoria se interessou pelas discussões de gênero, diversidade sexual e por ai vai...Me deparei com muitos que levavam seu argumentos com deboche e outros os argumentos religiosos, muitos que falo são professores e professoras, essa DEB é uma espécie de formação em determinadas temáticas e eu ofereci um em Educação Sexual. Sempre penso nas discussões sobre a desigualdade de gênero, vemos a escola reproduzir o lugar de menino, lugar de menina, e não sou eu que digo, mas é só acompanhar uma semana os meios midiáticos sejam nacionais, locais, estadual que a gente vê a violência ali o tempo todo, quando eu falo em mudança epistemológica é isso e mudar o paradigma e pra isso a gente precisa do espaço escolar, a gente precisa dessa não reprodução desse modelo que vemos ser reproduzido fora da escola. Desde a Educação Física, passando pela Geografia, Física e afins, o problema é como fazer, como mostrar pros educadores como fazer... como dizer que é necessário, não simplesmente como um conteúdo um “assunto” mais como uma braço da realidade que

se estende dentro da escola, um braço que fora dela muitas vezes vai ser o que fere! A pretensão de ir além dos currículos é bem difícil de ser vivida na escola, ela existe, existem os temas as discussões, mas efetivamente é bem difícil de ver isso acontecer na escola, ver além do currículo, mas aí entramos em uma densidade bem maior da questão, né. Somos reducionistas, né, quando estamos naquilo que entendemos como ‘currículo’ necessário. Um exemplo prático, falar de prazer, prazer além do sexual é tão difícil pensar com eles e elas o prazer como outros olhos e não somente aqueles olhos do coito em si. Eles não entendem que a esfera do prazer é muito grande! Então por um lado temos a sexualidade, por outro nós temos o imaginário deles sobre a sexualidade, que é uma coisa muito grande e vazia ao mesmo tempo, o banheiro é algo “suprassensível”, o menino que passa ou é empurrado dentro do banheiro feminino é praticamente menos homem, é questionável! E nisso já começamos a ver na oitava, sétima série, esses distanciamentos que criam essas desigualdades, afinal assemelhar-se ou ser assemelhado à uma mulher é algo altamente ofensivo, risível percebe? Aí a gente chega na vida sexual ativa com um menino que acredita no receptáculo, no Halls como conversamos antes. Veja, em casa o banheiro é dividido é comunitário, mas vigilância na escola não permite e a partir disso as separações começam a criar os abismos. As dificuldades e não vontade de se entender as mesmas.

10.1) Para balizarmos melhor a questão e entendermos seu “universo de vivência” poderia falar mais dos ambientes do seu trabalho?

Bom, eu trabalho em dois colégios estaduais, onde o ensino vai do básico (primeira à quarta série) passando pelo médio e profissionalizante. Bom, tive o prazer de fechar um ciclo do Ensino Médio, dar aula dois anos, para a mesma turma e agora ano que vem, 2012, terei mais condições de efetuar de fato planos e vontade, pois estarei fechando mais ciclos com turmas diferentes do segundo ano do Ensino Médio, que ano que vem serão terceiro ano. Tenho apreço por esta ideia, e por tentar ao mínimo conseguir acompanhar meu trabalho ao longo dos anos, é como se eu perseguisse-o tentando percebê-lo em meus alunos e alunas. No primeiro ano do Ensino Médio, quando trabalho a sociedade grega e afirmo que “os homens foram feitos para os homens e a racionalidade”, nossa! Isso vira uma complicação só! O mais difícil é fazer um trabalho

de contextualização histórica, para que as diferenças sejam entendidas como localizadas num tempo e num espaço. Penso que hoje essa discussão da Educação Sexual, seja ela vinculada à especificidade de um determinado conteúdo ou a uns temas que transpassa vários conteúdos, é algo que existe se partir do sujeito, a política pública educacional existe, os “cursos” de formação e capacitação existem, mesmo assim é uma postura pessoal, subjetiva, num universo de vinte escolas, se há um em cada escola que encare o debate de frente, ali o debate vai existir, mas se houver alguém somente em uma nesse universo global de vinte instituições, infelizmente em dezenove escolas isso (o tema em questão) não será debatido. Não existem garantias que esses temas sejam trabalhados o que percebo que há uma necessidade, mas ainda sim é uma escolha individual! O que vejo hoje é pior que isso, ano passado tivemos um encontro de encerramento do GDE onde todos os professores e professoras estavam cursando na modalidade distância um curso de gênero, diversidade sexual e etnia oferecido pela secretaria de educação, esse encontro foi em Foz do Iguaçu, supostamente, dentro daquele local, onde haviam mais de duzentos professores e professoras, os participantes já haviam trabalhado os textos, os artigos, os debates oferecidos na plataforma virtual, enfim, cursado! Uma formação de quase seis meses e lá no encontro presencial existiram inúmeros comentários feitos que eram absolutamente contrários a tudo que foi trabalhado ao longo da formação, muitos de cunho dogmático religioso e preconceituoso. Ou seja, seus valores eram superiores à própria discussão, nesse sentido o que penso que o *status quo* do debate tem que ser levado como é o aprendizado da termodinâmica, dos biomas, das escolas filosóficas, ou seja, não um caráter você “discute e trabalha” se você quiser, se lhe apetecer. Isso ao ponto da plenária fazer chacota e se levantar e sair, após meses de curso, durante a fala de uma travesti! Ou seja, cursou? Foi importante pra quem, pra que?

Duração: 36’28”

Antes de iniciarmos nossa entrevista gostaria de lhe pedir que fizesse uma breve descrição de sua formação e de sua experiência docente.

Bom, meu nome é Fabio Souza Martins, me graduei em Ciências Biológicas na Universidade de Londrina no ano de 2003, logo em 2004 fui aprovado no concurso público para professor do estado, mas somente em 2010 me casei e me mudei para Maringá. Fiz duas especializações ainda quando morava em Londrina. As duas em instituições particulares. Hoje estou tentando o mestrado na área de educação. Como eu disse, eu me graduei e na sequência fui lecionar no estado, mas durante o último ano da graduação estagiei em colégios e também lecionei em um cursinho pré-vestibular mais voltado para comunidades de baixa renda. Então nessa época tive outra experiência docente, que foi o pré-vestibular. É, então logo depois disso alguns meses após minha formatura fui convocado no concurso, e depois de 4 meses comecei a lecionar, me afastei quase 6 meses por motivos de saúde, mas desde o afastamento venho desempenhando a função de professor, e, nos últimos anos, em Maringá, estou trabalhando 40 horas no estado e 8 horas em um colégio particular de Educação Infantil da quinta a nona séries.

1) Na sua perspectiva como docente, existe a necessidade de abordar o tema “educação sexual” em sua disciplina?

Se falarmos da sexualidade, como um tema que sempre foi visto como sendo de âmbito privado, papel da família e talvez até da religião, discutir sim, mas é preciso perceber que isso já mudou. No mundo moderno a coisa não pode mais ser vista dessa maneira (de ser uma discussão privada), porque uma adolescente que engravida não é mais um problema só da família, é da sociedade, isso tem um custo social muito grande. Um sujeito que não respeita o meio ambiente, que é violento, não é problema só familiar, é social. A partir do momento que entendemos dessa maneira, deixamos de acreditar que para se trabalhar a Educação Sexual ou a ética dentro da escola tem que ter autorização ou participação da família. É papel do Estado, das sociedades de um modo geral, principalmente, as que o Estado garante constitucionalmente esse acesso, ou seja, a educação, informação, direitos, etc... A “coisa” não vem ou passa somente na discussão

se a família quer ou não que o aluno tenha educação sexual, porque passa a entender esses conteúdos como importantes para o próprio desenvolvimento da sociedade. Então, nesse sentido, a própria LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais mostram que a escola não tem mais que pedir autorização dos pais para ter aula de orientação sexual.

2) Quais seriam os aspectos benéficos para formação dos alunos este tipo de debate?

Penso que os aspectos benéficos são justamente esses que falei, não é uma questão privada e sim de cunho social. Da própria forma como a sociedade se organiza, como a população, e aqui falo população pensando em meus alunos, como a população enfrenta os problemas gerados nisso que entendo como “viver em sociedade”. Seus benefícios e malefícios. Ai, penso eu que a melhor forma que podemos contribuir é informando, dando condições e ferramentas para que os alunos possam vir a pensar situações em suas vidas cotidianas, afinal, a escola não prepara só para o vestibular e sim pra vida, para convivência. Eu acho que esse debate pode acarretar socialmente a diminuição das diferenças, dos preconceitos, das barreiras impostas que podem não ser somente destruídas, podem também ser repensadas. Vejo essa possibilidade quando pensamos, por exemplo, na discussão que fazemos na oitava e sétima séries. Falamos de reprodução, mas com enfoque biológico, não conseguimos sair muito do que é exigência curricular, ah sim, penso que pra isso é necessário um preparo do professor, nos primeiros anos que lecionei eu não tive essa preocupação, hoje tenho mais, ou melhor, hoje eu tenho mais condições de abordar, por exemplo, nas aulas sobre sistema reprodutor, falar de ovários, tubas, gônadas, e também falar de desigualdades entre homens e mulheres e é bem legal ver a criançada expor suas opiniões, os meninos que não ajudam em casa, as meninas que chegam da aula e ajudam a mãe no almoço, isso é legal, já tive boas experiências. Mas nos primeiros anos que lecionei não tinha essa preocupação.

3) Em sua disciplina é possível trabalhar com a interdisciplinaridade curricular?

Claro! Acho que deve ser assim o trabalho, bom, em 2006, tivemos uma experiência assim em Londrina quando trabalhamos os temas transversais de quinta a oitava séries,

na época ainda o sistema não tinha mudado até a nona série. Mas penso que isso, como aconteceu na escola onde trabalhei, é um esforço que tem que contar com a persistência e, principalmente, com a vontade de mais professores não adianta se propor a um trabalho interdisciplinar sem ajuda e cooperação, pois é a falta disso que vejo atualmente na Educação Básica, todos ali em suas disciplinas sem diálogo sem interação sem ao menos se preocupar em associar interesses.

4) Quais os temas do ponto de vista interdisciplinar que você enfrenta mais dificuldade de abordar ?

Educação Sexual é um tema novo pra mim. Eu tenho dificuldade, pois não penso que não tenho, ainda, uma formação adequada. Quanto às formações continuadas oferecidas pela SEED, participei das formações em estudos étnico-raciais. O que acho tão importante quando a Educação Sexual, pois vejo o racismo ainda nas escolas, é ruim admitir, mas vi sim, hoje não, hoje minha experiência é outro mais reconfortante, mas vivi situações ruins, não só de *bullying*, mas de preconceito do próprio corpo pedagógico. Pensando em temas, acho que sexualidade, valores religiosos, são temas que tenho dificuldade em abordar, tenho limites, pois não tive formação e confesso estar no “processo” das mesmas.

5) Poderia relatar quais as dificuldades enfrentadas no ambiente da sala de aula?

Não tive grandes dificuldades de trabalhar em sala de aula com sexualidade, nem na sétima e oitava que é uma discussão mais centrada mesmo na reprodução humana, aí existe a condição de comparar com outras espécies, outros reinos, o que torna a coisa diversa e interessante. E, nem no Ensino Médio, mas também não posso dizer que o que fiz foi “educação sexual”. Como eu disse antes, não sou preparado para tal.

6) Qual são os interesses principais dos alunos e alunas quando o tema educação sexual surge nas aulas?

Os interesses são muitos quando falamos de sexo, de sexualidade, de reprodução, de gravidez, de doenças sexualmente transmissíveis. Percebi que muitas dúvidas são simples, desde o modo como se colocar corretamente o preservativo, desde dúvidas de cunho mais específico, pessoal, que envolviam algo “fora” da escola. Outra coisa que eu

percebo como professor é a inquietação dos alunos e alunas quando o assunto é sexo. Na minha época de escola, nossa, pra você conseguir uma revista pornográfica era uma dinâmica totalmente tensa, hoje são dois clique no *mouse*. O que eu quero dizer é que a informação é abundante hoje, mas em contrapartida a qualidade dessa informação que eu fico com dúvida de pensar se é boa ou ruim. Afinal, a televisão deixou de ser uma fonte exclusiva nas casas, hoje todos (quase todos) tem computador, os que não tem frequentam *lan-houses* e afins, então é fácil, é acessível, pelo menos nas realidades escolares que estou inserido.

7) Quais seriam os principais “temas” na abordagem de sua disciplina?

Os temas das séries como oitava e sétima são reprodução, sistema reprodutor masculino e feminino, formas contraceptivas, já no Ensino Médio há possibilidades de falar sobre a gravidez precoce, sobre doenças sexualmente transmissíveis, isso como assuntos que poderiam ser interdisciplinares, assuntos que a escola (digo escola: coordenação pedagógica principalmente) espera que o professor de Biologia aborde. Mas não acho que seja uma tarefa exclusiva de nós professores de Biologia, digo somente em nossas aulas, podemos pensar na Sociologia, na História, na Filosofia que é sua área, etc...

8) Existe no material didático de sua disciplina abordagens, textos, imagens sobre educação sexual?

Sim, além do livro didático, há matérias disponíveis no dia a dia educação, folhas que discutem educação sexual na sétima e nona séries. Mas no material do Ensino Médio, acho que a abordagem poderia ser melhor, mas fala de DST/AIDS, fala de gravidez.

9) Na sua opinião existe tempo (relação hora/aula –ano letivo) em sua disciplina para abordagem mais elaborada de temas interdisciplinares como a educação sexual?

Sinceramente, penso que não. Já participei de uma discussão em uma escola, não aqui no Instituto, em Londrina, sobre isso. Pensamos até na possibilidade de chamar um profissional mais habilitado para falar de Educação Sexual, uma professora da escola possuía um contato com grupo de estudos na universidade. Pensamos nessa

possibilidade justamente pelo que lhe falei antes, sobre não nos sentirmos capacitados para encabeçar tal debate, eu me posicionei dessa forma na época.

10) Em que sua disciplina, ao abordar o tema educação sexual, colabora com a formação dos alunos e alunas?

Como eu te disse. Penso ser dever do Estado essa formação. Principalmente hoje. Não há como fugir disso, ou assumimos a responsabilidade também na escola, ou assumimos as consequências de não nos responsabilizarmos. Penso que antes de no que posso ajudar meus alunos, penso eu posso ajudá-los nisso? Afinal, acho que antes precisamos estruturar essa interdisciplinaridade lá quando estamos na licenciatura, lá quando sou aluno do segundo ou terceiro ano, poder ter uma experiência com alunos das ciências humanas, sabe, isso que eu falo, de conseguir profissionais habilitados de fato, e não só ficar no discurso, na política pública curricular que diz que temos que fazer, mas quem é professor sabe que nada é feito. Não se trabalha interdisciplinarmente na escola. Claro que poderíamos colaborar com nossos alunos, mas antes precisamos de formação pra isso. O que eu acho que não é só uma questão individual de cada professor e sim uma oferta que tem que nos ser dada.

Duração 39' 14''.

Entrevista Professora de Biologia (feminino) **PBF**

Antes de iniciarmos nossa entrevista gostaria de lhe solicitar que fizesse uma breve descrição de sua formação e de sua experiência docente.

Bom, quando entrei na graduação de Ciências Biológicas, meu foco era trabalhar em laboratório, sempre falei que não queria ser professora. Aí chegaram os estágios, foi amor a primeira vista, quando entrei em sala para ministrar as aulas, amei, descobri então que realmente era e é o que quero. Acredito muito nesta profissão, pois o professor tem a capacidade de motivar uma pessoa, de fazer o aluno entender que ele é capaz de realizar seus sonhos. Professor não é apenas ensina a matéria de Matemática, Ciências, Biologia, História, Geografia e por ai vai, professor é mais do que isso, estamos ali também para preparar o aluno para um futuro melhor, para dar motivação, força, para aquele aluno. Eu sempre falo para meus alunos, eu não sou só a professora, quero ser também a amiga de vocês. Notei muito dentro de sala de aula a necessidade de amor que algumas crianças tem, precisam apenas de um toque de amizade e esta feito, você conquistou esse aluno para sempre e fez a diferença na vida dele. Leciono a mais de cinco anos, fiz licenciatura plena em Ciências Biológicas na Faculdade Integrado de Campo Mourão e me formei em 2008, antes atuava na Educação Especial nas séries iniciais (5 à 8 na época). Lecionei em Campo Mourão até 2010 e em 2011 comecei em Maringá no Colégio Instituto de Educação.

1) Na sua perspectiva como docente, existe a necessidade de abordar o tema “educação sexual” em sua disciplina?

Este tema é importante não somente nas aulas de Biologia, mas em todas as disciplinas. Percebi que os alunos acham que sabem das coisas, mas na realidade eles ainda tem dúvidas frequentes. A telecomunicação hoje favorece muito a estas dúvidas, sendo que é sim, de grande importância de ser abordado esta temática com os alunos.

2) Quais seriam os aspectos benéficos para formação dos alunos esse tipo de debate?

Esse tipo de debate pode favorecer na formação dos alunos, pois eles irão tirar suas dúvidas a cerca do tema, tirando as dúvidas, eles se tornarão jovens mais responsáveis e prevenidos.

3) Em sua disciplina é possível trabalhar com a interdisciplinaridade curricular?

Não só na minha, mas como em todas

4) Quais os temas do ponto de vista interdisciplinar que você enfrenta mais dificuldade de abordar ?

No meu ponto de vista, quando um professor vai preparado para a aula, não dificuldades a serem enfrentadas. Hoje um professor não pode apenas se focar em sua disciplina, mas sim em todas, pois todas estão interligadas.

4.1) Poderia exemplificar alguma situação que você no decorrer de sua experiência profissional teve dificuldades em abordar?

Pensando na Educação Sexual, que é o tema de nossa entrevista, confesso ter vivido já situações mais complexas, como eu posso dizer? Foram situações que os alunos e alunas questionaram algo, mas assim, com uma postura de que estavam crentes na confirmação de seu conhecimento a respeito, quando houve o conflito com a minha resposta, houve estranhamento. Ou seja, eu pude perceber que eles e elas tem uma compreensão muitas vezes equivocada do podem ou não dizer sobre suas próprias sexualidades, muitos preconceitos saltam aos olhos. Não consigo lembrar uma situação específica para exemplificar, o que me lembro é o contexto que é sempre este que relatei a você.

5) Poderia relatar quais as dificuldades enfrentadas no ambiente da sala de aula?

A maior dificuldade, muitas vezes, é o desinteresse do aluno em estudar. O professor tem que ser um verdadeiro ator dentro de sala de aula, tendo que saber repassar o mesmo conhecimento de várias formas. Mas a maior dificuldade é o desinteresse dos

alunos, e eles falando para você eu vou passar pelo conselho mesmo. Isso prejudica muito o aluno, pois ele não irá se esforçar durante o ano para atingir o seu melhor.

6) Qual são os interesses principais dos alunos e alunas quando o tema educação sexual surge nas aulas?

Funcionamento do corpo humano, esterilidade e DST. Sobretudo na até a nona série. No Ensino Médio há as dúvidas continuam em grande parte nesses mesmos temas.

7) Quais seriam os principais “temas” na abordagem de sua disciplina?

Os principais temas são: DST, problemas enfrentados se não tiver uma relação sexual segura, métodos contraceptivos.

8) Existe no material didático de sua disciplina abordagens, textos, imagens sobre educação sexual?

Existe sim, hoje o livro das séries finais, em suma maioria, trazem esta abordagem, principalmente nos livros de sétima e oitava séries, trazendo algumas figuras e textos explicativos. Os principais temas são: DST, problemas enfrentados se não tiver uma relação sexual segura, métodos contraceptivos.

9) Na sua opinião existe tempo (relação hora/aula –ano letivo) em sua disciplina para abordagem mais elaborada de temas interdisciplinares como a educação sexual?

Não.

10) Em que sua disciplina, ao abordar o tema educação sexual, colabora com a formação dos alunos e alunas? Com certeza, pois eles começam a ver com mais clareza o tema. Eles ficam mais informados e preparados para o seu dia a dia, ficam mais conscientes de seus atos. Pode ser esclarecedor para os alunos e alunas. Penso que as Ciências ou a Biologia (como é chamada no Ensino Médio curricularmente falando) é importante para um desenvolvimento mais crítico da sexualidade dos adolescentes.

Duração 21' 00''.

APÊNDICE II

Entrevistas Alunos

Entrevistas Alunas

AM-1, 16 anos

1) Educação sexual você já debate na escola?

Sim, já debati.

2) Quais os temas que você debateu?

Aborto, métodos contra gravidez, coisas sobre as diferentes formas das sociedades verem a sexualidade, os homens, as mulheres, estudamos isso ano passado.

3) Dos temas e discussões que você teve oportunidade de participar, na sua opinião qual foi o mais importante?

Acho que foi sobre as doenças sexualmente transmissíveis. Ah, mas acho que sobre o aborto foi um assunto bem interessante também.

4) Qual é a importância da escola em proporcionar um debate sobre este tema: educação sexual?

Acho que faz parte de conhecer nós mesmos, seres humanos, mamíferos, como estudamos os outros animais. Acho que faz parte.

5) Em quais disciplinas você discutiu educação sexual?

Biologia, Sociologia, acho que com a professora de Português também.

6) Você já participou de alguma discussão na escola que tratasse de temas relativos à educação sexual, alguma atividade extracurricular?

Ano passado vi uma palestra com um médico aqui na escola.

7) Você vê a necessidade da escola tratar de educação sexual?

Acho que sim, professora. Essa palestra, por exemplo, não teve nada de novo, o médico falou sobre gravidez, camisinha, anticoncepcional, coisas assim que a gente já sabe.

7.1) Como assim: vocês já sabem?

Ah, são coisas que a gente vê na sala, né, são coisas que a gente já sabe desde mais novo, quando falaram da palestra pensei que ia ser legal, mas foi bem chata.

8) Na sua opinião onde devemos discutir questões que sejam relativas a educação sexual?

Na escola, em casa também, né, mas não é todo mundo que tem essa abertura em casa pra perguntar, porque dúvidas todo mundo tem.

9) Como você avalia seu conhecimento e informações no que diz respeito a educação sexual?

Não sei como avaliar, sei sobre o uso de preservativo, sobre modos de contaminação, mas não sei se é um conhecimento razoável, acho que é me ajudou até hoje.

10) Você como aluna ou aluno do ensino médio o que você sugeriria para a escola e professores (as) como um tema, um problema, uma discussão para esclarecer os alunos sobre educação sexual?

Tema? Acho que tem vários temas, né, porque a gente vê ai muito preconceito de coisas que a gente não tem conhecimento, e a gente não deve ter preconceito com o que a gente não conhece, mas isso aprendi em casa e não na escola, mas a escola pode ajudar nisso de dar conhecimento científico, histórico, sociológico, isso é legal dá condições pra gente ser mais crítico, mais antenado, e pensando bem escola num é só pra vestibular, né, professora!? É pra vida.

Duração: 11' 07"

AM-2, 16 anos

1) Educação sexual você já debate na escola?

Sim, já tive algumas aulas.

2) Quais os temas que você debateu?

Sexo seguro, métodos de não pegar doenças sexualmente transmissíveis, já tivemos uma atividade bem legal sobre aborto, as mulheres que podem fazer, não! Não! Na verdade nós vimos os casos em que a mulher pode sim fazer, porque é proibido. Eu me lembro que as meninas junto com a professora ganharam o debate. Foi bem interessante eu gostei muito! Ah, esse ano mesmo tivemos uma debate sobre a parada gay, na verdade foi um menino que estava “ofendendo” o outro e chamando de viado, gay, bicha, mas aí o professor deu uma bem dada nele, um cala boca bem dado. O cara é sem noção, e aí nós fizemos um debate, falamos dos homossexuais, da Grécia, dos Romanos e tal. Foi um tema também né?

2.1) Acredito que sim. Você se lembra quem foi o professor?

Lembro sim, foi o Márcio, professor de História.

3) Dos temas e discussões que você teve oportunidade de participar, na sua opinião, qual foi o mais importante?

Esse que te falei agora que fizemos pesquisa, apresentamos isso na história, quer dizer, ao longo da história humana.

4) Qual é a importância da escola em proporcionar um debate sobre este tema: educação sexual?

Bem importante, super importante! Acho que a escola deve trazer esse conhecimento pra nós alunos. De um modo real, sem preconceitos.

5) Em quais disciplinas você discutiu educação sexual?

Bom como eu disse na disciplina de História, de Biologia, essas.

6) Você já participou de alguma discussão na escola que tratasse de temas relativos à educação sexual, alguma atividade extracurricular?

Já vi palestras, uma aqui e uma na outra escola que eu estudava, o Vinicius de Moraes. Coisas chatas com foto de doenças, horrível! Bom, chata e bom ao mesmo tempo, pois alerta sobre os perigos das doenças, da gravidez indesejada que cai naquilo que começamos a conversa: o aborto, cada coisa que as mulheres fazem pra abortar né, coisas que são perigosas e podem levar a morte da menina, da mulher.

7) Você vê a necessidade da escola tratar de educação sexual?

Acho mais que necessário professora, pensando no caso que te disse da aula de História, pergunta se o cara voltou a ofender o Sérgio, o que ele chamou de um monte de nomes lá. No fundo acho que o cara se ligou que não tem nada a ver com a vida dele, e que no fundo ele estava sendo um completo panaca, isso sim!

8) Na sua opinião onde devemos discutir questões que sejam relativas a educação sexual?

Principalmente na escola, em casa claro, mas na escola que a gente vê tudo que pode ser relacionado à educação sexual e isso é interessante, esclarecedor.

9) Como você avalia seu conhecimento e informações no que diz respeito a educação sexual?

Bons, acho que avalio como bons, prefiro o respeito pra ser respeitado, penso que sei me cuidar, acho que poderia ser melhor meu conhecimento sim! Mas acho ele bom!

10) Você como aluna ou aluno do ensino médio o que você sugeriria para a escola e professores (as) como um tema, um problema, uma discussão para esclarecer os alunos sobre educação sexual?

Todos os que falei poderiam ser discutidos com os professores e professoras de várias matérias, isso acho que seriam legal, acho que há como unir esse assunto que é importante a várias matérias.

Duração: 11'50"

AM-3, 16 anos.

1) Educação sexual você já debate na escola?

Sim, o tema já foi debatido.

2) Quais os temas que você debateu?

Prevenção.

2.1) Quando vocês debateram acerca da prevenção quais foram os assuntos principais?

Bom, professora, os temas foram prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez.

3) Dos temas e discussões que você teve oportunidade de participar, na sua opinião qual foi o mais importante?

Bom, na minha opinião, os temas mais importantes que foram discutidos foram as doenças, tipo: as doenças sexualmente transmissíveis.

4) Qual é a importância da escola em proporcionar um debate sobre este tema: educação sexual?

Eu acho bem importante.

4.1) Você acha que o debate desses temas faz parte do universo escolar?

Um pouco, algumas questões eu acho que sim.

5) Em quais disciplinas você discutiu educação sexual?

Eu me lembro na da aula de Biologia.

5.1) Existe alguma outra disciplina que você se recorda de tratar assuntos relativos à Educação Sexual, além da Biologia?

Ah, eu me lembro de no primeiro ano a professora de Sociologia conversar sobre isso.

5.2) Você pode relatar o que ficou pra você desta conversa?

Olha professora, o que eu me recordo é que estávamos estudando coisas sobre o trabalho e aí a professora falou de divisão dos trabalhos entre homens e mulheres e falou que isso fazia parte das temas da Educação Sexual. Falou sobre que os jovens de

hoje começam a ter ralações mais cedo, que hoje às meninas são mais soltas, por dizer assim.

5.3) Então podemos concluir que a discussão foi feitas nestas duas disciplinas: Sociologia e Biologia?

Sim, foi isso professora.

6) Você já participou de alguma discussão na escola que tratasse de temas relativos à educação sexual, alguma atividade extracurricular?

Não.

7) Você vê a necessidade da escola tratar de educação sexual?

Acho necessário.

7.1) Por quê?

Porque hoje em dia todo mundo, não todo mundo, mas de um modo geral bastante gente tem praticado e não tem muita consciência do que esta fazendo.

7.2) O que você quer dizer com “praticado”? Se refere à vida sexual? Fazer sexo? Os jovens estão fazendo mais sexo? É isso que posso entender com este “praticado”?

Isso professora, é isso que eu quis dizer, tem muita gente que faz questão que todo mundo na escola saiba. E o que a gente vê é que essas pessoas não tem a experiência e eu vejo as conversas entre os colegas, aí um pergunta pra um colega que muitas vezes sabe menos ainda e assim se faz coisa errada, acontecesse coisa errada, engravida.

7.3) Nesse sentido, você pensa que seria também responsabilidade da escola orientar os alunos nisso que você entende como “coisas erradas”?

Olha professora eu não sei se é responsabilidade, não colocaria dessa forma, mas era bom educa um pouco, né, porque o aluno, o jovem não tem aquela intimidade para falar com os pais ou o irmão, irmã sei lá, ai recorre para um colega e as vezes é da mesma idade e nem tem uma experiência e fala o que já ouviu por aí, fala um ideia toda errada e, se a escola tivesse ali sabe, ele nem precisa questionar alguma coisa, porque seria só ter prestado atenção no que foi ensinado, trazido nas aulas.

8) Na sua opinião, onde devemos discutir questões que sejam relativas a educação sexual?

Acho que devemos discutir não só na escola, mas a escola é um lugar importante pra esclarecer muitas coisas, né, pois são dúvidas que todos tem.

9) Como você avalia seu conhecimento e informações no que diz respeito à educação sexual?

Eu tenho um conhecimento sobre.

9.1) E como você avalia que adquiriu esse conhecimento? Na escola? Você buscou informações além da escola? Internet? Como você poderia resumir isto?

Bem eu acho que eu tenho informações sim, mas não sei dizer de onde certinho que eu peguei, um pouco de conversa com os colegas como eu falei, um pouco de ouvir falar, um pouco da internet, na escola a gente vê mais isso de doenças, de gravidez, acho que é uma discussão importante mais num sei se é só isso, tem mais coisas.

9.2) Mais coisas?

Sim, outros assuntos além disso.

9.3) Você poderia me dar um exemplo de algum assunto que poderíamos relacionar?

Ah, no momento não sei dizer.

10) Você como aluna ou aluno do Ensino Médio o que você sugeriria para a escola e professores (as) como um tema, um problema, uma discussão para esclarecer os alunos sobre educação sexual?

Eu acho que seria interessante com certeza se a escola falasse mais disso, coisas históricas. Eu num sei, né, eu fui criado numa família meio antiquada, eu recrimino as

meninas usar shorts muito curto e tal, que fica com todo mundo assim, esse tipo eu já não gosto, então eu acho que seria legal tratar uns assunto assim que pudesse colocar na cabeça delas coisas assim pra não fazer esse tipo de coisa com a própria imagem com o corpo, né. Assim, acho que seria legal a escola abordar mais questões que fosse mais informativo porque esse negócio de aprender com colega nem sempre é uma boa coisa.

Duração: 19' 30".

EM-4, 17 anos.

1) Educação sexual você já debate na escola?

Já estudei sobre.

2) Quais os temas que você debateu?

Ah, aborto, gravidez, DST, AIDS, acho que esses assuntos.

3) Dos temas e discussões que você teve oportunidade de participar, na sua opinião qual foi o mais importante?

Do aborto eu participei, a professora fez grupo de alunos e nós pesquisamos, os que eram contra o aborto e os que eram a favor.

4) Qual é a importância da escola em proporcionar um debate sobre este tema: educação sexual?

Eu achei importante pra nós, aprendemos como nos prevenir, quais as principais doenças que podemos pegar se não fizermos sexo seguro.

5) Em quais disciplinas você discutiu educação sexual?

Eu estudei com a professora de Biologia, mas nós vimos coisas sobre reprodução, aí eu me lembro dela falar das plantas, de vários animais, sexo, reprodução. E, também me lembro que esses grupos sobre o aborto foi na aula de Sociologia no ano passado.

6) Você já participou de alguma discussão na escola que tratasse de temas relativos à educação sexual, alguma atividade extracurricular?

Não me lembro disso, mas uma vez eu assisti uma palestra de um médico que falava sobre gravidez na adolescência, como isso é ruim pra nós que estamos nessa idade, porque temos muito pela frente e isso pode, de um modo geral, atrapalhar nossas vidas, né, faculdade essas coisas.

7) Você vê a necessidade da escola tratar de educação sexual?

Eu acho que deve ensinar sim, mesmo nas aulas, né, mas poderiam ter pessoas dando palestras, porque é um tema que chama atenção, sexo! (risos)

8) Na sua opinião onde devemos discutir questões que sejam relativas a educação sexual?

Na família, escola, até com os amigos da gente, conversar trocar experiência.

9) Como você avalia seu conhecimento e informações no que diz respeito a educação sexual?

Ah, acho que sei como me proteger, o que tenho que fazer, como fazer, acho que tenho conhecimento.

10) Você como aluna ou aluno do Ensino Médio o que você sugeriria para a escola e professores (as) como um tema, um problema, uma discussão para esclarecer os alunos sobre educação sexual?

Acho que poderia ter na escola mais espaços pra gente debater, né, tipo aquilo que disse sobre as palestras, porque a gente vai se informando por aí, amigos, na internet tem de tudo, né. Penso que na escola as informações iam ser mais confiáveis. Como um conhecimento mesmo, né.

Duração: 10'39"

AM-5, 17 anos.

1) Educação sexual você já debate na escola?

Sim.

2) Quais os temas que você debateu?

Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, órgãos reprodutores, na oitava série fiz um trabalho que foi selecionado aqui na feira de ciências da escola, montamos um corpo humano de papel, foi bem legal. Fiz não, quer dizer, fizemos, foi um grupo. Bom que eu me lembro é isso.

3) Dos temas e discussões que você teve oportunidade de participar, na sua opinião qual foi o mais importante?

Acho que foi esse que fizemos o trabalho, foi bem elogiado por todos os professores, professoras. Gostamos muito foi uma experiência bem enriquecedora. Eu já participei de umas palestras aqui na escola. Com o mesmo tema educação sexual e tinham umas pessoas que falaram sobre AIDS sobre a prevenção tratamento. Foi bem interessante.

4) Qual é a importância da escola em proporcionar um debate sobre este tema: educação sexual?

Importante sim, acho que é além de importante para a escola pode trazer esse conhecimento, é legal para nós alunos termos acesso a esse conhecimento, hoje temos internet, mas nem tudo é algo confiável, há de se saber onde e como até mesmo com

quem se informar em lugares como a internet. Ai que entra a escola, é possível nela ter confiança na qualidade do que é ensinado, né.

5) Em quais disciplinas você discutiu educação sexual?

Biologia e Sociologia.

6) Você já participou de alguma discussão na escola que tratasse de temas relativos à educação sexual, alguma atividade extracurricular?

Penso que não, não me lembro de nada assim além das aulas.

7) Você vê a necessidade da escola tratar de educação sexual?

Tipos em aulas?

7.1) Nas aulas também ou de modo extraclasse como conversávamos a pouco.

Acho que sim, né. Acho que é necessário, afinal, é a mesma coisas que eu disse antes, penso que aqui vemos algo que vai contribuir com a nossa educação de verdade.

8) Na sua opinião, onde devemos discutir questões que sejam relativas a educação sexual?

Primeiro em casa e depois aqui na escola, né, acho que é uma consequência.

9) Como você avalia seu conhecimento e informações no que diz respeito a educação sexual?

Não sei avaliar se é bom ou ruim, acho que é o suficiente pra não me meter em enrascadas, ou coisas erradas.

10) Você como aluna do Ensino Médio o que você sugeriria para a escola e professores (as) como um tema, um problema, uma discussão para esclarecer os alunos sobre educação sexual?

Eu por exemplo penso que devemos pensar na escola a questão da gravidez indesejada, das doenças sexualmente transmissíveis, acho que na escola devemos ter mais informações sobre essas coisas, claro que existem outros assuntos interessantes, mas penso que, se já tiver uma discussão a respeito desses assuntos, saímos mais preparados para a vida de uma modo geral

Duração: 15'00"

AF-1, 18 anos

1) Educação sexual você já debate na escola?

Sim, esse ano e ano passado, mas o primeiro ano eu reprovei, quando vim do Mato Grosso.

2) Quais os temas que você debateu?

DST, modos que as doenças pegam, como cuidar, que mais...Aborto, gravidez na adolescência. Saúde.

3) Dos temas e discussões que você teve oportunidade de participar, na sua opinião qual foi o mais importante?

O mais importante foram os temas das doenças sexualmente transmissíveis.

4) Qual é a importância da escola em proporcionar um debate sobre este tema: educação sexual?

Bem importante para nós alunos, afinal, a maioria das minhas amigas namoram, amigos também, acho que tem muita gente, pelo menos que eu conheço, que não tem essas conversas em casa e se na escola tiver informação, é importante.

5) Em quais disciplinas você discutiu educação sexual?

Na aula de Biologia.

6) Você já participou de alguma discussão na escola que tratasse de temas relativos à educação sexual, alguma atividade extracurricular?

Aqui no Instituto não, mas no Mato Grosso já vi palestras na escola e tal.

7) Você vê a necessidade da escola tratar de educação sexual?

Sim, com certeza.

8) Na sua opinião, onde devemos discutir questões que sejam relativas à educação sexual?

Na escola, em casa, mas tem gente que não tem em casa ...na escola seria o melhor lugar, melhor que muitos outros lugares.

8.1) Que tipo de lugares?

Na internet principalmente, na televisão, coisas assim.

9) Como você avalia seu conhecimento e informações no que diz respeito a educação sexual?

Sou informada sim.

10) Você como aluna ou aluno do Ensino Médio o que você sugeriria para a escola e professores (as) como um tema, um problema, uma discussão para esclarecer os alunos sobre educação sexual?

Por uma questão de saúde mesmo, acho que ensinar a prevenção é algo que pode ser feito na escola. Por exemplo.

Duração: 12'45"

AF-2, 17 anos

1) Educação sexual você já debate na escola?

Sim, já sim.

2) Quais os temas que você debateu?

Aborto, prevenção de doenças, gravidez, é...sexo seguro responsável.

3) Dos temas e discussões que você teve oportunidade de participar, na sua opinião qual foi o mais importante?

Não participei de nenhuma discussão na sala de aula, o tema mais importante pra mim foi: prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

4) Qual é a importância da escola em proporcionar um debate sobre este tema: educação sexual?

Acho importante pra nossa própria vida.

5) Em quais disciplinas você discutiu educação sexual?

Biologia e Sociologia.

6) Você já participou de alguma discussão na escola que tratasse de temas relativos à educação sexual, alguma atividade extracurricular?

Não. Quando teve uma palestra aqui na escola eu não fui.

7) Você vê a necessidade da escola tratar de educação sexual?

Com certeza, acho que já estamos em uma idade que isso é importante de ser tratado.

8) Na sua opinião, onde devemos discutir questões que sejam relativas a educação sexual?

Na escola, ah, acho que em casa também como nossas famílias.

9) Como você avalia seu conhecimento e informações no que diz respeito a educação sexual?

Não sei como “avaliar” acho que sou informada, hoje em dia com internet temos informação disponível, é fácil não ser informado, ter conhecimento a respeito. Acho que tenho um conhecimento bom. Sei me prevenir me cuidar assim como exigir do meu namorado a mesma coisa.

10) Você como aluna ou aluno do ensino médio o que você sugeriria para a escola e professores (as) como um tema, um problema, uma discussão para esclarecer os alunos sobre educação sexual?

Então acho legal que os meninos sejam “mais” informados, afinal o que acho é que os meninos são menos responsáveis. Falo porque foi isso que vi no meu primeiro namorado, mas agora estou com outro e acho que a gente conversa bastante sobre isso, sexo, responsabilidades ele é bem mais compreensivo, acho que porque ele já está na faculdade já é mais maduro.

Duração: 13’20”

AF-3, 16 anos.

1) Educação sexual você já debate na escola?

Sim, já tive aulas.

2) Quais os temas que você debateu?

Gravidez na adolescência, aborto, DST, AIDS, acho que esses temas.

3) Dos temas e discussões que você teve oportunidade de participar, na sua opinião, qual foi o mais importante?

As prevenções, as causas das doenças, ver como elas agem no nosso corpo.

4) Qual é a importância da escola em proporcionar um debate sobre este tema: educação sexual?

Importante pra nossa saúde de modo geral.

5) Em quais disciplinas você discutiu educação sexual?

Biologia, me lembro das aulas de Biologia.

6) Você já participou de alguma discussão na escola que tratasse de temas relativos à educação sexual, alguma atividade extracurricular?

Sim. Já assisti uma palestra do Dr. Batista que ele falou sobre isso, prevenção, DST, como se cuidar.

7) Você vê a necessidade da escola tratar de educação sexual?

Com certeza, acho importante sim.

8) Na sua opinião onde devemos discutir questões que sejam relativas a educação sexual?

Na escola e em casa principalmente.

9) Como você avalia seu conhecimento e informações no que diz respeito a educação sexual?

Bom, aprendemos na escola mais vejo na TV, na internet, acho que sei me cuidar.

10) Você como aluna ou aluno do Ensino Médio o que você sugeriria para a escola e professores (as) como um tema, um problema, uma discussão para esclarecer os alunos sobre educação sexual?

Para as mulheres é sempre uma responsabilidade, pois somos nós que temos que arcar com as consequências de uma gravidez indesejada, por exemplo, acho que isso poderia ser visto hoje, principalmente na escola, como responsabilidade também dos meninos. Isso seria um bom tema.

Duração: 11'50"

AF-4, 16 anos.

1) Educação sexual, você já debate na escola?

Já, ano passado.

2) Quais os temas que você debateu?

Fizemos grupos de discussão sobre o aborto, no primeiro ano e, esse ano, falamos de DST/AIDS nas aulas de Biologia, mas já estudei reprodução, sistema reprodutor.

3) Dos temas e discussões que você teve oportunidade de participar, na sua opinião qual foi o mais importante?

Acho que das doenças, da prevenção.

4) Qual é a importância da escola em proporcionar um debate sobre este tema: educação sexual?

Acho que é bem legal poder debater na escola, com os professores e colegas da mesma idade. Mas muita gente tem vergonha, mesmo assim acho que é importante tirar as dúvidas que temos.

5) Em quais disciplinas você discutiu educação sexual?

Nas matérias de Biologia e Sociologia.

6) Você já participou de alguma discussão na escola que tratasse de temas relativos à educação sexual, alguma atividade extracurricular?

Sim, palestra.

7) Você vê a necessidade da escola tratar de educação sexual?

Eu já vim com uma educação de casa e acho importante sim.

8) Na sua opinião, onde devemos discutir questões que sejam relativas a educação sexual?

Em casa e na escola, principalmente na escola, acho.

9) Como você avalia seu conhecimento e informações no que diz respeito à educação sexual?

Acho bom e acho que a escola poderia nos ajudar com as nossas dúvidas.

10) Você como aluna ou aluno do Ensino Médio o que você sugeriria para a escola e professores (as) como um tema, um problema, uma discussão para esclarecer os alunos sobre educação sexual?

Não sei, mas isso que eu falei, acho que são temas importantes, mas não sei dizer o que mais podia ser importante pra nós, alunos.

Duração: 12' 30"

AF-5, 18 anos.

1) Educação sexual você já debate na escola?

Sim, já vi. Em algumas matérias.

2) Quais os temas que você debateu?

Os principais foram: gravidez não planejada, sexo sem proteção, aborto, doenças sexualmente transmissíveis, AIDS, as implicações do vírus o tratamento, bom acho que isso.

3) Dos temas e discussões que você teve oportunidade de participar, na sua opinião qual foi o mais importante?

A prevenção foi o mais importante.

4) Qual é a importância da escola em proporcionar um debate sobre este tema: educação sexual?

Super importante, a escola a família são confiáveis.

5) Em quais disciplinas você discutiu educação sexual?

Sim, na Sociologia esse ano, na Filosofia ano passado, na Biologia também.

6) Você já participou de alguma discussão na escola que tratasse de temas relativos à educação sexual, alguma atividade extracurricular?

Sim, já participei de palestras na igreja e aqui na escola.

6.1) As duas com tema e assuntos parecidos?

Sim, DST, gravidez, prevenção, os mesmos assuntos.

7) Você vê a necessidade da escola tratar de educação sexual?

Sim, vejo sim. Acho até mais importante que a escola traga esses assuntos, afinal o povo só fala de sexo, de fazer de quem fez de quem não fez, eu não converso com esse pessoal, mas escuto os papos, né, nos corredores, aqui na sala mesmo. É acho importante a escola orientar.

8) Na sua opinião onde devemos discutir questões que sejam relativas à educação sexual?

Na escola e na família.

9) Como você avalia seu conhecimento e informações no que diz respeito à educação sexual?

Bom! Sou informada sobre o assunto, mas isso partiu da minha mãe e lá em casa são três mulheres, então sempre foi bem conversado, pra gente se preservar, se proteger.

10) Você como aluna ou aluno do Ensino Médio o que você sugeriria para a escola e professores (as) como um tema, um problema, uma discussão para esclarecer os alunos sobre educação sexual?

Ano passado mesmo teve uma menina do 1.B que engravidou e saiu da escola, nessas horas quem sempre deixa de estudar, vai cuidar do filho são as meninas, acho que se ela, eu não conheço, assim hipótese, ela soubesse das implicações na vida dela, teria se preservado, teria se cuidado, então uma questão de conhecimento de informação, de educação sexual.

Duração: 11'30"

ANEXO I

Conteúdos Estruturantes da disciplina de Biologia

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

BIOLOGIA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Organização dos Seres Vivos	Classificação dos seres vivos: critérios taxonômicos e filogenéticos.	<p>Em concordância com a Diretriz Curricular do Ensino de Biologia, a abordagem dos conteúdos deve permitir a integração dos quatro conteúdos estruturantes de modo que, ao introduzir a classificação dos seres vivos como tentativa de conhecer e compreender a diversidade biológica, agrupando-os e categorizando-os, seja possível, também, discutir o mecanismo de funcionamento, o processo evolutivo, a extinção das espécies e o surgimento natural e induzido de novos seres vivos. Deste modo, a abordagem do conteúdo "classificação dos seres vivos" não se restringe a um único conteúdo estruturante. Ao adotar esta abordagem pedagógica, o início do trabalho poderia ser o conteúdo "organismos geneticamente modificados", partindo-se da compreensão das técnicas de manipulação do DNA, comparando-as com os processos naturais que determinam a diversidade biológica, chegando à classificação dos seres vivos.</p> <p>Portanto, é imprescindível que se perceba a interdependência entre os quatro conteúdos estruturantes. Outro exemplo é a abordagem do funcionamento dos sistemas que constituem os diferentes grupos de seres vivos. Parte-se do conteúdo estruturante Mecanismos Biológicos, incluindo-se o conteúdo estruturante Organização dos Seres Vivos, que permitirá estabelecer a comparação entre os sistemas, envolvendo, inclusive, a célula, seus componentes e respectivas funções. Neste contexto, é importante que se perceba que a célula tanto pode ser compreendida como elemento da estrutura dos seres vivos, quanto um elemento que permite observar, comparar, agrupar e classificar os seres vivos. Da mesma forma, a abordagem do conteúdo estruturante Biodiversidade envolve o reconhecimento da existência dos diferentes grupos e mecanismos biológicos que determinam a diversidade, envolvendo a variabilidade genética, as relações ecológicas estabelecidas entre eles e o meio ambiente, e os processos evolutivos pelos quais os seres vivos têm sofrido modificações naturais e as produzidas pelo homem.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifique e compare as características dos diferentes grupos de seres vivos; • Estabeleça relações entre as características específicas dos micro-organismos, dos organismos vegetais e animais, e dos vírus; • Classifique os seres vivos quanto ao número de células (unicelular e pluricelular), tipo de organização celular (procarionte e eucarionte), forma de obtenção de energia (autótrofo e heterótrofo) e tipo de reprodução (sexuada e assexuada); • Reconheça e compreenda a classificação filogenética (morfológica, estrutural e molecular) dos seres vivos; • Compreenda a anatomia, morfologia, fisiologia e embriologia dos sistemas biológicos (digestório, reprodutor, cardiovascular, respiratório, endócrino, muscular, esquelético, excretor, sensorial e nervoso); • Identifique a estrutura e o funcionamento das organelas citoplasmáticas; • Reconheça a importância e identifique os mecanismos bioquímicos e biofísicos que ocorrem no interior das células; • Compreenda os mecanismos de funcionamento de uma célula: digestão, reprodução, respiração, excreção, sensorial, transporte de substâncias; • Compare e estabeleça diferenças morfológicas entre os tipos celulares mais frequentes nos sistemas biológicos (histologia); • Reconheça e analise as diferentes teorias sobre a origem da vida e a evolução das espécies; • Reconheça a importância da estrutura genética para manutenção da diversidade dos seres vivos; • Compreenda o processo de transmissão das características hereditárias entre os seres vivos; • Identifique os fatores bióticos e abióticos que constituem os ecossistemas e as relações existentes entre estes; • Compreenda a importância e valorize a diversidade biológica para manutenção do equilíbrio dos ecossistemas; • Reconheça as relações de interdependência entre os seres vivos e destes com o meio em que vivem; • Identifique algumas técnicas de manipulação do material genético e os resultados decorrentes de sua aplicação/utilização; • Compreenda a evolução histórica da construção dos conhecimentos biotecnológicos aplicados à melhoria da qualidade de vida da população e à solução de problemas sócio-ambientais; • Relacione os conhecimentos biotecnológicos às alterações produzidas pelo homem na diversidade biológica; • Analise e discuta interesses econômicos, políticos, aspectos éticos e bioéticos da pesquisa científica que envolvem a manipulação genética.
Mecanismos Biológicos	Sistemas biológicos: anatomia, morfologia e fisiologia.		
Mecanismos Biológicos	Mecanismos de desenvolvimento embriológico.		
Mecanismos Biológicos	Mecanismos celulares biofísicos e bioquímicos.		
Biodiversidade	Teorias evolutivas.		
Biodiversidade	Transmissão das características hereditárias.		
Manipulação Genética	Dinâmica dos ecossistemas: relações entre os seres vivos e interdependência com o ambiente.		
Manipulação Genética	Organismos geneticamente modificados.		

Livro de Biologia página 87, tabela com as implicações legais do Aborto (LD/B, 2009, p.87)

Veja algumas punições dispostas do Código Penal Brasileiro em relação ao aborto. (JESUS, 2000)

a) Aborto provocado pela gestante ou com o seu consentimento:

Na primeira parte do art. 124 a pena de detenção prevista para o auto-aborto ou aborto consentido é de 1 (um) a 3 (três) anos. O sujeito ativo é tão-somente a mulher grávida que provoca a ação por qualquer que seja o meio utilizado. Na segunda parte, a gestante é incriminada pela ação praticada, ou seja, em consentir o aborto praticado por pessoa diversa.

b) Aborto provocado por terceiro:

Quando o aborto acontece sem o consentimento da gestante, a pena prevista de reclusão de acordo com o art. 125 é de 3 (três) a 10 (dez) anos. Pode haver violência física, grave ameaça, simulação ou fraude (drogas abortivas alegando serem remédios, anestésicos, etc.). A ameaça de abandono, caso a mulher não faça o aborto, ou promessa de casamento imediato, caso ela faça, também são hipóteses de não consentimento.

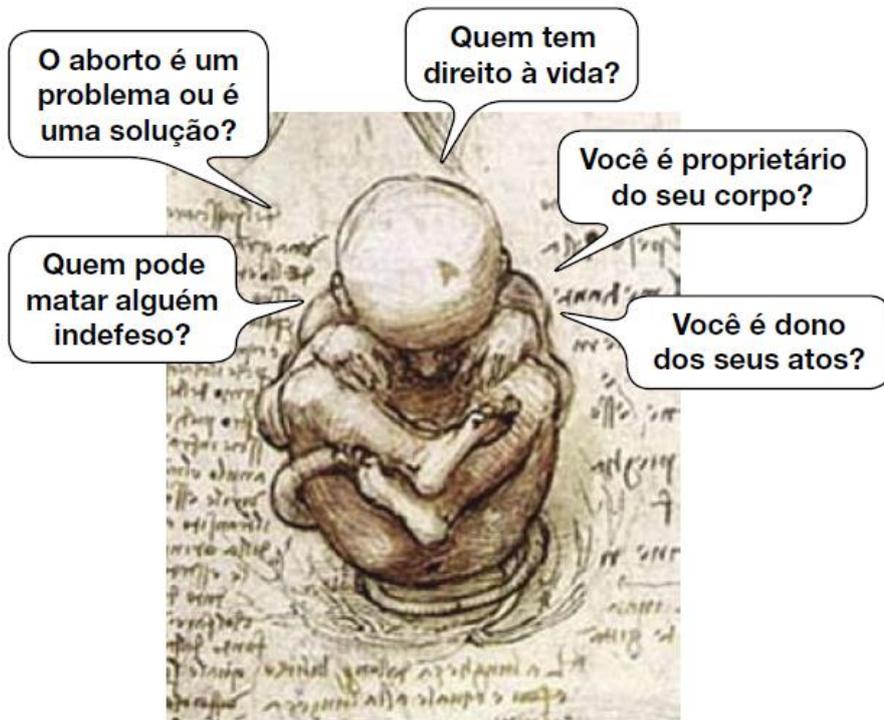
No caso da pessoa que provoca o aborto com o consentimento da gestante, de acordo com o art. 126, a pena prevista de reclusão é de 1 (um) a 4 (quatro) anos. Nesse caso vale o consentimento, expresso ou tácito, do início ao fim da conduta. Ainda o art. 126, contempla a violência presumida quando a mulher vítima do aborto é menor de 14 anos, alienada ou débil mental, nesse caso aplica-se a pena do artigo 125.

c) Forma qualificada:

Trata-se de um crime qualificado pelo resultado em que o agente responde pela conseqüência mais grave obtida, sem importar se houve consentimento ou não da vítima. Para esse caso são previstas as penas cominadas nos arts. 125 e 126 com aumento de um terço se a gestante sofrer lesão corporal de natureza grave; se a gestante morrer, as penas são duplicadas.

Apresenta o seguinte questionamento sobre os “sentimentos da mulher”

O aborto é um assunto muito polêmico e delicado, pois são muitas as contradições de pensamento entre as pessoas. Se por um lado deve-se proteger a vida, como fazer para que essa proteção não seja a destruição de outra vida? Mesmo que a prática do aborto seja liberada, como ficam os sentimentos da mulher após essa experiência traumática?



- Estudo sobre feto, de Leonardo da Vinci. Original: The Foetus in the Womb (1510-1512). Técnica: Pen and ink with wash over black chalk and red chalk on paper. Fonte: Pertence ao Palácio de Windsor Castle, Windsor, Inglaterra. Famous Painters' Paintings, galeria de pinturas e de desenhos. <http://www.elrelojesol.com/famous-painters-paintings-list.htm>

Dedicamos especial atenção ao enunciado da atividade, onde ressalta que: “a vida é o mais importante”.



DEBATE

Não há dúvidas de que de todos os bens valorados pelo direito, a Vida é o mais importante, seja intra ou extra-uterina.

Portanto, a maior indagação discutida em relação ao aborto é:

EM QUE MOMENTO A VIDA HUMANA SE INICIA?

Na fecundação, na nidação ou no nascimento? Considerar que na fecundação existe uma ser humano não seria sacralizar um simples processo biológico?

Alguns consideram que a vida tem início no momento da concepção, ou seja, com a penetração do espermatozóide no óvulo; outros defendem que é a partir da nidação, ou seja, no momento em que o ovo aninha-se na parede uterina; há aqueles que acreditam que a vida começa após o nascimento.

Uma outra questão é:

O feto humano tem o mesmo direito que os membros integrantes da comunidade, de serem protegidos pelas interdições relativas ao homicídio?

E os direitos da mulher grávida, do progenitor e dos membros da família?

ATÉ QUE PONTO VAI O CONTROLE E A AUTONOMIA DA PESSOA SOBRE SI MESMA? Quem pode dizer a você o que fazer com seu próprio corpo a não ser você? Quais são os direitos da pessoa sobre si mesma?

Para responder os questionamentos propostos organize a classe em três grupos. Cada grupo deve escolher um dos três posicionamentos destacados relativos às discussões sobre a liberação do aborto: liberais, conservadores e moderados e construir argumentos, tendo como pressuposto os conhecimentos sobre embriologia.

ANEXO II

Conteúdos Estruturantes de Filosofia

FILOSOFIA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
MITO E FILOSOFIA	Saber mítico; Saber filosófico; Relação Mito e Filosofia; Atualidade do mito; O que é Filosofia?	A abordagem teórico-metodológica deve ocorrer mobilizando os estudantes para o estudo da filosofia sem doutrinação, dogmatismo e niilismo. O ensino de Filosofia deverá dialogar com os problemas do cotidiano, com o universo do estudante – as ciências, arte, história, cultura - a fim de problematizar e investigar o conteúdo estruturante Mito e Filosofia e seus conteúdos básicos sob a perspectiva da pluralidade filosófica, tomando como referência os textos filosóficos clássicos e seus comentadores.	Na complexidade do mundo contemporâneo, com suas múltiplas particularidades e especializações, espera-se que o estudante possa compreender, pensar e problematizar os conteúdos básicos do conteúdo estruturante Mito e Filosofia, elaborando respostas aos problemas suscitados e investigados. Com a problematização e investigação, o estudante desenvolverá a atividade filosófica com os conteúdos básicos e poderá formular suas respostas quando toma posições e, de forma escrita ou oral, argumenta, ou seja, cria conceitos. Portanto, terá condições de ser construtor de ideias com caráter inusitado e criativo, cujo resultado pode ser avaliado pelo próprio estudante e pelo professor.
TEORIA DO CONHECIMENTO	Possibilidade do conhecimento; As formas de conhecimento; O problema da verdade; A questão do método; Conhecimento e lógica.	A abordagem teórico-metodológica deve ocorrer mobilizando os estudantes para o estudo da filosofia sem doutrinação, dogmatismo e niilismo. O ensino de Filosofia deverá dialogar com os problemas do cotidiano, com o universo do estudante – as ciências, arte, história, cultura - a fim de problematizar e investigar o conteúdo estruturante Teoria do Conhecimento e seus conteúdos básicos sob a perspectiva da pluralidade filosófica, tomando como referência os textos filosóficos clássicos e seus comentadores.	Na complexidade do mundo contemporâneo com suas múltiplas particularidades e especializações, espera-se que o estudante possa compreender, pensar e problematizar os conteúdos básicos do conteúdo estruturante Teoria do Conhecimento, elaborando respostas aos problemas suscitados e investigados. Com a problematização e investigação, o estudante desenvolverá a atividade filosófica com os conteúdos básicos e poderá formular suas respostas quando toma posições e, de forma escrita ou oral, argumenta, ou seja, cria conceitos. Portanto, terá condições de ser construtor de ideias com caráter inusitado e criativo, cujo resultado pode ser avaliado pelo próprio estudante e pelo professor.
ÉTICA	Ética e moral; Pluralidade ética; Ética e violência; Razão, desejo e vontade; Liberdade: autonomia do sujeito e a necessidade das normas.	A abordagem teórico-metodológica deve ocorrer mobilizando os estudantes para o estudo da filosofia sem doutrinação, dogmatismo e niilismo. O ensino de Filosofia deverá dialogar com os problemas do cotidiano, com o universo do estudante – as ciências, arte, história, cultura - a fim de problematizar e investigar o conteúdo estruturante Ética e seus conteúdos básicos sob a perspectiva da pluralidade filosófica, tomando como referência os textos filosóficos clássicos e seus comentadores.	Na complexidade do mundo contemporâneo, com suas múltiplas particularidades e especializações, espera-se que o estudante possa compreender, pensar e problematizar os conteúdos básicos do conteúdo estruturante Ética, elaborando respostas aos problemas suscitados e investigados. Com a problematização e investigação, o estudante desenvolverá a atividade filosófica com os conteúdos básicos e poderá formular suas respostas quando toma posições e, de forma escrita ou oral, argumenta, ou seja, cria conceitos. Portanto, terá condições de ser construtor de ideias com caráter inusitado e criativo, cujo resultado pode ser avaliado pelo próprio estudante e pelo professor.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
FILOSOFIA POLÍTICA	<p>Relações entre comunidade e poder;</p> <p>Liberdade e igualdade política;</p> <p>Política e Ideologia;</p> <p>Esfera pública e privada;</p> <p>Cidadania formal e/ou participativa.</p>	<p>A abordagem teórico-metodológica deve ocorrer mobilizando os estudantes para o estudo da filosofia sem doutrinação, dogmatismo e niilismo.</p> <p>O ensino de Filosofia deverá dialogar com os problemas do cotidiano, com o universo do estudante – as ciências, arte, história, cultura - a fim de problematizar e investigar o conteúdo estruturante Filosofia Política e seus conteúdos básicos sob a perspectiva da pluralidade filosófica, tomando como referência os textos filosóficos clássicos e seus comentadores.</p>	<p>Na complexidade do mundo contemporâneo com suas múltiplas particularidades e especializações, espera-se que o estudante possa compreender, pensar e problematizar os conteúdos básicos do conteúdo estruturante Filosofia Política, elaborando respostas aos problemas suscitados e investigados. Com a problematização e investigação, o estudante desenvolverá a atividade filosófica com os conteúdos básicos e poderá formular suas respostas quando toma posições e, de forma escrita ou oral, argumenta, ou seja, cria conceitos. Portanto, terá condições de ser construtor de ideias com caráter inusitado e criativo, cujo resultado pode ser avaliado pelo próprio estudante e pelo professor.</p>
FILOSOFIA DA CIÊNCIA	<p>Concepções de ciência;</p> <p>A questão do método científico;</p> <p>Contribuições e limites da ciência;</p> <p>Ciência e ideologia;</p> <p>Ciência e ética.</p>	<p>A abordagem teórico-metodológica deve ocorrer mobilizando os estudantes para o estudo da filosofia sem doutrinação, dogmatismo e niilismo.</p> <p>O ensino de Filosofia deverá dialogar com os problemas do cotidiano, com o universo do estudante – as ciências, arte, história, cultura - a fim de problematizar e investigar o conteúdo estruturante Filosofia da Ciência e seus conteúdos básicos sob a perspectiva da pluralidade filosófica, tomando como referência os textos filosóficos clássicos e seus comentadores.</p>	<p>Na complexidade do mundo contemporâneo, com suas múltiplas particularidades e especializações, espera-se que o estudante possa compreender, pensar e problematizar os conteúdos básicos do conteúdo estruturante Filosofia da Ciência, elaborando respostas aos problemas suscitados e investigados. Com a problematização e investigação, o estudante desenvolverá a atividade filosófica com os conteúdos básicos e poderá formular suas respostas quando toma posições e, de forma escrita ou oral, argumenta, ou seja, cria conceitos. Portanto, terá condições de ser construtor de ideias com caráter inusitado e criativo, cujo resultado pode ser avaliado pelo próprio estudante e pelo professor.</p>
ESTÉTICA	<p>Natureza da arte;</p> <p>Filosofia e arte;</p> <p>Categorias estéticas – feio, belo, sublime, trágico, cômico, grotesco, gosto, etc.;</p> <p>Estética e sociedade.</p>	<p>A abordagem teórico-metodológica deve ocorrer mobilizando os estudantes para o estudo da filosofia sem doutrinação, dogmatismo e niilismo.</p> <p>O ensino de Filosofia deverá dialogar com os problemas do cotidiano, com o universo do estudante – as ciências, arte, história, cultura - a fim de problematizar e investigar o conteúdo estruturante Estética e seus conteúdos básicos sob a perspectiva da pluralidade filosófica, tomando como referência, os textos filosóficos clássicos e seus comentadores.</p>	<p>Na complexidade do mundo contemporâneo, com suas múltiplas particularidades e especializações, espera-se que o estudante possa compreender, pensar e problematizar os conteúdos básicos do conteúdo estruturante Estética, elaborando respostas aos problemas suscitados e investigados. Com a problematização e investigação, o estudante desenvolverá a atividade filosófica com os conteúdos básicos e poderá formular suas respostas quando toma posições e, de forma escrita ou oral, argumenta, ou seja, cria conceitos. Portanto, terá condições de ser construtor de ideias com caráter inusitado e criativo, cujo resultado pode ser avaliado pelo próprio estudante e pelo professor.</p>

Atividade Livro Didático de Filosofia, página 265.



ATIVIDADE

Organize um júri simulado em sala de aula da seguinte maneira:

1. No banco dos réus está o aborto.
2. Solicite três alunos que queiram ser os advogados de acusação, ou promotores públicos, que preparem os argumentos acusatórios.
3. Outros três alunos selecionados farão a defesa do réu.
4. Os demais serão o júri, que terão a importante tarefa de prestar atenção nos argumentos da acusação e da defesa e, ao final, dar o veredicto.

