

EDUCAÇÃO SEXUAL E CURRÍCULO DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE

PLAN DE ESTUDIOS/BIOLOGÍA SEXUAL DE LA EDUCACIÓN Y CIENCIA: DESAFÍOS A LA PRÁCTICA DOCENTE

SEX EDUCATION AND CURRICULUM OF SCIENCES/BIOLOGY: CHALLENGES TO TEACHING PRACTICE

Ana Maria Ricci MOLINA¹
Welson Barbosa SANTOS²

RESUMO: Nesse artigo propomos um debate do currículo escolar sobre educação sexual nas escolas. Entendemos que seu exercício ocorre historicamente pelas disciplinas de ciências/biologia, devido a uma prática docente centrada em um ensino informativo e fisiologista sobre o corpo como máquina reprodutora. Por outro lado, atualmente, a educação sexual nas escolas também busca a reflexão dos comportamentos sexuais de meninos e meninas na sociedade, por ser a sexualidade um assunto relacional e histórico. Ao final, nos parece que docentes atuam como agentes morais a participar da construção da sexualidade de meninos e meninas, de modo a acolherem as diferenças ou a reforçarem o valor de desvio dos comportamentos sexuais que rompem com a heteronormatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação sexual. Ensino de ciências. Adolescência. Sexualidade.

RESUMEN: *En este artículo se propone un debate sobre el plan de estudios en educación sexual en las escuelas. Entendemos que su ejercicio se produce históricamente por las disciplinas de la ciencia/biología, debido a una práctica docente centrada en la información y educación fisiólogo del ejercicio en el cuerpo como una máquina de reproducción. Por otro lado, actualmente, educación sexual en las escuelas también busca la reflexión del comportamiento sexual de los niños y niñas en la sociedad, porque es una cuestión relacional sexualidad e historia. Al final, nos parece que los profesores actúan como agentes Morales a participar en la construcción de la sexualidad de niños y niñas, con el fin de dar cabida a las diferencias o para mejorar el valor de la desviación de conductas sexuales que rompen con el heteronormatividad.*

PALABRAS CLAVE: *Educación sexo. Ciencia de la enseñanza. Adolescencia. Sexualidad.*

¹ Faculdade Anhanguera de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto – SP – Brasil. Doutora em Educação (UFSCAR). Diretório de Grupos -Lattes: Diversidade em Educação (Ufscar) e Gracias (FFCLRP-USP). E-mail: amrm1amrm@gmail.com

² Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Goiás – GO – Brasil. Doutor em Educação (Ufscar). Coordenador do Grupos de Pesquisa: Educação no Cerrado e Cidadania - GPECC e integrante do grupo Diversidade em Educação (Ufscar). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-6118-2296>>. E-mail: wwsantosw@yahoo.com.br

ABSTRACT: *In this article proposes a debate on the curriculum of sex education. Even targeted to be interdisciplinary, the discussion in this area historically occurs in disciplines of science / biology and marked by a teaching practice centered on an anatomical and physiological teaching, reinforcing understandings of the body as a breeding machine. However, for being sexuality a relational and historical matter, currently, sex education in schools should also seek the reflection of the sexual behavior of boys and girls in society. At the end, it seems that teachers act as moral to participate in the construction of sexuality of boys and girls, in order to welcome the differences and to enhance the value of deviation in sexual behaviors that break with standard agents.*

KEYWORDS: *Sex education. Science teaching. Adolescence. Sexuality.*

Educação Sexual: currículo e prática docente

Compreendemos a educação escolar como uma prática social e, como tal, ela depende da prática docente. O ocorrido é que, na maioria das vezes, parece-nos que a prática docente engessa o currículo ao mesmo tempo em que o currículo é engessado pela prática docente. Nesse caminho, observamos que a educação sexual na escola está direcionada para as disciplinas de ciências e biologia e restrita a uma visão biológica e preventiva sobre o corpo humano. Assim, acreditamos que este tipo de prática pedagógica inviabiliza uma visão relacional e, portanto, histórica, sobre o corpo e a construção da sexualidade, principalmente quando os/as professores/as estão diante da sala de aula, ambiente reconhecidamente marcado pela diversidade humana.

Buscando um direcionamento para a discussão proposta, para sustentá-la, usaremos como referência o trabalho intitulado “Documentos de Identidades: uma introdução às teorias do currículo”, de Tomaz Tadeu da Silva (2011), tendo por recorte alguns dos pontos discursados pelo autor sobre as teorias do currículo, nos capítulos I e III. Percebemos que em tais pontos, referente às teorias pós-críticas, a análise de gênero e a teoria queer são importantes para as análises da sexualidade humana.

Então, sendo também nosso objeto de estudo, assim como o autor citado usou de uma linguagem simples, pontual e introdutória para desconstruir e reconstruir o objeto teoria do currículo, tomaremos a liberdade de atualizarmos sua textualidade e faremos uma reflexão inicial sobre o jogo que existe entre a prática docente e a construção da sexualidade de meninas e meninos, reconhecida socialmente como adolescência, frente a normatividade circunscrita.

Nesse caminho, nosso exercício envolveu a leitura da referida publicação para “ruminação”. E, de forma mais ampla, o objetivo buscado nessa reflexão foi o fortalecimento de nossos objetos de estudo de doutoramento. Nesse sentido, como pesquisadores temos em comum as questões da sexualidade humana, porém: se por um lado, tratamos da construção da sexualidade de meninos, tendo por corpus de investigação e análise os efeitos da resistência à heteronormatividade, por outro lado tratamos da tentativa de enquadramento de meninas em oposição à normatividade, como ocorre entre aquelas que praticam a prostituição e os agentes sociais para o seu combate. Mas, como ficaria esta construção em espaço escolar, uma vez que este território também participa da produção de subjetividades?

Tomaremos por base, primeiramente, o seguinte questionamento: existe um currículo escolar para a Educação Sexual? Buscando entendimentos sobre o que se questiona, começaremos pelo que é proposto no capítulo I ou “teorias do currículo: o que é isso?”, de Silva (2011). Nesse sentido o autor se posiciona com o registro da desnaturalização do seu objeto, apoiado na perspectiva pós-estruturalista. Ele primeiro rompe com a ideia de teoria e, depois, acentua a discursividade como produtora da coisa como algo real, porque se diz verdadeira. Nesse raciocínio, o autor assim afirma:

O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação [...] a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve [...] um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo (SILVA, 2011, p. 15).

Notamos duas considerações interpretadas como importantes acerca do anunciado, a relação teoria-prática, apoiada na conversa entre Deleuze e Foucault, publicada em *Microfísica do Poder*, de Michel Foucault (1996), e a relação objeto-realidade, apoiada em Paul Veyne (1995), sobre a analítica foucaultiana.

A relação teoria e prática está costumeiramente entendida e usada na lógica da continuidade, em que uma se realiza como extensão da outra, independente da sua ordem de referência. No entanto, pós-estruturalistas, como Foucault e Deleuze, ensaiam outra perspectiva de entendimento desta relação. Dizem ser ela fragmentária, ou seja, ações localizadas de teoria e da prática que devem ser substituídas por outras ações, toda vez que aplicadas. Não há, pois, uma continuidade aplicativa entre teoria e prática, uma vez que a

aplicabilidade se refaz na própria dinâmica das conexões com seus efeitos, tornando tal relação sempre múltipla de entendimentos e exercícios.

Os autores ainda questionam, a partir do que foi descrito, a figura do intelectual (marxista e psicanalista) e sua verdade (hierárquica e representacional), ao confrontá-las com um enunciado político de que a teoria é uma prática. Assim, alguém a exerce denotando quem, como e onde o poder se materializa por meio dos saberes. Descrever esta microfísica é uma declaração de luta política contra a totalização dos objetos investigados e, conseqüente, totalitarismo da ciência/da verdade dita absoluta e universal sobre a vida.

Tais declarações podem ser visíveis também nos movimentos feministas e em outros grupos ditos como minorias ou subalternos que revolucionaram o fazer das ciências humanas e sociais. Estes grupos provocaram uma mudança na perspectiva interpretativa sobre o mundo e a realidade, a ponto de não restringirem a análise das relações sociais somente como uma consequência da desigualdade socioeconômica ou determinada pelos jogos entre consciência e inconsciência do indivíduo. Contudo, como efeito dos jogos de saber-poder, eles envolvem também as questões de etnia, de gênero e de territórios nas suas análises, pois as diversas áreas de conhecimentos conheceram com os pós-estruturalistas e, em Foucault, especificamente, uma nova possibilidade de realizar pesquisa, da qual ainda fazem uso de suas teorizações e ferramentas para reconstruir epistemologicamente a produção do saber. Nesse sentido, temos como exemplo Margareth Rago (1998), que tece uma trama histórica pelo embate de uma epistemologia feminista ou história das mulheres, a ocorrer recentemente no Brasil.

Assim, a proposta de Foucault para uma anticiência encontra na genealogia, com seus estudos acerca da emergência e da providência das coisas, uma visão de lutas a compor tramas históricas à vida. Portanto, as dimensões do saber, do poder e da ética são forças estreitamente articuladas com as noções de governo, disciplinarização e biopolítica nas problematizações apresentadas.

Portanto, a partir deste engendramento, os discursos são práticas que, por efeito, tramaram o que deve ser verdadeiro e falso ou em detrimento de outras verdades ao corporificar um objeto como real. Então, nas relações ou nos embates que são constantes, opera-se o poder, por meio de mecanismos variados, para selecionar aquilo que deverá marcar o real como verdadeiro. Quer a análise dos discursos de ordem foucaultiana a insurreição de saberes que perderam os embates, para demonstrar com a inexistência da metafísica as outras possibilidades de vida (FOUCAULT, 1996).

Assim, este movimento de des-naturalização do currículo pelas perspectivas pós-críticas, em oposição às perspectivas críticas e tradicionais, também ocorreu com o objeto da sexualidade humana. O currículo é um produto feito das seleções de conhecimentos que traduz, por efeito, a subjetivação de um tipo de sujeito idealizado ou esperado socialmente. Da mesma forma, operaram-se tipos de sujeitos necessários conforme o exercício de sua sexualidade, e instituídos por um regime de verdades que normalizam a existência e suas experiências em um repertório identitário: o modelo discursado sobre como ser homem e ser mulher (normatividade) em conflito com as multiplicidades produzidas e os mecanismos para seu controle e regulação da sexualidade.

Neste ponto, o currículo e a construção da sexualidade se enviesam, pois, assim como o currículo é uma questão de discursos, de identidade e de poder, também o é a sexualidade. Logo, a máxima “tudo que é sólido se desmancha no ar” pode ter alguma eficácia discursiva aplicada neste contexto: a de que os objetos não existem, o que existe são os discursos que o corporificam como tal e sobre o qual nos forjamos, por assujeitamentos ou resistências. Então, o currículo, por si mesmo, possui determinada prática a respeito da normatividade sexual, o qual será objeto de nossa análise a seguir.

Nas reflexões de Silva (2011), encontramos pontos que refletem alguns cortes possíveis de análise do currículo, envolvidos pelas teorias pós-críticas: multiculturalismo, gênero, raça e etnia. Ainda, a teoria queer, o pós-colonialismo, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, embora tenham como raízes os conceitos de discurso e de poder relacional, cada uma se ramifica conforme os interesses políticos de suas lutas. Assim, optamos por localizar nossas questões de estudo no pós-estruturalismo e na teoria queer em conversação com o recorte de gênero.

De forma geral, para as teorias pós-modernas, que não se resumem a uma única vertente ou teoria social, vivemos uma nova cena histórica e novas implicações no campo educacional. Como teorias, elas permitem o criticar de conceitos e discursos da modernidade, como, por exemplo, a razão, a ciência e o progresso. As implicações desse movimento estão na desconfiança de uma pedagogia e de um currículo baseado no pensamento moderno caracterizado por: a) saber totalizante; b) razão iluminista; c) progresso cumulativo; d) axiomas inquestionáveis; e) sujeito racional, livre e autônomo. Entretanto, na percepção pós-estruturalista, o sujeito racional, autônomo e centrado da modernidade é uma ficção, na qual a escola e o currículo tendem a corporificar, porém, seu resultado é sempre um efeito das práticas sociais subjacentes. O sujeito em si existe apenas

como um discurso, porém, corporificado pelas relações estabelecidas na escola, mediante os jogos de saber-poder, nos mecanismos regulatórios e de controle existentes, por exemplo.

Outra questão importante para nosso trabalho está no fato de que o pós-estruturalismo enfatiza os jogos de linguagem e a realidade como uma prática. Nesse sentido, a fixidez dos significados se torna fluída e indeterminada ou provisória. Para nós, somos efeitos daquilo que uma suposta identidade tende a definir. Neste âmbito, novas questões emergiram, problematizando as desigualdades compreendidas como um resultado restrito da dinâmica de classe, como: as análises de gênero, de etnia e de raça. Como exemplo, temos a radicalização pós-estrutural do conceito de diferença usada para substituir o termo desigualdade e usualmente comum na modernidade.

Nota-se que a desigualdade, portanto, passou a ser problematizada segundo o vínculo entre conhecimento, identidade e poder no território curricular, sendo fundamental para o campo das discussões referentes à pedagogia feminista. Outra tendência inserida nessa discussão foi a “teoria queer”, cujos fundamentos questionam a estabilidade da fixidez da identidade realizada pela teoria feminista recente.

De forma esclarecedora e norteadora, os fundadores da teoria queer tiveram como referencial a obra de Michel Foucault (2007), intitulada “*A História da Sexualidade*”, e os estudos literários de Roland Barthes, Jacques Derrida e Julia Kristeva. A Teoria Queer foi estruturada inicialmente por Eva Kosofsky Sedgwick, Judith Butlers, Michael Warner e David M. Halperin. Eles conheciam a linha do construtivismo social e seus referenciais sobre sexualidade e gênero na teoria social e consideraram que as pesquisas sobre “minorias” sexuais reforçavam crenças hegemônicas, criavam subáreas disciplinares e mantinham a marginalidade do objeto nas teorias socioantropológicas.

Foi a partir do descrito que os teóricos citados direcionaram suas reflexões para uma nova estruturação do pensar sobre o tema. Portanto, esta nova, no campo do currículo, termina por nos interessar, quando esclarece que há um predomínio da heterossexualidade, como a identidade considerada “normal”, a qual foi designada por heteronormatividade.

Epistemologicamente, a heteronormatividade é um termo derivado do grego *hetero*, “diferente”, e de *norma*, “esquadro”. Criado por Michael Warner, em 1991, o termo possui raízes nos princípios de Gayle Rubin (1975), do sistema sexo/gênero discutido em seu trabalho “O Tráfico de Mulheres”. Ele refere-se às práticas e às instituições que legitimam e privilegiam a heterossexualidade e relacionamentos heterossexuais como naturais e

fundamentais dentro da sociedade. Também, é descritivo de um sistema dicotômico de categorização que vincula diretamente comportamento social e autoidentidade com a genitália do sujeito. Esta se sustenta sobre referenciais de que existem conceitos estritamente definidos de virilidade, feminilidade, de comportamentos esperados tanto aos homens quanto às mulheres.

Nesse sentido, a heteronormatividade é um conceito usado para a exploração e a crítica das normas tradicionais de sexo, identidade de gênero, papel social de gênero e sexualidade e das implicações sociais destes dispositivos sexuais. Especificamente, em relação aos do recorte de gênero, pesquisamos sobre meninos e meninas e o exercício de sua sexualidade frente à normatividade. Nosso foco central diz respeito às circunstâncias em que tais sujeitos são entendidos socialmente como desviantes devido a estarem sob suspeita ou terem vivência no campo da homossexualidade e da prostituição.

Dessa forma, as apresentações de Silva (2011) são importantes por nos auxiliarem a entender como o currículo, com seus processos discursivos de significação, tenta fixar determinada identidade sexual. Essa questão implica na construção da sexualidade de adolescentes meninas e meninos em conflito com as normas pré-estabelecidas, quando a vida escolar, atravessada pela prática curricular, pode influenciar no “engessamento” da sexualidade a uma única forma de existência, de modo a culminar na vivência de outras formas como problemáticas.

Assim, pressupomos que a prática docente engessada em um currículo fixo pode contribuir para o agravamento das questões de sujeitos adolescentes considerados inadequados frente as normatizações. Contudo, colocamos que a construção da sexualidade de meninas e meninos frente a normatividade propicia mudanças, as quais também podem ocorrer pelo campo do currículo, por meio da problematização dos enunciados instituídos, ou a forma como um/a docente desenvolve e propõe discussões no campo da educação sexual. Entendido isso, nossa proposta agora é nos ater ao currículo, no modo como apresenta e delinea a prática da educação sexual, para o Ensino Fundamental II, uma vez que tratamos da idade da adolescência e a construção de sua sexualidade em nossos estudos.

De forma esclarecedora, é possível afirmar que embora as discussões no campo da sexualidade estejam ramificadas por entre todas as disciplinas, percebe-se sua fixação na área das Ciências. Trata-se de “um conteúdo restrito ao campo disciplinar da biologia”, como reforçam Castro, Abramovay e Silva (2004, p. 38), pois os indivíduos que

normalmente abordam a Educação Sexual na escola são os/as professores/as de ciências, no caso do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental II, e os professores/as de Biologia, que atuam no Ensino Médio.

Em relação ao desafio da articulação entre as disciplinas de Ciências e Biologia com a da Educação Sexual, sabe-se que o posicionamento do/a docente é prejudicial ou limitador, segundo Louro (1997), Weeks (1999), Furlani (2008) e Castro, Abramovay e Silva (2004). Nesse sentido, a conclusão de Silva (2004) é a de que orientar sexualmente alunos/as é tarefa complexa.

Sendo assim, cabe-nos questionar por que tal discussão mostra-se tão difícil? Um dos pontos apontados sobre tal discussão diz respeito a uma abordagem restrita ao campo biológico. Portanto, nota-se que se tem por ponto de partida o ensino de Ciência e, com ele, a preponderância da noção biológica do corpo humano como uma máquina morfológica, química e concreta. Entretanto, o corpo humano também é um território de embates sobre o qual construímos uma política para a vida. É um espaço de disputas, do qual alguma vontade resultar-se-á como verdadeira e, portanto, histórica. Essas, inclusive, são forças que operam constantemente na prática do currículo oculto, por exemplo, pois na relação professor/a – aluno/a emergem as questões relativas à sexualidade humana que atravessam a modulação de qualquer corpo. Assim, o corpo deixa de ser uma coisa para ser algo.

Observamos que no ensino de Ciências e Biologia o corpo normalmente é apresentado fragmentadamente, o que possibilita a ênfase dos aspectos biológicos e reprodutivos do indivíduo. Ironicamente, também possibilita a totalização do indivíduo, porque o enquadra na universalidade de suas funções vitais. Nesse sentido, Altman (2005) afirma que o ensino da educação sexual baseia-se na função do pênis, da vagina, dos espermatozoides, da menstruação, dos métodos contraceptivos. Assim, parece-nos que é dado ao corpo uma matéria determinada pelos referenciais biológico e fisiológico do aparelho reprodutor.

Nesse raciocínio, identificamos que a construção da sexualidade, por efeito, pode ser fomentada por uma prática docente carregada de agenciamentos morais que reduz a educação sexual aos temas da reprodução humana e é, raramente, promotora de um espaço que faça dirimir dúvidas específicas ou particulares dos/as alunos/as. Também percebemos que há uma negação quanto ao sexo como fonte de prazer. Algo, inclusive, de interesse dos adolescentes, como apontado por Rodrigues Junior (1993). O autor afirma que conhecer o

comportamento sexual, o coito em si, a masturbação, discutirem sobre os atos e as práticas que conduzem a uma relação sexual são temáticas de interesse do/a adolescente.

Ainda assim, Cruz (2008) e Altman (2005) afirmam que a disciplina de Biologia é a mais próxima e possível de se ajustar à discussão de Educação Sexual escolar. As autoras entendem que seu ensino pode se tornar crítico, se estabelecido de forma dialógica. Cruz (2008) reforça essa possibilidade ao afirmar que a Educação Sexual presente na escola ainda apresenta “vícios” culturais, ao mesmo tempo em que algumas práticas permitem discussões mais conscientes, críticas e humanizadas. Inclusive, para a pesquisadora, a prática docente sobre a Educação Sexual, desenvolvida nas disciplinas de Ciências e Biologia, embora vinculada a um caráter informativo, mostra alguns sinais de mudanças também.

Então, junto com Furlani (2003), nossa sugestão é que se deveria falar em “Sistema Sexual”, em que, além da valorização das questões como AIDS e a gravidez, o docente pudesse criar espaços de discussões sobre sexualidades, diversidades de gênero, namoro e prazer. Assim, não se trata de negar a prática centrada no biologismo do corpo em detrimento do caráter relacional do mesmo, mas, sim, a insurreição e valorização da última mediante a ideia de construção da sexualidade e de afirmação de valores relativos à multiplicidade existencial durante este período da vida.

Após a breve discussão, podemos afirmar que a prática curricular das ciências centraliza a questão da educação sexual no seu aspecto biológico reprodutivo. Mas, reforçamos que adentrar no campo da educação sexual perpassa pela construção da sexualidade, o que exige da prática docente uma reflexão sobre o governo moral de si mesmo, de modo a estabelecer enfrentamentos com a multiplicidade existencial que se apresenta através dos/as alunos/as. Também, enfrentar a sexualidade do que difere de si mesmo como outra possibilidade de vida, sem as amarrações morais alocadas sobre a conduta sexual de cada indivíduo, é ultrapassar o regime de verdade que corporifica sua própria prática sexual. Isto é, no nosso entendimento, a principal dificuldade relacionada ao exercício da Educação Sexual no contexto de sala de aula.

Portanto, se existe um currículo de ciências/biologia que abarque a educação sexual, tendemos a considerá-lo historicamente marcado pela ideia de corpo reprodutor e constantemente em tensão com os valores morais sobre corpo enquanto produtor de desejos e prazeres por quem o aplica na sala de aula. Portanto, quando professores e professoras criam espaço de discussão sobre reprodução devem atentar-se para um campo

de escuta e acolhimento sobre exercício da sexualidade também. Nesse momento, a escuta sofrerá ruídos sobre suas próprias crenças e estará diante de um perigo, pois provocará afirmações, juntamente com o grupo, que poderão incidir de forma positiva ou negativa nos modos de subjetivação sobre a sexualidade humana. Mediante ao descrito, resta-nos questionar: de que isto nos serviu?

Podemos afirmar que, referente à adolescência masculina e feminina (construção da sexualidade: objeto de nossas pesquisas e cientes de que cabem muitas outras formas de manifestação humana), “são as relações inter e intrapessoais desenvolvidas em uma determinada época histórica e em uma dada cultura o que nos determinam”, segundo Butler (2003, p. 195). A pesquisadora reforça que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável. Isto nos auxiliou a perceber o conceito de que toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não-finalizada.

Para nós, o que fica evidente é que a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades das experiências vividas, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais, não só pelos aspectos de gênero e sexualidade que abordamos, mas também no campo de raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular.

Pelo descrito, percebemos que os conceitos de Connell (1995) são importantes para afirmarmos que as masculinidades e feminilidades estão sempre mudando, de acordo com a história e a cultura e também sujeitas às relações de poder. O percebido é que o conceito de *Homem como Artefato* exemplifica a capacidade das práticas discursivas serem consolidadas por meio do senso comum e pelo poder de criar regras. Embasados no pensar do autor, percebemos que a sexualidade (masculinidade e feminilidade) está em construção por cada sujeito, proporcional ao modo como a cada um a ocorre.

Ainda, podemos perceber que tais questões servem de aceitação ou de segregação social. O autor citado também reforça que nesse embate social a produção de um tipo particular de sexualidade exemplar requer uma luta política e, conseqüentemente, a derrota de outras sexualidades alternativas. A sentença é que não alcançar plenamente o padrão hegemônico é estar fora da “regra”. E, sendo assim, concordamos com Miskolci (2006). Ele afirma que as sexualidades “inadequadas” diante das exigências normativas são consideradas subalternas, desviantes, desvalorizadas, negligenciadas.

Contudo, podemos considerar que em meio à ampla discussão em sociedade sobre sexualidades e gênero, o silêncio escolar termina por contribuir para que jovens homossexuais, por exemplo, se tornem subordinados às condições de alienação e segregação. Louro (1997) afirma que tal questão possibilita que, uma vez discriminados, estes sujeitos acabem por se reconhecerem como “desviantes e indesejados”. Para a autora, o silenciamento sobre essas questões legitimam “determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2005, p. 31) e isso se torna intenso quando os educadores são atores que contribuem para a discriminação.

Servindo como exemplo sobre o despreparo de professores nesse campo, uma pesquisa da UNESCO (2004) sobre o perfil dos professores/as no Brasil (o que fazem, o que pensam e o que almejam) sinaliza que: 59,7% deles declararam e consideraram inadmissíveis as experiências homossexuais e 21,2% afirmaram não desejarem como vizinhos um indivíduo homossexual. Portanto, entendemos que a prática docente no campo da educação sexual precisa fortalecer o conceito de que a vivência da sexualidade não qualifica ou desqualifica um sujeito, não retira dele suas características positivas, nem mesmo acrescenta qualquer ponto negativo.

Entretanto, deduzimos que existe uma normatividade a definir condutas para a constituição da sexualidade de meninos e de meninas. Assim, os/as professores/as seriam agentes morais sobre como seus/suas alunos/as devem se posicionar sexualmente no mundo. Ainda, exercitam uma heteronormatividade a compor meninos e meninas, que torna, por efeito, subalterno/desviante qualquer outro comportamento sexual. Por exemplo, se de um lado temos a homossexualidade masculina deslocada pela ordem sacral de um corpo reprodutor, do outro lado temos a prática da prostituição por meninas deslocada pela ordem moral da purificação do corpo.

Suspeitamos que ambos os exemplos, apesar de fazerem parte do nosso cotidiano, denotam não aparecer no currículo escolar e serem pouco discutidos pela prática docente, porque seriam eles considerados tipos de práticas localizadas no espaço de fora da escola. Do espaço de fora da escola, então, temos a visibilidade de que existem sexualidades na vida. Assim, como podem os/as docentes discutirem com seus/suas alunos/as assuntos que se restringem ao lado de fora da escola e de suas vidas?

Sendo assim, ao não promoverem um espaço para estas discussões, eles/as terminam por serem agentes morais envolvidos em um processo de subjetivação normativo de adolescentes, que podem taxar de subalternos os meninos, na prática da

homossexualidade, e desviantes as meninas, na prática da prostituição. Ressaltamos, contudo, que o/a professor/a de educação sexual que exercita uma postura democrática também faz uso de agenciamentos morais durante as reflexões promovidas em sala de aula com seus/suas alunos/as. Ainda, é importante reconhecer que, independentemente da prática docente adotada, a diferença na participação da construção de sexualidade reside no acolhimento e no respeito àqueles que rompem com a norma.

Exemplificando tais questões, sobre a prática da prostituição por meninas adolescentes, percebemos que há consonâncias entre as pesquisas nesta temática de que a evasão escolar é uma das cenas anunciadas na trajetória de vida delas, assim como outras cenas relativas à vivência da maternidade na adolescência e da violência doméstica nas suas variadas formas (MOLINA, 2013, LIBÓRIO, 2005, ADDENDUM, 2003). Nesse sentido, antes ou mesmo depois da prostituição ocorrer em suas vidas elas estiveram presentes em uma escola, que, por sua vez, promoveu um processo de exclusão culminada na evasão escolar.

Nesse caminho, embora a evasão escolar possa ser considerada uma cena crônica, nada podemos afirmar sobre o seu engendramento com a prática da prostituição, muito menos problematizarmos a respeito da educação sexual/curricular a qual vivenciaram enquanto estudantes, sob a perspectiva adotada em nossas pesquisas. Por outro lado, lembramos que as meninas saíam da sala de aula em direção ao pátio ou à rua para se encontrarem com os meninos e com eles se permitirem vivências com o corpo e as possibilidades de produção de prazer, segundo relatos inscritos em um de nossos trabalhos, a exemplo da dissertação (Mestrado em Psicologia) de Molina (2013).

Assim, podemos perceber que “dentro da” escola viveram aquilo que estava “fora” dela. Portanto, podemos sugerir a hipótese de que a vivência da sexualidade humana no espaço escolar está inserida em uma cultura da heteronormatividade, não sob ponto de vista de gênero apenas, mas sob o atravessamento dos rituais sexuais esperados para cada idade. Menina na escola tem sexo, porém não deve apresentá-lo! E, quando o apresenta, causa um ruído capaz de servir para o seu modelamento como exemplo aos outros. Parece-nos que o modelamento envolve seu silenciamento e negação de abertura para a discussão sobre sexualidade. Mas resistências acontecem, e, antes mesmo que o modelamento se faça, possivelmente ela já terá ido embora da escola.

Entretanto, outro de nossos trabalhos permite a apresentação da articulação que há entre a construção da sexualidade de meninos e a prática docente segundo a educação sexual/curricular vivenciada.

Como já argumentado, a adolescência é uma construção histórica que envolve questões de gênero e sexualidade e ocorre por meio de diversas culturas e rituais. Dentro desse campo de discussão, algumas considerações podem ser assinaladas, com base em Foucault (2007): a) existe certo prazer no exercício de poder sobre o sexo dado na ação de vigiar, espiar, revelar, fiscalizar, regular e punir, inclusive em espaço escolar; b) há diferenças entre o que se aprende no ambiente familiar e o exigido na escola; c) aqueles que escapam da fiscalização, da regulação e da punição sobre comportamentos heteronormativos tendem a criar resistência como sujeitos ditos “subalternos”; d) o comportamento homofóbico desencadeia rejeição entre os grupos sociais masculinos na escola e contribui no quadro depressivo entre os que sofrem a homofobia (SANTOS, 2015).

Nos apropriamos do pensar de Joan W. Scott (1998) ao reforçarmos que diferenças não são aspectos univocamente estabelecidos e reconhecíveis. Nesse sentido, é preciso evitar a armadilha de tomar como dadas as diferenças e tornar visíveis os processos sociais que as criam. A diferença é o resultado da designação do outro ao servir de distinção para as categorias de pessoas a partir de uma norma presumida. Assim, possivelmente, para interferir nos processos de segregações, talvez seja necessário romper com os discursos acadêmicos e fazer a insurreição daquilo que os meninos e as meninas discursam sobre quem são, diante do que eles acham que se espera deles e como resolvem isso.

Santos (2015) e Santos e Dinis (2013), também confirmam a demarcação de lugares como a escola e seus currículos a influenciarem atitudes e práticas específicas no exercício da sexualidade, a definirem o ser masculino e feminino, para aquém de outros corpos e modos de existência que rompem com o discurso biológico e identidades rígidas, de modo a promoverem embates sociais entre poder e resistência e efeitos na sociabilidade da qual professores podem ser agentes tanto para afirmação quanto negação da multiplicidade existencial.

REFERÊNCIAS

ADDENDUM, J. M. P. **Relatório sobre a venda de crianças, prostituição infantil e pornografia infantil**. Brasil: ONU, 2003. Disponível em:

<http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_relator_onu_miguel_petit_exp_sexual.pdf>. Acesso em: 25 maio 2010.

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

BUTTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade.** Brasília: UNESCO. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/juvsexualidade/mostra_documento>. Acesso em: 20 jan. 2014

CONNELL, R. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

CRUZ, I. S. **Educação Sexual e Ensino de Ciências: dilemas enfrentados por docentes do ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Física). Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia, Feira de Santana, 2008.

FURLANI, J. Educação Sexual - quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. **Revista Perspectiva,** Florianópolis, v. 26, n. 1, jan./jun., 2008.

FURLANI, J. Mitos e tabus sexuais. In: **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana: subsídios ao trabalho em educação sexual.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 133-176, 2003.

FOUCAULT, M. Poder – corpo. In: **Microfísica do poder.** 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade,** vol. I – A vontade de saber. 18 ed. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 2007.

LIBÓRIO, R. M. C. Adolescentes em situação de prostituição: uma análise sobre a exploração sexual comercial na sociedade contemporânea. **Psicologia: reflexão e crítica,** v. 18, n. 3, p. 413-420, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-92.

MISKOLSI, R. Corpos Elétricos: do assujeitamento à estética da existência. In: **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis: Ed. IEF, 2006.

MOLINA, A. M. R. **É indecente. É maravilhoso:** trajetória de vida e representações sociais acerca da prostituição juvenil segundo seus participantes. 2003. 140p. Dissertação

de Mestrado em Psicologia. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Departamento de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, 2003.

RAGO, M. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: PEDRO, J.; GROSSI, M. (orgs.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998b.

RODRIGUES JÚNIOR, O. Os conflitos sexuais na adolescência. In: RIBEIRO, M. (org). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p. 101-111.

RUBIN, G. The Traffic in women: Notes on the political economy of sex. In: REITER, R. (ed.), **Toward an Anthropology of Women**, New York: Monthly Review Press, 1975.

SANTOS, W. B.; DINIS, N. F. Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e desconstrução necessária. In: **Revista Opsi**, v. 13, n. 2, p. 129-149, 2013.

SANTOS, W. B. **Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e desconstrução necessária**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós Graduação em Educação. São Carlos, 2015.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEYNE, P. M. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. 3 ed. Brasília: Ed. Unb, 1995.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Como referenciar este artigo

MOLINA, Ana Maria Ricci.; SANTOS, Welson Barbosa. Educação Sexual e currículo de ciências/biologia: desafios à prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1149-1163, jul./set., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.9530

Submetido em: 02/05/2017

Revisões requeridas: 16/06/2017

Aprovado em: 10/09/2017