


UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

ELIANE COMPRI DE AZEVEDO MATTOS

**REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO,
PERCURSO DOCENTE E GESTÃO
ESCOLAR: o tripé da Educação Sexual**



ARARAQUARA – S.P.

2024

ELIANE COMPRI DE AZEVEDO MATTOS

**REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO,
PERCURSO DOCENTE E GESTÃO ESCOLAR: o
tripé da Educação Sexual**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Raquel da Costa Milani

ARARAQUARA – S.P.

2024

M444r

MATTOS, ELIANE COMPRI DE AZEVEDO
REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO, PERCURSO
DOCENTE E GESTÃO ESCOLAR : o tripé da Educação Sexual /
ELIANE COMPRI DE AZEVEDO MATTOS. -- Araraquara, 2024
83 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Débora Raquel da Costa Milani

1. Educação sexual. 2. Reestruturação do currículo. 3. Gestão
escolar. 4. Formação de professores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ELIANE COMPRI DE AZEVEDO MATTOS

**REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO, PERCURSO DOCENTE E GESTÃO
ESCOLAR: o tripé da Educação Sexual**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Raquel da Costa Milani

Data da defesa: 29/02/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Débora Raquel da Costa Milani

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara-SP.

Membro Titular: Prof. Dr. Rinaldo Correr

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara-SP.

Membro Titular: Prof. Dr. Paulo César Cedran

Centro Universitário Moura Lacerda - Ribeirão Preto - SP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por proporcionar mais um aprendizado grandioso. À minha família que tanto amo e que sempre esteve comigo em todos os momentos, minha mãe, meus irmãos, meu esposo, meus filhos e também todos aqueles que se fizeram presentes, em especial, durante esse processo do mestrado.

Sou grata por ser orientanda da Profa. Dra. Débora Raquel da Costa Milani que com muita dedicação, paciência e sutileza auxiliou-me desde o começo de minha vida acadêmica e sempre prontamente esteve disposta a ensinar e colaborar com o meu processo de pesquisa.

O meu muito obrigada à banca de qualificação composta pelos ilustres professores Prof. Dr. Rinaldo Correr e o Prof. Dr. Paulo César Cedran, os quais tenho muito apreço e admiração e desde já agradeço a disponibilidade e o compromisso em colaborar com minha pesquisa. Ademais, meus mais sinceros agradecimentos a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual bem como a todos os colaboradores da Faculdade de Ciências e Letras - campus Araraquara / UNESP.

RESUMO

Fortalecer e conscientizar a capacidade das crianças e jovens com relação a sexualidade está vinculado a diversos fatores, por esse motivo essa dissertação propõe pensar a Educação Sexual pautada no tripé: reestruturação do currículo, percurso docente e gestão escolar, todos, como elementos norteadores do processo de ensino-aprendizagem sobre a temática. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo correlacionar, por meio de uma revisão bibliográfica sistemática, a sexualidade com os componentes desse tripé a fim de traçar prerrogativas sobre a Educação Sexual. A metodologia utilizada foi a de pesquisa exploratória com base na revisão bibliográfica dos últimos três anos (2020-2023) e seleção dos artigos após interseção das palavras chaves: "formação docente", "reestruturação do currículo", "gestão escolar" e "educação sexual" totalizando em treze (13) artigos. Em seguida, para a análise dos dados utilizou-se as etapas metodológicas da técnica de Laurence Bardin que contempla a pré-análise, a exploração do material, tratamento dos resultados e inferências. Os resultados da pesquisa ressaltam a importância do tripé da educação em sexualidade com base na reestruturação do currículo, do percurso docente e da gestão escolar o que permite proporcionar aos alunos uma formação específica no tocante a sexualidade tendo como objetivo transmitir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a crianças, adolescentes e jovens de forma a fornecer-lhes autonomia para: garantir a própria saúde, bem-estar e dignidade; desenvolver relacionamentos sociais e sexuais de respeito; considerar como suas escolhas afetam o bem-estar próprio e o de outras pessoas e, por fim, entender e garantir a proteção de seus direitos ao longo de toda a vida.

Palavras-chave: Educação sexual; Reestruturação do currículo; Gestão escolar; Formação de professores

ABSTRACT

Strengthening and raising awareness of the capacity of children and young people in relation to sexuality is linked to several factors, for this reason this dissertation proposes to think about Sexual Education based on the tripod: restructuring of the curriculum, teaching path and school management, all, as guiding elements of the process teaching-learning process on the topic. In this sense, the present research aims to correlate, through a systematic bibliographic review, sexuality with the components of this tripod in order to outline prerogatives regarding Sexual Education. The methodology used was exploratory research based on a bibliographical review of the last three years (2020-2023) and selection of articles after crossing the key words: "teacher training", "curriculum restructuring", "school management" and "education sexual" totaling thirteen (13) articles. Then, to analyze the data, the methodological steps of the Laurence Bardin technique were used, which includes pre-analysis, exploration of the material, treatment of results and inferences. The research results highlight the importance of the tripod of sexuality education based on the restructuring of the curriculum, the teaching path and school management, which allows students to be provided with specific training regarding sexuality with the aim of transmitting knowledge, skills, attitudes and values to children, adolescents and young people in order to provide them with autonomy to: guarantee their own health, well-being and dignity; develop respectful social and sexual relationships; consider how your choices affect your own and other people's well-being and, finally, understand and ensure the protection of your rights throughout your life.

Keywords: Sex education; Restructuring of the curriculum; School management; Teacher training

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 METODOLOGIA	11
3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL.....	14
3.1 Breve histórico da Educação Sexual no Brasil	14
3.2 Educação Sexual e legislação brasileira	16
3.3 Discussão sobre a relevância da educação sexual na formação dos alunos	18
3.4 Educação Sexual na escola.....	23
4 FUNDAMENTOS DA TEORIA DO CURRÍCULO	29
4.1 Currículo: história e concepções	29
4.2 Pedagogia tradicional.....	31
4.3 Escolanovismo.....	32
4.4 Teorias Críticas.....	37
<i>4.4.1 Reprodutivistas</i>	<i>37</i>
<i>4.4.2. Reconceptualistas e neomarxistas.....</i>	<i>38</i>
<i>4.4.3 Nova Sociologia da Educação</i>	<i>39</i>
<i>4.4.4 Pedagogia libertadora</i>	<i>40</i>
<i>4.4.5 Pedagogia dos Conteúdos</i>	<i>42</i>
4.5 Teorias Curriculares Pós-Críticas	43
<i>4.5.1 Multiculturalismo crítico.....</i>	<i>43</i>
<i>4.5.2 Estudos feministas e teoria queer.....</i>	<i>43</i>
<i>4.5.3 Pós-Modernismo</i>	<i>45</i>
<i>4.5.4. Pós-Colonialismo</i>	<i>47</i>
<i>4.5.5 Estudos Culturais</i>	<i>47</i>

4.6 Fundamentações do currículo	49
4.6.1 <i>Princípios Curriculares</i>	49
4.6.2 <i>Políticas Curriculares</i>	51
4.6.3. <i>Documentos Curriculares</i>	53
4.6.4 <i>Projeto Político Pedagógico</i>	54
5 IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL	57
5.1 <i>Descrição de estratégias para implementar a educação sexual nas escolas</i>	57
5.2. <i>Papel da gestão escolar</i>	59
5.3 <i>Abordagem das questões de formação de professores</i>	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	67
ANEXOS	79
ANEXO 1	80

1 INTRODUÇÃO

A educação em sexualidade permite posicionar o indivíduo na esfera social a partir de toda e qualquer experiência de socialização vivenciada ao longo de seu ciclo vital (Unesco, 2014). Nesse sentido, visa proporcionar aos indivíduos o conhecimento, as habilidades e a compreensão necessários para tomar decisões informadas e saudáveis em relação à sexualidade ao longo de suas vidas. Nesta pesquisa, discute-se a importância da reestruturação do currículo, percurso docente e a gestão escolar como tripé da educação sexual.

É relevante mencionar que a informação propiciada pela estratégia curricular das escolas envolvendo a Educação Sexual para além de os tornarem protagonistas de suas próprias decisões também os protege de situações que envolvam exploração física, emocional e relacionais, para isso deve-se desenvolver habilidades de comunicação, negociação, tomada de decisões e resolução de conflitos em contextos sexuais. Deve abordar questões éticas e morais relacionadas à sexualidade, promovendo o respeito pelos direitos e escolhas sexuais dos outros.

Dentre os objetivos aclamados pelas disciplinas como anatomia, fisiologia, desenvolvimento sexual e reprodução devem fazer parte do conteúdo programático do tema na escola. Todavia, o conteúdo da educação sexual deve ser adaptado à idade e ao desenvolvimento dos alunos, incluindo assim anatomia e fisiologia com o conhecimento sobre os órgãos sexuais, ciclo menstrual, ereção e ejaculação. Enquanto estratégia curricular é discutir sobre concepção, métodos contraceptivos e planejamento familiar; conscientizar sobre doenças sexualmente transmissíveis e como preveni-las; desenvolver habilidades de comunicação nas relações interpessoais, resolução de conflitos, negociação e consentimento; e possibilitar orientações sexuais, identidades de gênero e respeito à diversidade (Ribeiro, 2020).

A Educação Sexual tem inúmeros desafios, as diferentes culturas e religiões que possuem visões variadas sobre a sexualidade, o que pode tornar a implementação de programas de educação sexual mais sensíveis. Além disso, o tema é frequentemente cercado por lutas curriculares em torno da temática, o que pode ampliar a lacuna do acesso à educação em sexualidade, inferindo cada vez mais nos problemas causados por sua ausência no que tange a sociabilidade sexual do indivíduo.

Nas últimas décadas, apesar das grandes transformações sociais e comportamentais no campo da sexualidade e das relações de gênero observadas, a maioria das iniciativas escolares de educação em sexualidade, concentra-se no discurso biologizante e científico do corpo, silenciando sobre questões importantes como o prazer, o desejo e a diversidade sexual.

Na segunda metade da década de 1990, foram consolidadas as políticas curriculares nacionais pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a orientação sexual se materializa como tema transversal. Neles, estão contidos conceitos e concepções pedagógicas, além de orientações didáticas destinadas aos professores e educadores com o propósito de “(. . .) apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (Brasil, 1998a, p. 7). A partir disso, propõe-se que sejam abordadas questões que inferem a vida dos estudantes e com as quais eles lidam em seu cotidiano. Nesse sentido, os PCNs ainda trazem temas que, devido à especificidade de cada um, são materializados como “Temas Transversais”, e não como disciplinas ou áreas do conhecimento. Assim, atendendo aos apontamentos da LDBEN de 1996, os PCN congregam a abordagem de valores na escola, ou seja, de conteúdos atitudinais como sendo um dos objetivos do Ensino Fundamental elucidados por meio dos temas transversais (Jacomeli, 2004).

Nessa perspectiva, os educadores precisam ser treinados para fornecer educação sexual de qualidade e sem preconceitos ao ter acesso a informações confiáveis sobre sexualidade. A educação sexual é fundamental para capacitar indivíduos a tomar decisões informadas, promover relacionamentos saudáveis e prevenir problemas de saúde sexual. Portanto, é importante que governos, escolas e comunidades trabalhem juntos para desenvolver programas de educação sexual eficazes e culturalmente sensíveis, garantindo que todos tenham acesso à informação e ao apoio necessários para uma vida sexual saudável e segura. (Fagundes, 2021).

Nesse cenário, a gestão escolar deveria ser a implementadora desse processo definindo metas educacionais claras para a escola ao envolver a identificação de objetivos de ensino e aprendizagem para os alunos e garantir que a equipe seja qualificada e comprometida para atender as necessidades e anseios da comunidade local.

Portanto, cabe à equipe gestora proporcionar um ambiente inclusivo que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de sua origem, gênero e crenças. (Figueiró, 2009). Por isso, a educação sexual é de extrema importância para promover o desenvolvimento

saudável dos alunos, garantir um ambiente de aprendizado seguro e criar uma comunidade escolar informada e engajada.

A Educação Sexual requer da escola, da comunidade escolar e do profissional que trabalha direta e indiretamente com a formação do educando, e da gestão escolar; conhecimento e cautela para lidar com determinadas situações do cotidiano escolar e da relação escola-família. Além disso, cabe regularmente a gestão escolar atuar mais no sentido de implementar as políticas formuladas pelo Estado, devendo promover as devidas adequações inerentes ao projeto político pedagógico, discutindo e trazendo diretrizes claras e abrangentes e definindo como a educação sexual será abordada na escola, incluindo objetivos, conteúdo e métodos de ensino considerando a idade e o desenvolvimento dos alunos.

À medida em que se requer a melhoria da comunicação no âmbito da escola, os programas de formação continuada, pensando no aluno que se quer formar. Isso inclui treinamento sobre como abordar questões de sexualidade com sensibilidade, como responder a perguntas dos alunos e como promover discussões respeitadas em sala de aula. Ainda sobre a comunicação e informação sobre a temática destaca-se o papel da gestão escolar na promoção do envolvimento dos pais na educação sexual de seus filhos ao incluir e organizar reuniões informativas. (Aquino, 2012).

Em síntese, é primordial que a escola promova uma educação completa e abrangente. Quando a gestão escolar desempenha um papel ativo na implementação eficaz da educação sexual, ela contribui para uma comunidade escolar informada, segura e capacitada para lidar com questões de sexualidade de forma responsável e respeitosa. Portanto, a presente dissertação tem como objetivo geral explorar por meio de uma revisão bibliográfica sistemática as relações existentes entre a gestão escolar, percurso docente e a reestruturação do currículo como fundamentos essenciais para a Educação Sexual no contexto da escola.

2 METODOLOGIA

Conforme ressalta Praça (2015), a metodologia tem como papel chave conduzir "o caminho de estudo a ser percorrido" por meio de procedimentos técnicos bem definidos visando a análise de um fato e o fazer científico. Em outros termos, a metodologia é a trajetória em que se trafega a pesquisa e os métodos são os instrumentos para que essa se concretize.

A presente dissertação, em um primeiro momento, centrou-se em uma pesquisa de objetivo exploratório, a fim de se verificar os entornos e os reflexos do assunto no meio acadêmico. A utilização de uma pesquisa de objetivo exploratório baseou-se, majoritariamente, em examinar diante das pesquisas já realizadas às conexões existentes entre a reestruturação do currículo, o percurso docente e a gestão escolar.

Dentre as demais possibilidades, essa escolha fundamentou-se na definição de Prodanov e Freitas (2013) que afirmaram que a exploração possibilita o encontro de mais informações acerca do assunto analisado, a fim de se delimitar e sintetizar o tema da pesquisa, de modo que utilizou-se, para tanto, a pesquisa revisão bibliográfica. Uma pesquisa de revisão bibliográfica é uma abordagem rigorosa para reunir, analisar e sintetizar a literatura existente sobre um tópico específico. Essa metodologia é amplamente utilizada em pesquisa acadêmica e científica para identificar e inferir as relações acadêmicas sobre as temáticas. Usando esse método de pesquisa, analisou-se a literatura, as normativas e suas regulamentações como forma de reconhecer as etapas estudadas e traçar o andamento da pesquisa.

De acordo com a definição de Gil (2008), a pesquisa exploratória proporciona ao pesquisador identificar a problemática. Por este motivo, a utilização desta metodologia vai ao encontro do objetivo de ampliar o conhecimento acerca dos assuntos estudados e suas ênfases no meio acadêmico. Para tal aprofundamento, foi imprescindível a revisão sistemática e das legislações pertinentes visando estabelecer um diálogo frente aos entraves da gestão escolar no ensino fundamental e os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) o qual inclui a sexualidade com tema transversal visando elementar o contexto sociocultural dos educandos. Para além das normativas, também, fora realizado uma revisão bibliográfica sistemática dos últimos três anos (2020- 2023) pela plataforma CAFe Capes, em que, a partir da interseção das palavras chaves "educação sexual", "formação docente", "reestruturação do currículo" e "gestão escolar" resultando-se no total de treze (13) artigos.

Na percepção de Costa e Zoltowski (2014, p.54), "a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada." Essa revisão de literatura prévia permitiu a identificação dos principais autores acerca do assunto e a seleção dos referenciais teóricos que incluiu também livros, dissertações e teses. Neste sentido, foi possível perceber as lacunas existentes sob o vértice do estudo que correlaciona a Educação Sexual e a gestão escolar em especial no âmbito do ensino fundamental, o que de fato fortalece a relevância deste trabalho.

A abordagem mista de análise dos dados, segundo diversos autores como Creswell (2010), Spratt, Walker e Robinson (2004), é relevante ao passo que minimiza as lacunas de uma abordagem específica e amplia a interpretação da realidade dos objetos estudados. Além disso, ambos os métodos podem ser utilizados em momentos distintos da pesquisa de acordo com as descobertas ao longo do caminho.

Conforme salienta Pope e Mays (2005, p. 13), a utilização da pesquisa qualitativa permite ao pesquisador a tentativa de interpretar as experiências do mundo social, por meio da compreensão dos indivíduos, das interações e comportamentos sociais. Adicionalmente, a abordagem qualitativa foi salientada, pois, sob a visão dos autores Denzin e Lincoln (2000), em campos de estudo das ciências sociais aplicadas como a educação, o estudo qualitativo vem sendo recorrido, constantemente, visando a compreensão dos fenômenos da vida humana em sociedade.

Além disso, devido a possibilidade ao entorno do tema e sua projeção acerca de estudos futuros, a abordagem qualitativa se apresenta como fundamental, na medida em que, para Levy (2005), viabiliza a identificação de circunstâncias a serem analisadas posteriormente. Ainda, de acordo com Richardson et al. (2007), essa abordagem é mais eficiente na compreensão de contextos sociais complexos e particulares ao depender mais da perspectiva do pesquisador e se afastar de recursos estatísticos para a obtenção dos resultados.

Para a análise dos dados, optou-se pelo método desenvolvido por Laurence Bardin (2011, p. 42), definido como:

(. . .) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para além dessa definição, a autora também estabelece uma sequência de etapas para a concretude de tal método de análise, são elas: pré-análise, exploração do material, determinação das unidades de registro, determinação das unidades de contexto, tratamento dos resultados, inferências e interpretação (Bardin, 2011). Portanto, a presente dissertação, por meio de toda essa trajetória de pesquisa, visou amparar o entendimento acerca das complexidades e realidades, em torno da Educação Sexual e a gestão escolar no ensino fundamental. Assim, como objetivo auxiliar, esta dissertação subsidia, por meio das informações aqui analisadas, futuros estudos sobre esses temas.

Bardin (2011) infere que a análise de conteúdo é um instrumento para se confirmar ou descobrir algo e gerar inferências, para tal método a autora concebe um conjunto de técnicas por meio de três principais etapas: pré-análise, exploração e tratamento. De forma sintética, antes da primeira etapa, Bardin (2011) ressalta que a organização dos dados se apresenta como chave essencial para uma análise mais precisa dos dados.

A primeira etapa, denominada de pré-análise, corresponde a familiarização dos dados a partir de uma leitura flutuante. Nela, é possível traçar as primeiras hipóteses diante dos objetivos e criar alguns indicadores. Na etapa posterior, em que se estabelece a exploração do material obtido, há a constituição de categorias a partir dos indicadores. Por fim, a última fase do método é o tratamento, que equipara-se a interpretação do pesquisador que é carregada de subjetividade, por isso essa análise permite ao final a formação de inferências, ou seja, deduções lógicas e não apenas descritivas. Sob a perspectiva da análise de conteúdo, na presente pesquisa, foi possível uma análise mista, fazendo-se cumprir com os objetivos iniciais da pesquisa.

3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL

3.1 Breve histórico da Educação Sexual no Brasil

Pode-se considerar que um dos grandes objetivos da escola seria a transformação social, tendo a participação dos pais, alunos e profissionais e assim acrescentando um meio mais crítico e participativo de ensino (Saviani, 1983). A escola é um círculo de relações sociais, e são elas que imprimem uma dinâmica própria, que expressam interesses diferentes, incidindo direta ou indiretamente no sistema de ensino, ela é quem deve elaborar e construir políticas condizentes com a realidade concreta de seus atores sociais e buscar uma democracia validada (Saviani, 1983).

Tratar sobre educação sexual consiste em um grande desafio que marca o desenvolvimento humano. Atualmente, diante de várias transformações de ordem cultural, social, econômica e política, é notório o esforço de movimentos sociais organizados para a defesa de direitos humanos. No contexto escolar, destaca a falta de conhecimento e a omissão de informações da escola para dialogar com toda a comunidade escolar envolvida (Ribeiro, 2020).

Considerando que há muitas fontes concorrentes de informações na vida de jovens, faz-se necessária uma abordagem equilibrada e abrangente para envolvê-los, de forma efetiva, no processo de aprendizagem e atender a todas suas necessidades. Além de conteúdos sobre reprodução, comportamentos sexuais, riscos e prevenção de doenças, a Educação Sexual proporciona uma oportunidade para apresentar também os aspectos positivos da sexualidade, como o amor e os relacionamentos baseados em respeito mútuo e igualdade. Além disso, é importante que se inclua discussões contínuas sobre fatores sociais e culturais relacionados a aspectos mais amplos dos relacionamentos e das vulnerabilidades, como desigualdades de gênero e poder, fatores socioeconômicos, raça, condição sorológica em relação ao HIV, deficiência, orientação sexual e identidade de gênero.

A Educação Sexual abarca um grande leque de tópicos, alguns dos quais podem ser culturalmente sensíveis, dependendo do contexto. Em muitos locais, os currículos sobre Educação Sexual omitem ou evitam tópicos essenciais, e/ou colocam ênfase demais no processo físico da reprodução sem focar também os comportamentos sexuais responsáveis e a importância dos relacionamentos saudáveis e igualitários (Unesco, 2018).

A temática educação em sexualidade na escola, deveria estar presente no dia a dia dos

estudantes há muito tempo, pois entendemos aqui que a Educação Sexual é a forma pela qual a escola fornece aos alunos, de forma intencional e sistemática, informações e reflexões sobre uma ampla gama de tópicos que são necessários para sua saúde, bem-estar e desenvolvimento emancipatório, para que possam compreender melhor a si mesmos e uns aos outros, bem como tomar decisões sobre sua vida sexual.

Segundo Vianna e Unbehaum (2004), a Constituição Federal de 1988 ([1988]) prevê numerosos avanços em termos de direitos sociais, incluindo o direito à educação. Além disso, define premissas importantes em suas cláusulas fundamentais presentes nos artigos 3º e 5º ao estabelecendo, entre os objetivos fundamentais do país, a construção de um país livre, justo e sociedade solidária e a promoção do bem-estar de todos sem qualquer forma de discriminação, também determinar a igualdade entre homens e mulheres em direitos e obrigações.

Mães, pais e tutores, representantes de instituições públicas e privadas, grupos religiosos e até professores às vezes se posicionam contra um trabalho sobre Educação Sexual, tal repulsa, em alguns casos, devido à crença de que a sexualidade restringe-se ao desejo sexual e ao ato sexual. Assim, acredita-se também que a família é a única responsável por discutir esses assuntos. Contudo, é importante ressaltar que a sexualidade compreende vários outros aspectos da vida humana e que também se manifesta de diferentes maneiras em todas as fases da vida. A sexualidade, no âmbito desta pesquisa, é interpretada como “uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relacionamentos e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas” (Weeks, 1999, p. 43).

Alinhado ao discurso de que a Educação Sexual seria de responsabilidade exclusiva da família, vários grupos conservadores procuram, como se fosse possível, silenciá-la nas escolas. Essas vozes conservadoras são apoiadas por uma união de ideologias ultraliberais, fundamentalismos religiosos, e o anticomunismo que foi ressuscitado na última década e rotulado como inimigo do patriotismo. E, inevitavelmente, as escolas não passaram despercebidas neste contexto. Em vez disso, eles se tornaram campo de batalha de uma série de confrontos políticos e ideológicos, sendo acusados de desenvolver uma suposta doutrinação marxista e promoção de algo chamado “ideologia de gênero”. Este novo inimigo foi rapidamente aceito e usado para autopromoção por figuras políticas mais conservadoras (Miguel, 2016).

Todo o discurso desses movimentos demonstra uma completa desconexão com o que se entende por Educação Sexual. Para algumas das pessoas que se opõem, seria uma forma de

incitação à atividade sexual em crianças e jovens. No entanto, este grupo também é formado por outro partido, composto por alguns políticos e religiosos líderes, que usam a agenda da Educação Sexual e a falácia da ideologia de gênero como cortina de fumaça para desviar o olhar do público dos interesses políticos e econômicos (Rodrigues & Salles, 2016).

3.2 Educação Sexual e legislação brasileira

Ao buscar compreender melhor esse cenário, cabe verificar como ela se materializa nos documentos oficiais brasileiros: leis, decretos e outras publicações que orientam a Educação e, também, como ela se relaciona com os contextos sócio-políticos de quais documentos oficiais brasileiros falam, em diferentes contextos políticos, sobre trabalhar com uma abordagem emancipatória Educação em Sexual, no ambiente escolar.

As leis brasileiras criadas a partir do sistema educacional delineado pela Constituição de 1988 (Brasil, [1988]), é possível identificar fundamentos legais à educação em sexualidade: no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (lei n. 8.080, de 19 de Setembro de 1990), que reconhece a dignidade sexual (Título Seção V-A) e o Direito à Informação (Art. 71) às crianças e adolescentes; nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996), que atribuem aos currículos escolares a função de difundir valores fundamentais ao interesse social (Art. 27, I) e estabelece o respeito à liberdade e apreço à tolerância como uma das diretrizes do ensino (Art. 3º, IV); nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que “orientação sexual” é trazida como tema transversal, sugerindo a abordagem de temas relativos a “Corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis”, transversalizados às disciplinas do currículo (Brasil, 1998b). Há referência expressa à educação em sexualidade no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que prevê como uma de suas ações programáticas:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos trabalhadores da educação para lidar criticamente com esses temas (Brasil, 2007, p. 33).

No mesmo sentido, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) relaciona as questões de gênero, sexualidade e educação aos objetivos relativos: à saúde de adolescentes, ao enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, à afirmação da diversidade para construção de uma sociedade igualitária, à garantia do respeito à livre orientação sexual e à identidade de gênero, ao fortalecimento dos instrumentos de prevenção à violência, entre outros (decreto 7.037, de 21 de dezembro de 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, por sua vez, estabelecem que saúde, sexualidade e gênero “(. . .) devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo” (Brasil, 2013, p. 115). Em que pese a exclusão dos termos “gênero” e “orientação sexual” da versão final do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, o documento estabelece, nas diretrizes do Art. 2º, entre outras, a ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2015).

É possível identificar referência à abordagem transversal das questões de gênero e sexualidade, também, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica (Brasil, 2018), desde a educação infantil.

Segundo a BNCC, consistem em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: aos bebês (zero a 1 ano e 6 meses), o reconhecimento do próprio corpo; às crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), a percepção de que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças; às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), o desenvolvimento de empatia com o próximo e o interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, bem como a valorização das características de seu corpo, adoção de hábitos de autocuidado e o respeito às características dos outros (crianças e adultos) com os quais convivem (Brasil, 2018).

No ensino fundamental, a BNCC estabelece como competências específicas para a disciplina de educação física, dentre outras: a identificação das formas de produção dos preconceitos, compreensão de seus efeitos e combate a posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes, e o reconhecimento das práticas corporais

como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos (Brasil, 2018).

As Diretrizes Educacionais para temas de diversidade sexual e gênero têm sido historicamente marcado por avanços e retrocessos (Oliveira, 2019). Essa dinâmica pode ser explicada pelo fato de a sexualidade ter um papel central na construção dos sujeitos e os acompanha ao longo da vida, sendo profundamente influenciado pela cultura, pelos costumes e disputas em diferentes contextos sociais e políticos.

Werebe (1998, s.p.) elucida que:

Uma autêntica educação sexual deve ter objetivos amplos: oferecer à criança e aos jovens a possibilidade de compreender as dimensões e a significação da sexualidade, de maneira a integrá-la positivamente na personalidade, a contribuir para que possam realizar projetos de vida pessoal e social como seres sexuados.

A escola é, sem dúvida, parte fundamental na construção das sociedades, pois partilha com a família a responsabilidade pela educação dos seus cidadãos. Certamente, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução da desigualdades e a promoção do bem-estar de todos envolve necessariamente uma educação que promove reflexões sobre si e sobre o outro, sobre o corpo, o prazer, o consentimento e a violência, além de às questões mais óbvias de gênero, sexualidade e diversidade (Ribeiro, 2020).

De qualquer forma, nas décadas que se seguiram à promulgação da Carta Magna que inspirou a Declaração Universal dos Direitos Humanos introduzindo no mundo um símbolo de liberdade, marcando o início da luta pelos direitos humanos fundamentais, de luta pela liberdade, pela igualdade, pela democracia, pela supremacia da lei sobre todos os fatores sociais, com isso,diversas normas e diretrizes sobre Educação Sexual foram publicadas, trazendo consigo mais possibilidades para a promoção da temática. Portanto, um marco importante para a luta sobre Educação Sexual foi a Constituição de 1988 que ao salientar a transição para a democracia, também, simboliza a efetivação dos Direitos Humanos no Brasil (Ribeiro, 2020).

3.3 Discussão sobre a relevância da educação sexual na formação dos alunos

O acesso ao conhecimentos é ajustado a cada fase educativa, privilegiando o

desenvolvimento pessoal com base científica, mas o acesso gradual e adequado ao contexto e fase de desenvolvimento é insuficiente e as instituições e organismos de ensino dedicados a esta disciplina encontram dificuldades e obstáculos para seu ensino (Fernández -Fernández, 2022). Figueiró (2006, p. 48), nesse sentido, salienta que: Sexualidade é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. Ela é uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Ademais, o mesmo autor em outra obra infere a definição de educação sexual mudou ao longo dos anos e hoje é definida como uma atividade pedagógica, adaptada a cada idade e cultura, que utiliza informação científica rigorosa, realista e imparcial a nível biológico, psicológico e social para educar. sobre sexualidade, entendida como comunicação humana, fonte de saúde, prazer e afeto. A educação sexual é um direito, reconhecido pelas Nações Unidas e priorizado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável sob o objetivo de saúde e bem-estar, para construir uma sociedade na qual mulheres e homens possam viver em igualdade e sem discriminação, garantindo vidas saudáveis e promovendo o bem-estar em todas as idades (Figueiro, 2009).

Todo o comportamento humano é influenciado pela cultura e por valores que são aprendidos e desenvolvidos no âmbito sociocultural, onde tanto a família como a escola desempenham um papel predominante.

O comportamento sexual faz parte deste processo e, por isso, deve ter um peso específico e importante na educação sexual integral de crianças e jovens como instrumento de aprendizagem adequado. A educação sexual ajuda a preparar os jovens para a vida em geral, especialmente para construir e manter relacionamentos satisfatórios que contribuam para o desenvolvimento positivo da personalidade e da autoestima (Braga, 2017).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde sexual como um estado de bem-estar físico, mental e social relativo à sexualidade, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade. Assim, o objetivo da educação sexual deve ser a melhoria da vida pessoal e dos relacionamentos, respeitando e protegendo os direitos sexuais, e não apenas cuidados e aconselhamento em relação à gravidez ou à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) (Onu, 2018).

Entretanto, definindo a sexualidade como uma dimensão humana fundamental para o bem-estar pessoal através das suas diferentes possibilidades que podem ser vivenciadas em diferentes graus de compromisso. Cada indivíduo, como realidade aberta, constitui-se num processo de realização orientado para uma vida saudável. Ainda, ocorre um processo em que a relação com outras pessoas, no mundo, é fundamental, como evidenciado pelo personalismo ou pelas experiências em que se cresceu sem o calor de outras pessoas.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2003, s.p.) afirma que:

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas.

A autora Figueiró (2009, p. 17) elucida que:

Toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informação básica, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual.

Corroborando, Ornellas (2021, pp. 84-85) nos esclarece que:

(. . .) o Ensino Fundamental I, um dos níveis da Educação Básica no Brasil, contempla os anos iniciais (geralmente sinalizados como 1º ao 5º ano de escolaridade). Desconsiderando as possibilidades de distorção entre série e idade, a faixa etária atendida é dos seis aos dez ou onze anos. Considerando que, ao longo desse percurso, os(as) alunos(as) passam por diversas mudanças em diferentes aspectos (dentre eles, socioafetivos, emocionais, cognitivos, físicos e cognitivos), é primordial pensar, planejar, propor e construir um currículo que respeite e valorize as diversidades e, sobretudo, colabore para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Que tal pensarmos

algumas propostas, em diferentes áreas de conhecimentos, que corroborem com a formação desses sujeitos em (trans)formação?

Para Werebe (1998) a educação sexual não pode ser restrita pois corresponde a todas as ações pelas quais os indivíduos estão envolvidos, seja direta ou indiretamente, deliberadas ou não, mas que permitam os mesmo se relacionarem desde a sua sexualidade até a vida sexual.

Nesse prisma, Silva (2010, p. 46) esclarece que

(. . .) é necessário, também, conhecer o lugar e a significação da sexualidade e suas manifestações, compreendendo as dimensões afetivas da mesma, aceitando como fonte de prazer e satisfação, além de conhecer e compreender os comportamentos sexuais comuns em cada idade, para os dois sexos, o desenvolvimento da identidade sexual e às questões ligadas à masculinidade e feminilidade, aprendendo a respeitar o outro sexo, seus direitos e deveres.

Werebe (1998) estabelece que existem dois tipos de Educação Sexual, a educação formal e a educação informal. Sendo a primeira representada pela institucionalidade adquirida dentro do ambiente escolar, e a segunda é aquela exercida sobre o indivíduo desde seu nascimento e que repercute no seu cotidiano, nessa educação informal, os pais são os primeiros modelos referentes à sexualidade de seus filhos e desempenham um importante papel na comunicação sobre sexualidade, relacionamento e bem-estar. Estudos demonstram que atitudes parentais podem influenciar crianças em relação à aceitação da educação em sexualidade, à realização de testes de HIV e ao uso de contraceptivos, por exemplo. Além, é claro, do papel fundamental que representam na formação de atitudes, normas e valores relacionados aos papéis e à igualdade de gênero na sociedade (Braga, 2021).

Para a autora (Braga, 2021, p. 52):

Apesar da resistência de alguns grupos políticos ou religiosos que influenciam a comunidade escolar, pesquisas e estudos ao redor do mundo, inclusive no Brasil, indicam que as famílias são favoráveis à inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nos

currículos escolares.

Por outro lado, as crenças de que a comunicação entre pais e filhos sobre a sexualidade existe e que esses jovens recebem conhecimentos suficientes e corretos é infundável, pois várias pesquisas realizadas nos últimos anos questionaram essas suposições e demonstram que a educação sexual em casa não é comum e que os jovens que recebem informações sobre sexualidade parental não possuem necessariamente mais conhecimentos sobre sexualidade do que os demais que não se enquadram nesta situação (Paula & Santos, 2012).

Os pais, ao discutirem a sexualidade com os filhos, quando o fazem, muitas vezes restringem-na ao domínio do perigoso, desagradável e proibido. O engano proposital dos seus filhos e o uso de ideologia baseada no medo, que implica a representação do sexo através de imagens assustadoras e a conduta sexual dos jovens como imoral e rebelde. Este tipo de comunicação sexual familiar desinforma os jovens, deixando-os à deriva num mar de meias verdades, inverdades, desinformação e preconceitos (Paula & Santos, 2012). O que na maioria das vezes não funciona simplesmente porque eles entram na sociedade e vivenciam algo completamente diferente, seus corpos também lhes dizem algo completamente diferente do que seus pais lhes disseram.

Portanto, cabe à escola, assumir a responsabilidade da educação sexual, a fim de promover o acesso a informações corretas sobre sexualidade. Nesse ínterim, o fraco conhecimento sobre a sexualidade, de acordo com pesquisadores, educadores em sexualidade e vários outros grupos que trabalham no campo da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes é a principal razão pela qual a tripla tragédia das ITS, da gravidez indesejada na adolescência e do aborto induzido inseguro continua a ter o maior número de vítimas entre os jovens. Os adolescentes raramente utilizam contracepção e são menos propensos do que os adultos a utilizar preservativos ou outros meios de proteção regularmente (Furlanetto et al., 2018).

Muitos adolescentes sentem-se desconfortáveis em discutir questões sobre os seus sentimentos sexuais com os pais ou outros membros da família. Como resultado, necessitam de um local onde possam obter informações confiáveis e/ou expressar os seus pensamentos. A escola deve fornecer este espaço e ambiente seguro.

3.4 Educação Sexual na escola

É importante ressaltar que os PCN (lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996), desde 1996, trazem a discussão da Orientação Sexual para o espaço escolar através de temas transversais. Apesar dos problemas apontados por vários pesquisadores, como o tratamento da sexualidade a partir de uma perspectiva biológica e a abordagem superficial das questões de gênero, o documento corresponde à legitimação da abordagem da diversidade sexual e de gênero na escola. (Oliveira, 2019).

Nos Temas Transversais demonstrados nos PCN encontramos os fundamentos necessários para basear o ensino da Educação Sexual nas escolas. Existem seis competências para o aluno, conforme seção de Temas Transversais, são eles: ética; orientação sexual; ambiente; saúde; pluralidade cultural e trabalho e consumo. Ou seja, a orientação sexual é relevante para a compreensão humana.

Segundo os PCN (Brasil, 1998b, pp. 95-96):

Os conteúdos de Orientação Sexual podem e devem ser flexíveis, de forma a abranger as necessidades específicas de cada turma a cada momento. Como decorrência, podem-se encontrar programas de Orientação Sexual bastante diversificados que incluem tópicos como pornografia, prostituição, abuso sexual, métodos contraceptivos, desejo sexual, transformações do corpo na puberdade, iniciação sexual, masturbação e muitos outros mais. A definição dos três blocos de conteúdo da presente proposta de Orientação Sexual responde à necessidade de eleger tópicos que devem ser necessariamente trabalhados e relacionados aos eleitos pelos alunos e sempre devem estar presentes em qualquer programa de Orientação Sexual, de forma a garantir informações e discussões básicas sobre sexualidade.

A abordagem do corpo como matriz da sexualidade visa proporcionar aos alunos conhecimento e respeito pelo próprio corpo e noções sobre o cuidado que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero promove o questionamento dos papéis rigidamente estabelecidos para homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilidade desses papéis. O trabalho para prevenir doenças sexualmente transmissíveis/AIDS permite

oferecer informações científicas e informações atualizadas sobre formas de prevenir doenças. Deve também combater discriminação contra pessoas soropositivas e doentes com AIDS para contribuir à adoção de comportamentos preventivos pelos jovens. (Brasil, 1997, p. 34).

A educação deve ser trabalhada desde a educação infantil. Na adolescência, surgem muitas preocupações, entre elas, gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis doenças, o uso adequado do preservativo, o conhecimento sobre o corpo, o início das relações sexuais imaturidade, masturbação e o uso de anticoncepcionais.

Bonfim (2012) salienta que os indivíduos ao serem conhecedores da sexualidade humana há visivelmente a redução dos índices de gravidez indesejada e das infecções sexualmente transmissíveis.

Além disso, Maia (2014) enfatiza que ao lidar com as mudanças do próprio corpo auxilia no melhor aproveitamento de todas as disciplinas acadêmicas.

Conceituando a abordagem à qual defendem que, segundo Figueiró (2009), se refere a uma abordagem política porque visa na emancipação do indivíduo, desenvolvendo a criticidade no âmbito social, político e cultural anotações sobre sua sexualidade de forma mais ampla (gênero, identidade, orientação, desejo, prazer, valores) não só de si mesmo, mas também de todo o ambiente em que se encontra.

A consequência desse posicionamento da escola e dos professores em relação a esse tema faz com que os alunos busquem informações em inúmeras fontes de comunicação, e isso adquiriu informações que chegam distorcidas, são inconsistentes, deseducam em vez de educar. Vivemos num momento em que já é visível que são necessárias mudanças nesse sentido, pois por algum tempo a Educação Sexual, infelizmente, permaneceu apenas em documentos legais e foi barrada nos portões das escolas, causando consequências ostensivas em nossa sociedade.

Figueiró (2009, p. 46) contribui quando complementa que:

Educação sexual é utilizada por ser considerada mais coerente com a concepção do método da educação, onde o educando participa como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem e não como um mero receptor do conhecimento. Nessa perspectiva o professor cria as condições para o aluno aprender e auxilia o aluno nesse processo de aprendizagem.

A Educação Sexual deve fornecer intervenções que possibilitem desconstruir conhecimentos pré-concebidos e, dando lugar ao conhecimento científico, buscando pensar e avaliar a complexidade das relações humanas e diversidade afetiva na contemporaneidade.

Maia (2014, s.p.) ao discorrer este assunto menciona que:

A educação sexual é um processo constante. Ela pode ocorrer de modo não intencional, nas mensagens cotidianas que cada sociedade e cada cultura, presente nos discursos familiares, religiosos, midiáticos (músicas, programas de televisão), nos comentários diversos. Outro modo de educação sexual é a intencional, quando, de modo planejado e organizado, pretende-se informar sobre sexualidade. Também chamada antes de “Orientação Sexual”, essa educação sexual seria um processo sistematizado e formal, e desde 1996 é previsto como um tema transversal proposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), publicadas no volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que recomenda ao professor que assuma a tarefa da educação sexual no contexto da escola.

Ainda ao percorrer sobre as legislações brasileiras e documentos oficiais relacionados à educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) para o ensino fundamental que em 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP número 2, que institui e orienta a implementação da BNCC a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica no que se refere à Educação Infantil e ao Ensino fundamental. A BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos da Educação Básica no país devem adquirir ao longo de sua trajetória escolar.

A BNCC para o ensino fundamental define o que deve ser ensinado nas escolas, mas deixa a cargo das escolas e redes de ensino a escolha dos métodos pedagógicos e materiais didáticos apropriados para alcançar esses objetivos. A ideia por trás da BNCC é criar uma base curricular comum que garanta uma educação de qualidade e equitativa em todo o Brasil. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 6):

(. . .) os Temas Contemporâneos Transversais têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre os vários pesquisadores que investigam e discorrem sobre a relevância e responsabilidade da educação, parece ser consenso que, para atingir seus objetivos e finalidades há que se adotar uma postura que considere o contexto escolar, o contexto social, a diversidade e o diálogo. Os TCTs na BNCC também visam cumprir a legislação que versa sobre a Educação Básica, garantindo aos estudantes os direitos de aprendizagem, pelo acesso a conhecimentos que possibilitem a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia e que sejam respeitadas as características regionais e locais, da cultura, da economia e da população que frequentam a escola.

De modo que a BNCC para o ensino fundamental está estruturada em duas etapas: Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano): Nessa fase, a BNCC estabelece os conhecimentos e competências em áreas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, entre outras. Ela também enfatiza o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o estímulo à leitura e escrita desde os primeiros anos de escolaridade. E, o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano): Nessa etapa, a BNCC aprofunda os conhecimentos e competências nas mesmas áreas, com maior complexidade e aprofundamento. Também inclui a possibilidade de escolha de itinerários formativos, que permitem aos alunos explorarem áreas específicas de acordo com seus interesses e aptidões, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas..

Vale ressaltar que até a data pesquisada, a Educação Sexual não estava incluída de forma explícita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil, desconsiderando a pluralidade de ideias pedagógicas garantida pela LDB e a teorização curricular disponível, o documento desdobra as dez competências gerais em 29 competências específicas por área, 55 competências por componente e arrola exatas 1.303 habilidades a serem fixadas durante o ensino fundamental. É fácil perceber que a vertente assumida pela BNCC negligência por completo a concepção de base nacional comum explicitada no PNE. Se fosse aceita, o texto seria bem mais enxuto. Restrito,

provavelmente, às competências específicas, tomadas como linhas gerais para inspirar os projetos de cada instituição.

Destaca-se ainda:

(. . .) a orientação sexual não aparece entre os chamados temas integradores do novo documento. Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida, contemplando aspectos para além da dimensão cognitiva, dando conta da formação política, ética e identitária dos estudantes (. . .). O silêncio sobre a orientação sexual na Base parece dialogar com a recente polêmica envolvendo a retirada de menções a gêneros nos planos estaduais e municipais de educação. (Brasil, 2018, p. 8).

Ademais, a BNCC estabelece as diretrizes gerais para o que deve ser ensinado em várias disciplinas, mas muitos tópicos específicos, incluindo a Educação Sexual, são deixados para serem abordados pelos currículos estaduais e municipais, bem como pelas escolas de acordo com suas realidades locais e necessidades. De modo que a BNCC (2018, s.p.) traz:

A unidade temática 'vida e evolução' propõe o estudo de questões relacionadas aos seres vivos (incluindo os seres humanos). (...) Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira.

Apesar de não haver legislação que insira a Educação Sexual como componente obrigatório do currículo, a temática é importante e muitas escolas brasileiras incluem a educação sexual em seus programas de ensino. A forma como isso é abordado pode variar amplamente, desde a inclusão de informações sobre biologia reprodutiva até discussões sobre relacionamentos saudáveis, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e educação sobre questões de gênero e orientação sexual.

Apesar de críticas e entraves, a escola é considerada o ambiente propício para trabalhar a

temática da sexualidade pela abordagem e acesso aos alunos em idade escolar, a curiosidade dos adolescentes em conversar sobre o assunto e também a fragilidade da escola em trabalhar essa questão, refletindo uma sociedade que optou por uma educação sexual baseada em conceitos morais e religiosos que culminou em décadas de atraso e desinformação, o que acaba gerando diversas condições de violência como machismo, violência doméstica, violência de gênero, violência sexual, abuso infantil, entre outras formas de violência que refletem a falta de formação humana no campo da sexualidade (Ribeiro, 2020).

Assim, a educação sexual deve ser abordada de maneira sensível, respeitosa e inclusiva, levando em consideração as diferentes culturas e crenças dos estudantes. Além disso, os pais e responsáveis também têm um papel importante na educação sexual de seus filhos, e muitas vezes as escolas procuram envolvê-los nesse processo (Leão, 2009).

Na mesma perspectiva, demonstra-se a necessidade de formação inicial ou continuada necessária para que o profissional esteja capacitado para lidar com o conteúdo relacionado à sexualidade para que seja embasado de forma científica, didática e natural, para não produzir inverdades e inconsistências baseadas em conhecimentos superficiais e distorcidos. Além disso, existe a preocupação de que o tema seja trabalhado com espontaneidade e que seu alcance seja compreensível para os estudantes de hoje e das gerações futuras, enfatizando que a educação sexual é vantajosa e benéfica para toda a sociedade (Bueno & Ribeiro, 2018).

4 FUNDAMENTOS DA TEORIA DO CURRÍCULO

4.1 Currículo: história e concepções

O currículo sempre foi tomado como um programa a ensinar, no princípio pensar no currículo era algo que se registrava, algo que o professor iria desenvolver. Durante a idade média, sobretudo nos colégios Jesuítas, o currículo era dividido em dois momentos, um a ideia de base para aqueles que estavam começando e depois o desenvolvimento ou aplicação para aqueles que já tinham ultrapassado aquela etapa inicial da pista de corrida do percurso. O currículo sempre teve nos seus primeiros trabalhos a ideia de organização e unificação (Gresser, 2002).

Para Meira (2020) com a ampliação do sistema educacional, dando cada vez mais acesso às pessoas, o trabalho é realizado através de um percurso que se torna, um programa que passa a ser oficial, que precisa ser realizado, organizado e distribuído em anos, conteúdos e também com determinados métodos. A ideia da distribuição dos estudantes em anos nem sempre existiu, a medida em que o currículo vai se complexificando ele vai também propondo uma distribuição dos conhecimentos ou seja dos conteúdos a serem ensinados ao longo dos anos, e finalmente também aparece uma noção de ordem sequenciada externas, ou seja, como se o currículo fosse pensado fora da escola para ser aplicado na escola. Isso se deve a influência do processo de planejamento do mundo Fabril, as ideias foram importadas da indústria para dentro da escola. Estas noções embora elas remetem ao começo dos estudos curriculares no século XVII e XVIII, ainda não existia uma ideia de estudos curriculares, mas o termo currículo aparece pela primeira vez no século XVII como um programa de ensino.

Gresser (2002) ressalta que embora essas ideias acompanhassem a origem da expressão currículo, ou seja, elas acompanham os professores até os dias de hoje. Muitos concedem o currículo como algo que foi escrito do lado de fora da escola, que foi elaborado e vai ser aplicado, vai ser colocado em prática por outras pessoas, essa é uma concepção que ainda está presente. Entretanto, essa concepção tem como paralelo determinadas noções de conhecimento, mas hoje tem-se uma ideia mais elaborada do que são conteúdos, aquilo que acontece na escola, aquilo que acompanha a experiência escolar pode ser chamado de conteúdo, então o conteúdo, na verdade hoje é tomado como uma construção social, o conteúdo não é como já se pensou, algo que não poderia ser transformado, que não poderia ser modificado. O conteúdo como aquilo que

acontece na escola, é resultado de uma construção social.

Assim o conteúdo, não é o saber exato, saber copiado daquilo que está do lado de fora, alguns autores vão defender a ideia de intermediação didática entre o conhecimento produzido fora da escola e o conhecimento efetivamente ensinado, o que acontece é uma transformação desse conhecimento através de uma intermediação e tem como mediadores principais o professor e os materiais didáticos, com destaque para o livro didático. (Apple, 2006; Torres, 1998). Há inúmeros estudos que já demonstraram tanto o poder mediador cultural dos professores (Sacristán, 1995) quanto a especificidade cultural dos livros didáticos para propor/impor determinados conteúdos (Apple, 2006; Torres, 1998). A qualidade do conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos e demais materiais como fontes de informação.

Além disso, Silva (1996) defende a hipótese de que os conhecimentos também são resultados de embates, de lutas políticas e a cada época a escola privilegia determinados conhecimentos tentando formar um certo tipo de sujeito, um certo tipo de cidadão, sendo o currículo uma construção social. Contudo, outra noção interessante de currículo como território contestado, se o currículo é uma tradição inventada se ele não é neutro, nem Universal, nem imóvel aquilo que está lá é resultado de embates.

Para Goodson (2002) o documento curricular efetivamente realizado colocado em ação nas escolas é resultado desse choque de disputas de valorizações e tem-se a cada época determinados acontecimentos que geram mudanças naquilo que os professores pensam, na forma como eles desenvolvem o conhecimento, que trabalham. Contudo, não dá para pensar que a definição do currículo é algo suave. O currículo, portanto, vai ser sempre uma opção política, política no sentido que é o resultado das relações sociais. Qualquer ação social ela também é uma ação política e o currículo enquanto ação social, enquanto produção de sujeitos, no meio de combates, conflitos e tensões só pode ser também uma opção política.

Assim, o currículo será sempre um projeto, uma aposta que tem como objetivo gerar mudanças, o currículo sobre todos os documentos curriculares, em várias situações o documento curricular traz algo que gera algum tipo de mudança, ele estará sempre a serviço de alguém. Assim, o que interessa é que se faça essa análise para perceber quem é o cidadão que se quer formar. O currículo traz efeitos reais que nem sempre sabe-se dimensionar ou avaliar, são os efeitos comprováveis então tem-se aqui duas concepções de currículo muito interessante, uma

ideia de currículo como tudo que ocupa o tempo escolar e uma ideia de currículo como processo curricular que vai acontecendo, vai se modificando, transformando-se com essas características e esta perspectiva onde ambas colocam o professor no centro como meros executores, meros aplicadores daquilo que alguém produziu em outro lugar (Bernstein, 1996).

Entretanto tem-se que pensar um pouco diferente, que a partir do que hoje há de conhecimento no campo das teorias curriculares os professores são autores do currículo, são eles que selecionam as práticas que serão efetivamente realizadas, são eles que interpretam aquilo a partir da sua formação e experiência, interpretam aquilo que está proposto, tomam contato direto com os efeitos reais, então ao contrário do que circula, o currículo na verdade tem como principal sujeito o professor a professora (Moreira, 2001).

4.2 Pedagogia tradicional

Entre os séculos XVI e o século XX, a sociedade se organizava em castas onde o grupo situado aqui nesta condição era aquele grupo na condição superior, era aquele grupo beneficiado pelos conhecimentos que as escolas, que o sistema escolar, cada vez mais complexo e elaborado poderia oferecer, ou seja, muitos provavelmente situados na condição da massa, não necessitavam dos conhecimentos escolares para exercer suas várias funções e portanto nem se quer foram à escola, não tiveram a oportunidade de escola em função das condições de vida, e desde crianças ocupavam na produção da subsistência. No Brasil, numa sociedade agrária exportadora e que explorava mão de obra numa parte muito grande da sua história, a mão de obra escravizada ou depois a mão de obra de pessoas que vieram de outros lugares para exercerem essas funções, nas fazendas, nas lavouras, nos engenhos. O conhecimento ali requisitado era um tipo de conhecimento que não prescinde da escola (Silva, 2007).

Young (2014) salienta que durante muito tempo a escola manteve-se restrita, limitada a um certo grupo também bastante pequeno, onde somente esse grupo se beneficiava da experiência escolar e essa experiência escolar cultivava um certo modo de vida, um certo tipo de conhecimento. A sociedade sofre transformações e a ideia de sociedade em castas passa a ser substituída, com a mudança no sistema de produção. Uma parcela muito grande da população vivia na zona rural e foi-se urbanizando e a sociedade foi se transformando numa sociedade de classes de tal maneira que a escola vai reforçar essa subdivisão, ou seja, surge uma outra ideia de

sociedade, um outro desenho social, de teia, de rede, onde segmentos da sociedade estão nas periferias, estar na periferia não é só uma questão geográfica é ter menos possibilidade de acesso, contato, com os bens culturais.

Com isso, à medida em que a sociedade foi se transformando, as teorias curriculares também sofreram mudanças. Assim sendo, a função da escola se modificou e conseqüentemente as teorias curriculares também se transformaram.

No currículo tradicional tinha uma determinada organização extraída da pedagogia tradicional, nele na sua primeira parte havia uma síntese daquilo que seria trabalhado e depois haveria a exposição do professor onde tentaria fazer conexões com aquilo que já foi trabalhado, exercícios de fixação daqueles conhecimentos e havia no final desse processo uma competição entre os estudantes com o intuito de fixar cada vez mais aqueles conhecimentos que eram aprendidos no momento das avaliações; esses conhecimentos precisavam ser exatamente os mesmos que aqueles que foram apresentados, ou seja, a principal característica exigida dos alunos era a capacidade de memorização, da mesma maneira como tinha sido apresentada, uma pequena parcela que frequentava a escola, era a parcela que cultivava o mesmo tipo de conhecimento e valor, ou seja, o mesmo grupo cultural. Era exatamente aquele que tinha produzido aquilo que se chamava, entre os séculos XVI e o final do século XIX de cultura, saber bastante específico, saber considerado no saber das elites (Moreira, 2003).

Pinheiro (2009) acrescenta que no modo de vida das elites então praticamente não existia indisciplina, desconforto com a escola, evasão. Todos esses elementos, aparecem com maior intensidade na medida em que a escola vai abrindo suas portas e recebendo uma quantidade muito grande de pessoas, a pedagogia naquele momento era a fixação de determinados conhecimentos e valores cultivados por este grupo, causando falta de sintonia entre a escola e os recém chegados à escola. É nesse sentido que aparece o chamado currículo tradicional, ela tinha duas vertentes, uma vertente religiosa, jesuítica e uma vertente laica, defendida por vários filósofos.

4.3 Escolanovismo

As coisas mudaram lentamente e saindo de um modelo em que a sociedade se organizou por dois grupos bastante distintos separados e sem nenhuma ligação, para um outro modelo agora desenhado numa forma de pirâmide. Um modelo de uma sociedade de classes onde já não mais

se vive num contexto em que é praticamente impossível a circulação de uma classe para outra, estando agora no modelo em que pelo menos se anuncia a promessa da ascensão social, da progressão de um patamar para o outro a partir de conceitos como esforço ou meritocracia (Oliveira, 2019).

No modelo anterior o sistema econômico baseava-se no Brasil principalmente na agricultura e na exportação, no modelo seguinte a sociedade vai se industrializando lentamente, se urbanizando e a escola passa a ser demandada como a instituição que poderá contribuir muito para a formação das pessoas que vão ocupar aquele lugar na sociedade. Nesse sentido o ensino tradicional foi tomado como arcaico, ultrapassado ligado a outros valores.

Assim, Lemme (2005) infere que novas propostas pedagógicas surgiram para fazer valer o papel da escola numa sociedade industrializada, nessa transição não só da sociedade como a função da escola, como também do desenho curricular nesse novo contexto; os termos ensino-aprendizagem, avaliação, método, planejamento eficaz e objetivos passam a ser os termos que acompanham os currículos, passam a ser expressões cada vez mais presentes no linguajar, no jargão pedagógico, passam a ser termos valorizados nessa maneira de conceber a escola e a educação.

Esse movimento, teve uma repercussão muito grande no Brasil, a esse chamaram de educação nova, de escola renovada, de escola nova ou também de escolanovismo, então uma concepção escolar vista não mais como na sociedade de castas e nem mais ligada aquela tradição pedagogia tradicional, uma concepção de escola, de currículo está bem mais vinculada ao sujeito que aprende, uma tentativa de responder aquilo que a sociedade demanda, a sociedade industrial, urbanizada demanda da escola as características do escolanovismo (Lemme, 2005).

Os padrões, as referências que anteriormente fundamentava a pedagogia tradicional, basicamente a filosofia são lentamente substituídos pelas contribuições da psicologia, entre as várias correntes psicológicas que influenciaram as três primeiras décadas, do século XX.

John Dewey (1902) publicou o livro “A criança e o currículo”, no qual, além de ser a primeira obra que coloca currículo no seu título, apresenta as linhas gerais da sua proposta pedagógica que será tomada como uma experiência curricular, defendendo que a escola deve assumir para si a responsabilidade de trabalhar um ambiente democrático, vai apostar nas experiências dos alunos como formas de organizar os conhecimentos sendo valorizada a sua forma de pensar o mundo.

Essa sociedade urbanizada, industrial ganhava muita força nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos, nesse sentido a aposta era ensinar comportamentos democráticos na sala de aula e estas áreas do conhecimento desse desenho curricular se organizava em três grandes grupos, as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua, ou seja, na perspectiva curricular escolanovista não se abria mão dos conhecimentos clássicos produzidos em cada uma dessas áreas dos conhecimentos, esses conhecimentos acadêmicos deveriam ser apresentados na medida em que as experiências das crianças demandassem, só que as experiências das crianças na perspectiva do autor eram experiências que não eram cotidiana das crianças, eram situações pedagógicas pensadas para que aqueles conhecimentos fossem requisitados (Bomeny, 1984).

O escolanovismo inspirava professores a saírem da sala de aula a desenvolverem situações didáticas como estudo do meio, como observações e registros. A produção de materiais escritos para serem distribuídos na comunidade, na escola. A ideia de que a experiência poderia ser transformada em conhecimento, ser racionalizada e transformada em conhecimento, então o escolanovismo produziu uma série de materiais didáticos que eram manipulados pelas crianças e na expectativa de que aquilo pudesse ser essa experiência racionalizada e internacionalizada, o plantio do feijãozinho no algodão para fazer observações e ver como é que esse feijão cresce dentro do armário e se ele fosse colocado do lado de fora do armário no lugar iluminado receber luz do Sol como ele se desenvolvia. Situações didáticas no pátio da escola, medir, registrar, anotar, fazer comparações, todas essas propostas e talvez aquela que mais impactou foi a pedagogia contemporânea, a pedagogia dos projetos que depois vai sendo aprimorada. (Bomeny, 2017)

Tendo como ideia central a Nova Escola é colocar as experiências das crianças em evidência e considerar as experiências importantes e de colocar o sujeito para mobilizar conhecimento não é para se debruçar sobre objeto e assim aprender as suas características e substituir conhecimentos menos elaborados por conhecimentos mais elaborados são aspectos centrais da teoria curricular tradicional chamada escolanovismo onde a ideia de ensino aprendizagem, avaliação, método de planejamento, eficácia e objetivos e também vão apresentar uma outra maneira de organizar a experiência curricular, uma outra teoria curricular que é o tecnicismo (Bonadiman, Bonadiman, & Silva, 2013).

As características do tecnicismo Educacional e inicialmente sobre a influência da obra de Franklin Bob (1918) para além da sua base teórica na psicologia comportamental, lembrando que para o tecnicismo o comportamento das pessoas é desencadeado por determinados estilos e

fatores, ou seja, nesse ponto de vista bastava a gente pensar em certas experiências pedagógicas para desencadear determinadas maneiras de fazer, de sentir e uma outra influência importante a destacar são as características de planejamento Industrial.

Então, esta ideia e conceitos inspiraram o trabalho de Franklin Bob (1918), no livro o autor com a vertente tecnicista, vai procurar responder aquelas demandas da sociedade de uma maneira um pouco diferente que o escolanovismo respondeu, a ideia era formar pessoas para o mundo laboral, formar pessoas que pudessem desempenhar bem as suas atividades, o exercício das suas atividades no mundo do trabalho e pudessem ser pessoas portanto que contribuíssem para o progresso da Nação.

Marques (2012) infere que em uma nação cada vez mais industrializada, contudo, sem o convívio com a família, a escola passaria a ser aquela instituição responsável por fazer uma proposta baseada na resolução de problemas práticos, os objetivos educacionais eram extraídos das tarefas do mundo cotidiano através de uma observação para constatar quais são os conhecimentos importantes para o desempenho daquelas tarefas, esses conhecimentos eram redigidos, eram organizados em forma de objetivos, também se considerava a característica da localidade e as exigências que aquela localidade apresentava às escolas e aos sistemas em específico. Assim, a proposta era que aqueles objetivos uma vez alcançados através de determinadas tarefas se constituíssem em aprendizagens dos estudantes e esses estudantes uma vez fora da escola pudessem empregar essas aprendizagens obtidas na escola no mundo do trabalho. Parece simples demais essa proposta é por um lado parece reduzida demais considerando que todos já sabemos acerca do desenvolvimento curricular.

Essa proposta foi uma base importante para aquela que veio anos depois, aproximadamente 30 anos e que aperfeiçoou muito essa proposta, publicado no final dos anos 40 onde a sociedade ocidental já dispunha de um acúmulo considerável de conhecimentos produzidos a partir de experiências em laboratório ou não, no que diz respeito ao desenvolvimento psicológico, já conhecida as contribuições de Piaget e de outros psicólogos que trabalharam no campo da Psicologia especificamente, a psicologia genética que a cada etapa da vida, respondem aos estímulos de forma diferente, solucionam os problemas de forma diferente e tem compreensões cada vez mais elaboradas da realidade, é o que essas teorias psicológicas defendiam, com base nessas teorias (Silva, 2008).

Tyler vai propor uma outra maneira de organizar o currículo, uma outra teoria curricular

com muita inspiração, objetividade na racionalidade técnica e então produzir currículos na perspectiva de um exercício técnico tecnocrático, que alguém com alguns conhecimentos básicos poderia organizar os documentos curriculares, as propostas curriculares para a escola (Silva, 2008).

Na educação básica a correspondência entre um determinado objetivo, uma determinada experiência de aprendizagem, uma forma de organização dessas experiências, o método e uma avaliação para verificar se aqueles objetivos haviam sido alcançados. Para Tyler, portanto, a avaliação é um processo pelo qual o indivíduo compara as expectativas iniciais, sob forma de objetivos comportamentais, com os resultados. Tal concepção faz certo apelo ao bom-senso e, especialmente, quando reforçada por modelos aproveitados da indústria e da análise de sistemas, parece ser um meio extremamente sensato e prático de avaliar o êxito de um empreendimento. Isso dependia de duas fontes importantes, primeiro a psicologia do desenvolvimento, definir os objetivos a partir da característica dos nossos alunos, não uma característica social, uma característica contextual, nossos alunos na condição de aprendizes, ou seja, como que a psicologia descreve aquela pessoa e como aquela pessoa aprende segundo as teorias da psicologia e também propor o acúmulo de conhecimentos nas disciplinas científicas, assim, essa lógica nos permitiu pensar em determinado saberes (Silva, 2008).

Essa maneira de pensar o currículo leva em consideração a etapa do desenvolvimento das crianças e leva em consideração o que há de produção de conhecimento nas disciplinas científicas e a produção de currículos em algo racional, Tyler (1974) transforma a produção de currículos em uma habilidade técnica que pode ser ensinada a partir das ideias da psicologia do desenvolvimento e também de um compromisso com a eficiência social daquelas crianças, dos aprendizes. O currículo passa a ser uma operação técnica que pode ser solucionada com base nos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e com base nos conhecimentos das disciplinas científicas (Silva, 2008).

Nesse momento explodem uma série enorme de produções de materiais didáticos que vão subsidiar as ações dos professores, passando a frequentar um monte de cursos patrocinados pela escola ou pelo sistema público de ensino onde ele vai aprender a ensinar de uma certa maneira a usar o método, vai se apropriar de materiais pedagógicos específicos, aquilo que seria ensinado, os objetivos e o resultado desse processo não estava em questão o que estava em questão era o meio, ou seja, os professores seriam aquelas pessoas que deveriam saber ensinar direito, dominar

bem as técnicas de ensino (Lopes & Macedo, 2011).

Fica evidente que as pedagogias tradicionais têm um compromisso muito grande com a seleção e organização dos conhecimentos que precisam ser aprendidos e essa decisão é tomada do lado de fora por alguém distante do processo, por alguém que simplesmente diz aquilo que a escola precisa saber fazer (Lopes & Macedo, 2011).

4.4 Teorias Críticas

4.4.1 Reprodutivistas

Ao longo dos anos 60 nos Estados Unidos, na França, na Inglaterra e mesmo no Brasil alguns estudiosos começam a analisar os efeitos da escola, começam a perceber como essa escola opera para reproduzir o desenho social. É nesse contexto que as principais obras que apontam o papel que a escola exerce na reprodução da sociedade especificamente da desigualdade social, os termos também se transformam, a literatura a respeito abandona a discussão que aparecia na pedagogia tecnicista nos currículos e adota termos como ideologia, reprodução, capitalismo e cultura dominante, determinados campos teóricos ajudam a pensar essas ideias e oferecem explicações para aquilo que a escola vinha fazendo nesse momento (Silva, 2000).

A existência da injustiça social é mais injusta ainda pelo fato dela se estabelecer que a vida é assim mesmo, a sociedade é assim mesmo e não tem muito o que fazer (Lopes & Macedo, 2011).

Com isso, os questionamentos vão mostrar que o currículo tem um papel fundamental nesse processo, estão bem preocupadas em entender e analisar o currículo; entender como ele opera, o que faz o currículo, o que acontece na escola quando se organiza um sistema escolar que permite duas realidades diferentes; um sistema para receber os filhos das camadas populares e outro sistema para receber os filhos das elite já entram diferente e concluem a escola diferente, ou seja, o problema é que depois a maior parte das duas oportunidades de inserção na sociedade sobre todas as oportunidades de trabalho elas aparecem de forma diferente para esses dois grupos (Silva, 2008).

Além disso os aparelhos repressores, ou seja a polícia, o sistema judiciário, capitalista, social, então a dois sistemas, os aparelhos ideológicos que garantem a reprodução da sociedade

capitalista. Então não basta mudar a escola, as famílias, não é tão simples assim, fundamentada numa ideia muito importante, os meios de produção e aqueles que vendem a força de trabalho, para mudar essa sociedade precisaria mudar essa lógica (Silva, 2000).

Sobretudo, nos anos 60 e 70, quem vem das famílias mais humildes ficava menos tempo na escola, ou seja, a escola reproduzia a desigualdade. Essa distância era reproduzida entre a sociedade pelo conhecimento trabalhado em algumas disciplinas que veiculava a ideologia da classe dominante e determinadas disciplinas mesmo aquelas consideradas mais técnicas, também faziam isso de outra maneira. A escola ela iria reproduzir ao valorizar exclusivamente a cultura ou capital das classes dominantes, as classes dominadas ao entrar na escola, olhavam para aquilo de forma estranha, enquanto as classes dominantes viam na escola algo muito similar a sua experiência anterior, as classes dominadas chegando na escola encontravam ali uma coisa qual ela não tinha elas não tinha muito contato (Pacheco, 2008).

Excluídas aquelas crianças das classes dominadas, pois os grupos das classes dominantes ficando mais tempo na escola ocupavam certos lugares no mundo do trabalho, enquanto aquelas ficavam menos tempo ocupavam atividades menos elaboradas e pior remuneradas no mundo do trabalho, esses valores eram determinados pela cultura dominante de uma maneira tão eficaz que mesmo os representantes dos setores dominados não se davam conta como aquilo estava operando, da eficiência desse processo. Pensando na ascensão social, porém reprovados tantas vezes no meio do caminho da escolarização, evadiam-se. Então a grande contribuição das teorias críticas essa escola que promete ascensão social, na verdade o que ela faz é reproduzir a desigualdade social (Pérez Gómez, 2000).

4.4.2. Reconceptualistas e neomarxistas

Elas vão apresentar uma outra concepção, já que questionam as compressões naturalizadas do mundo social, da pedagogia e do currículo. Às vezes se pensa que as coisas são desse modo mesmo, não haveria uma outra maneira de entender as coisas do mundo, cabe, portanto, simplesmente, agir de acordo com essas coisas, da maneira como elas existem. Acontece que muitas vezes a escola de maneira geral, a pedagogia, as formas de ensinar, o currículo são tratadas da mesma maneira, o conhecimento do currículo também são naturalizados. No contato cotidiano com essas situações a gente vai naturalizando aquilo e aquilo se torna normal, mas na

verdade é apenas uma aparência de normal (Silva, 2007).

Contudo, nas teorias críticas reconceptualistas do currículo, as disciplinas são tomadas como abstrações. Nas teorias críticas reconceptualistas elas não focalizam a experiência vivida, não se nutrem das contribuições da hermenêutica, da autobiografia e da fenomenologia, que são formas pessoais e subjetivas de interpretar as coisas do mundo. Outro campo teórico mais próximo das discussões contemporâneas e que muito influenciou as teorias críticas do currículo é a contribuição de pensar o currículo a partir das teorias marxistas. A sociedade capitalista prescinde da dominação de classe.

Nessa leitura da sociedade capitalista, há um conflito estabelecido entre aqueles grupos que detêm os bens de produção e os grupos que têm nessa negociação apenas a força de trabalho para vender. Nesse sentido, o grupo que tem os bens de produção vai se apropriando da força de trabalho daquele grupo que Marx chamou de proletariado e para que essa sociedade funcione bem, ela precisa convencer as pessoas que essa é a melhor maneira de fazê-lo. É essa ideia de hegemonia que Apple (2006) recupera e vai fazer portanto a crítica ao currículo oficial, a crítica ao currículo tecnocrático, a crítica à escola tecnicista ao apresentar pelas formas de funcionamento, pelos conhecimentos que ela apresenta, estabelecer esse domínio de um grupo sobre o outro e vai estabelecer essa relação de apropriação da força de trabalho de um grupo pelo outro (Silva, 2007).

Para as famílias que olham a escola porque aprenderam a ver a escola como a instituição que vai permitir uma vida financeira mais tranquila, permitir a inserção no mercado de trabalho, elas vão atribuir essa justificativa de conhecimentos no currículo, como um aspecto instrumental para a inserção no mercado de trabalho e o benefício financeiro. Assim, retomando a lógica das teorias reconceptualistas e as teorias neomarxistas esse conhecimento é visto de forma utilitária e passa a ser naturalizado (Lopes & Macedo, 2011).

4.4.3 Nova Sociologia da Educação

De acordo com Lopes e Macedo (2011) a nova Sociologia da Educação questiona a sociologia aritmética que estava em voga nos anos 60. Durante a década de 50 e 60 foram realizadas muitas pesquisas nas variáveis de entrada (classe social, situação familiar, renda) e nas variáveis de saída (resultados escolares, sucesso ou fracasso) sem analisar o que ocorria entre

esses dois pontos. A nova sociologia da educação vai parar de pensar nos dados quantitativos e crítica o currículo baseado no desenvolvimento conceitual, questiona o que está por trás dessa lógica de organização do conhecimento, do mais simples, para o mais complexo.

A nova sociologia da educação destaca o caráter social do conhecimento. Assim sendo, enquanto construção social ela interessou a determinados grupos para que ela fosse apresentada de uma certa maneira. Mexer nessa organização significa mexer com o poder. É essa estreita relação entre organização curricular e poder que faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança também nos princípios de poder. A nova sociologia da educação, ajuda a discutir o que conta como conhecimento afinal de contas porque tem esse conhecimento e não outro, porque esse conhecimento é considerado válido, sendo ele uma construção social, alguns certos conhecimentos estão no currículo e outros não. A questão básica era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (Silva, 2015).

Como alternativa, os autores da NSE vão propor a inclusão de outros conhecimentos, de saberes dos subordinados (Carneiro, 2006). Portanto, a contribuição das teorias críticas da nova sociologia da educação, coloca em xeque, o que é conhecimento e propõe, ora se esse conhecimento está no currículo, esse outro também pode estar, realizando um movimento de inclusão desses saberes dos grupos subordinados no currículo escolar.

4.4.4 Pedagogia libertadora

Em Pedagogia da Libertação, Paulo Freire (2017) não elaborou uma teoria de currículo, mas ele tem uma produção bastante grande com muitos elementos, conceitos e ideias que nos permitem pensar em currículos a partir daquilo que ele propõe. Em sua obra mais conhecida Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire (2005) vai mencionar a ideia do conteúdo programático e ao contrário de muitos teóricos do currículo, se preocupou não só com uma concepção de conhecimento mas também com um modo de fazer com que aquele conhecimento fosse apropriado pelas pessoas.

Paulo Freire (1992) faz crítica contundente daquilo que ele vai chamar de educação bancária e ao conhecimento desconectado da realidade, ele usa a expressão, educação bancária, no sentido que as pessoas iam até a escola e lá elas tinham o conhecimento considerado importante, normalmente elaborado por outros grupos, depositado na cabeça delas, ou seja, o

aluno vai à escola para que alguém deposite, os professores fazendo esse trabalho de mediação, colocando na cabeça dos estudantes aquele conhecimento é normalmente um conhecimento que pouco ajudava a entender a realidade das pessoas que frequentam a escola. Sob tal prisma, Freire (1992, p. 47) em seu livro *A pedagogia da Esperança* enfatiza:

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica em reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição de objetos, ou dos conteúdos.

Nesse sentido, Paulo Freire (1992) vai propor uma Educação problematizadora. Problematizar é tirar do lugar, é lançar novas questões, é promover uma outra maneira de entender, é promover acesso a um outro tipo de conhecimento que talvez não esteja disponível, por isso, vai apostar que o conteúdo programático do currículo precisa ser outro, precisa ser algo que ajude a entender como as coisas funcionam, operam, sendo algo que relacione diretamente com o objeto em si. Para o autor o conhecimento não é uma abstração, o conhecimento é sempre conhecimento de algo, fato, fenômeno, de uma forma de ocorrência de determinado assunto. Numa educação problematizadora o ato pedagógico é resultado do diálogo (Silva, 2015).

Nos Círculos de Cultura o diálogo é incorporar a maneira como as pessoas pensam as situações problemáticas, para que essas situações possam ser entendidas e para que esses conhecimentos sejam sempre conhecimentos de algo e sejam compartilhados. O sistema de temas geradores partem do cotidiano, das realidades dos grupos que estão na escola, é a partir de uma consulta, pesquisa, levantamento, observações que os educadores codificaram, ou seja, produziram textos, registraram em fotos ou em filmes aquelas situações cotidianas para que esse material, em sala de aula, segundo consta no livro *Pedagogia do Oprimido*, fosse decodificado num processo de leitura, de interpretação e de diálogo sobre aquele fato.

Paulo Freire (2017) também atribui a importância ao conhecimento dos especialistas, ajudando a entender aquilo que está acontecendo para que aquela realidade, para que aquele conhecimento seja devolvido para própria comunidade de forma mais elaborada. Então, o conhecimento da Ciência, História, Geografia, Arte, Educação Física, Matemática Língua

Portuguesa e o conhecimento sistematizado nesses formatos também é importante na perspectiva de Freire. Tudo que acontece na escola tem uma influência direta na leitura que as pessoas fazem do próprio mundo, da própria realidade para que, na medida em que a sua leitura da realidade é qualificada, adquiram, desenvolvam uma consciência enquanto sujeitos de um determinado grupo social que unidos podem enfrentar uma série de problemas vividos. Nesse sentido, mediante a pedagogia Libertadora, a educação é um processo de humanização, na medida em que as pessoas se educam mutuamente, adquirem uma outra consciência de classe, de si próprias e podem vencer as suas condições e alcançar uma condição mais favorável de vida.

4.4.5 Pedagogia dos Conteúdos

Os autores Saviani (1997) e Libâneo (2008) que discutem a Pedagogia dos Conteúdos tiveram suas obras produzidas na passagem da segunda metade dos anos 80 e no começo dos anos 90. Num momento sócio-histórico muito importante para o Brasil que estava atravessando um processo de redemocratização, havia naquele momento uma efervescência em busca de alternativas para o fracasso escolar, para o crescimento do número de matrículas e para que essas crianças que agora chegaram à escola pudessem ter uma experiência escolar que as ajudasse numa inserção na sociedade de maneira mais qualificada (Silva, 2015).

Uma distinção considerável em relação ao trabalho de Paulo Freire (1992) e de outras pedagogias críticas, a pedagogia dos conteúdos é pautada na transformação de conhecimentos universais porque os autores dessa pedagogia apostam que uma maneira de empoderar as camadas populares é a aquisição do conhecimento, nessa perspectiva não conseguiremos superar nossa condição se não nos apropriarmos daquilo que existe de forma mais elaborada, o conhecimento científico, sendo ele um patrimônio que precisa ser universalizado, na visão desses autores destaca-se o quão importante que a escola faça esse trabalho de disseminação do conhecimento científico. Através da popularização desse conhecimento científico que se oferecem condições para que as camadas populares disputem em condições de igualdade (Silva, 1993).

Assim, Gasparin (2002) vai a partir dessa discussão inicial trabalhar com o mesmo referencial, Saviani (1997) com uma determinada leitura do fenômeno pedagógico, ambos induzem que a pedagogia dos conteúdos defende que os conteúdos sejam acessados de forma crítica por todas as pessoas e tratados de forma universal, sendo importante que todos tenham

acesso a esses conteúdos porque apropriados de forma crítica, de modo que terão condições de enfrentar o cotidiano de uma maneira mais qualificada e adquirir tais conhecimentos (Silva, 2015).

4.5 Teorias Curriculares Pós-Críticas

4.5.1 Multiculturalismo crítico

Segundo, Onofre (2009) as teorias pós-críticas do currículo incorporam as contribuições das teorias críticas, mas não fazem a mesma promessa das teorias críticas, pois essas se enxergam situadas na pós-modernidade e elas acrescentam outras preocupações, como a identidade, diferença, significação, discurso, representação e também com os marcadores sociais da diferença de classes, raça, etnia, gênero e religião. Em primeiro lugar nessa discussão é a ideia do significado, com dois elementos importantes; a ideia da centralidade da cultura e a ideia da linguagem enquanto produtora da realidade. A Linguagem enquanto forma de atribuir significados às coisas do mundo, existência material, as coisas do mundo existem, a relação de exploração do capitalista pelo proletariado, o importante a destacar, quais são os significados atribuídos a isso.

Nessa perspectiva, as teorias pós críticas vão discutir essa dimensão. Para as teorias pós críticas o multiculturalismo físico é uma produção discursiva, o lugar que nós ocupamos na sociedade é tratado de uma forma que foi produzida e interessa aqueles grupos que tem o poder de estabelecer o significado, estabelecendo formas positivas e ou negativas, sendo necessário a discussão de identidade e diferença.

Por fim, pode-se dizer que o multiculturalismo crítico defende a inclusão desses conhecimentos no currículo e também uma leitura de porque eles são produzidos de forma negativa. Sendo que, devido às implicações curriculares sugere pensar em práticas pedagógicas que tratem com a mesma importância os saberes dos grupos culturais minoritários, contudo, não se trata de substituir um pelos outros, mas contemplar e fazer perceber como eles são significados e a favor de quem está essa significação (Silva, 2008).

4.5.2 Estudos feministas e teoria queer

É preciso lembrar que muitas mulheres podem reproduzir visões de mundo hegemônicas que foram legitimadas pelo pensamento masculino. A partir dos estudos feministas e a da teoria queer a criação de espaços para outras representações, para outras visões, não apenas com os heróis e trazer também as heroínas, escolher práticas sociais a serem analisadas que também pertencem ao universo feminino e que são produzidas com referencial pelas mulheres, entendendo que as coisas em si, não são, nem masculinas, nem femininas, são significadas a partir do grupo que tem condições de dizer o que aquela coisa é (Ramos, 2021).

Contudo, a partir da contribuição dos estudos feministas pode-se dizer que as linhas de poder também são marcadas pelo patriarcado, existem relações que estão pautadas no gênero, determinados grupos sociais tiveram mais condições de colocar em circulação as suas ideias e pensamentos. Antonio Maia (2014, p. 89), estudando a "analítica do poder de Foucault", afirma:

Há nas relações de poder um enfrentamento constante e perpétuo. Como corolário desta ideia teremos que estas relações não se dão onde não haja liberdade. Na definição de Foucault a existência de liberdade, garantindo a possibilidade de reação por parte daqueles sobre os quais o poder é exercido, apresenta-se como fundamental. Não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta.

Os estudos feministas superaram a ideia que bastava garantir o acesso das mulheres na escola, é necessário discutir também o que está sendo ensinado na escola, a discussão do currículo passa também pelo conhecimento, que visão é colocada em circulação na escola (Silva, 2007).

Na visão de Oliveira (2019) a escola atua como uma entidade que vai normalizando essa relação, no entanto, a sociedade não é constituída por pessoas exclusivamente heterossexuais, existem várias formas de expressão da sexualidade, várias orientações sexuais. Dessa forma, é importante lembrar que a sexualidade nesse campo teórico é uma construção social, sujeito da cultura de uma sociedade patriarcal profundamente influenciada pelos valores religiosos, determinado segmento ou classe que vai-se traçar e atribuir significados a determinadas formas de expressão da sexualidade.

No mais, uma preocupação muito importante da teoria é com a noção de identidade, performatividade, para a teoria queer, nós não somos, estamos em movimento, nos tornando, modificando. A ideia é a tentativa de desestabilizar, de tentar retirar a fixação das

identidades, orientações e rótulos. Sobretudo criar condições para que a escola se abra não para todas essas formas de vida existentes na sociedade, mas que também valorize os conhecimentos, formas de expressão e as representações que estão anunciadas por esses outros grupos sociais. A escola, nesse contexto, não pode silenciar e tampouco empregar discursos ou práticas que deslegitimam a existência dessas outras identidades sexuais (Silva, 2008).

4.5.3 Pós-Modernismo

A partir do século XXI, tem-se buscado as contribuições do pós-modernismo para analisar o currículo e propor práticas pedagógicas. Entretanto, ainda temos uma sociedade muito desigual, injusta. Então, essa modernidade com a ciência pensava em produzir melhores condições de vida para toda a população, isso não aconteceu (Lopes & Macedo, 2011).

Assim, as funções de progresso, melhoria, bem-estar, desenvolvimento e principalmente de evolução caem por terra a partir das análises do pós-modernismo. Destaca-se ainda, outra contribuição do pós-modernismo como se aquilo que é produzido numa certa realidade pudesse ser usado e distribuído para todas as realidades, desconsideram as características contextuais e singularidades (Silva, 2008).

Sabe-se que o pós-modernismo questiona as grandes narrativas tomadas como expressão do controle, como o discurso religioso, médico e científico colocados na verdade como formas de controlar as pessoas, regular suas ações. Torna-se interessante pensar porque muitos projetos pedagógicos, planos de ensino encontram-se em alusão ao sujeito crítico e autônomo, ou seja, o esforço da escola de produzir cidadãos autônomos e críticos, são promessas da modernidade. Portanto, num contexto pós-moderno influenciado pelo pós-modernismo ninguém se liberta, emancipa, ninguém é crítico, consciente e autônomo, nós estamos sempre atravessados por determinadas relações e discursos, estamos sempre sujeitados, é uma falácia pensar que somos pessoas livres das amarras culturais e discursivas (Silva, 2008).

Diz Foucault (1988, p. 96):

(. . .) não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes.

(. . .) Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras.

Entretanto, uma possível entre tantas outras implicações curriculares destaca-se que a medida que inclui-se conhecimentos de outros grupos, outras formas de produzir conhecimento, outras explicações possíveis, novas atividades didáticas, pode-se ajudar os indivíduos a questionarem a força do conhecimento científico sendo uma construção social baseado em determinadas relações de poder e que favorece certos grupos. Destaca-se a importância de acesso a outras formas de conhecer e produzir conhecimento sem desprestigiar o conhecimento científico, muitos dos nossos problemas cotidianos resolvem-se a partir do senso comum e outros a partir do conhecimento científico, não existe um conhecimento melhor do que o outro, esses conhecimentos podem coexistir (Silva, 2008).

Nas teorias pós-críticas as preocupações giram ao redor do binômio, identidade e diferença, da significação do discurso, da representação e de todos os marcadores sociais da diferença de classe, raça, etnia, gênero e religião e pensar em maneiras de combater essa produção incessante da diferença. Contudo, a contribuição das teorias pós críticas para o currículo e sobretudo para a prática pedagógica é algo que nos ajuda a valorizar o direito às diferenças mas também simultaneamente nos ajuda a combater as maneiras como as diferenças são produzidas (Silva, 2008).

Portanto, numa perspectiva pós-estruturalista há uma grande preocupação com o discurso, com o texto e o próprio currículo, a própria experiência pedagógica pode ser entendida como textos, podem ser entendidas como discursos, que vão de alguma maneira subjetivando as coisas da escola e as pessoas (Silva, 2008).

Por assim dizer, o pós-estruturalismo, ajuda a entender que na verdade, não são regimes de verdade, estabelecidos sobre a influência de determinadas relações de poder, ou seja, os grupos que estão dizendo agora o que deve ser ensinado e que operam na sociedade a partir de inúmeras

maneiras e estabelecendo uma verdade sobre a escola e o professor. Por isso que o pós-estruturalismo vai dizer que o significado não é fixo, o significado é fluido, há sempre uma incerteza na definição de significados (Silva, 2008).

4.5.4. Pós-Colonialismo

Numa sociedade onde os bens culturais ficam concentrados e beneficia alguns grupos, os grupos que estão à margem, têm menos acesso, nesse desenho social de numa sociedade desigual, multicultural e profundamente segregada que as teorias pós críticas são discutidas. Nesse sentido, é com o impacto dos meios de comunicação, das tecnologias de informação e comunicação e numa sociedade que se anuncia democrática que as teorias pós-críticas procuram oferecer uma outra maneira de analisar o desenho social e traz elementos para pensar o contexto. Destaca-se que vivemos sobretudo num país de terceiro mundo e que segue colonizado, não somente do ponto de vista econômico, mas principalmente do ponto de vista cultural (Silva, 2007).

Porém, as pedagogias inspiradas no pós colonialismo vão nos ajudar a pensar um currículo e saberes nas representações de grupos minoritários, assim, quando elas são colocadas em evidências, adota-se uma postura pós-colonialista, propõe-se analisar as narrativas que constroem o outro.

4.5.5 Estudos Culturais

Discutir os estudos culturais na sua vertente pós estruturalista e na medida que se identifica essas características há muitos pontos em comum, assim, é possível dizer que os estudos culturais são um campo forte o suficiente para abarcar os demais campos, mas ele tem objetos específicos de trabalho. Alguns autores dos estudos culturais, a partir das análises que fazem de experiências culturais concretas nas camadas populares, onde existe uma cultura e que toda produção artística é produção cultural, destacando que não existe uma cultura melhor que a outra. Contudo, a cultura é um território de disputa pela significação, ou seja, é na cultura que nós vamos dizendo o que são as coisas do mundo, é na cultura que determinados segmentos entram em disputa para dizer quais são os significados aceitos. Com isso fica evidente que os estudos culturais estão influenciados pela noção pós estruturalista e também influenciados pelo Marxismo (Mclaren, 2000).

Os estudos culturais vão dizer que nas relações sociais, toda prática social humana é uma produção da cultura, portanto os estudos culturais anunciam a virada linguística que sai a noção de linguagem como forma de representação e entra a noção de linguagem como uma forma de produção da realidade. Assim sendo, para os estudos culturais, pensar em currículo, deve-se considerar que todas as culturas são relevantes, todas as práticas culturais precisam ser analisadas, e direito de representação.

As transformações sociais geraram mudanças na função social da escola, na noção de cultura e de currículo; que deixou de ser uma questão meramente técnica e se transformou numa questão política. Portanto, o currículo deixou de ser algo operado a partir de uma certa racionalidade e sendo uma produção discursiva. Nas principais contribuições deste campo, todas as culturas são dignas, para os estudos culturais a cultura é um campo de luta pela validação do significado. Um currículo é uma produção cultural, entender o debate em torno do currículo é interessante, pois vários sistemas produzem documentos curriculares, sejam públicos ou privados porque o que está em xeque é o sujeito que se quer produzir (Giroux, 2008).

A noção de cultura sofreu muitas modificações com o tempo; no passado a cultura era só aquilo que certos grupos sociais faziam, os outros eram primitivos. Contudo, do ponto de vista da importância do que produzem não há um grupo cultural mais importante que o outro, o que existe são determinadas produções culturais onde existe uma relação econômica, numa relação de força, são posicionadas como mais interessantes do que outras. Contudo, essas relações podem mudar com o tempo, a noção de cultura foi transformada e o que vai vigorar é a noção de cultura como campo de luta pela validação de significados como território de disputa (Moreira & Candau, 2007).

Sob tal prisma, toda prática social e cultural, no processo de significação das coisas do mundo é mais próximo daquilo que as pessoas efetivamente estão fazendo ou comunicando na medida em que você é um sujeito daquela cultura. Assim, na escola realizar estudos culturais é sempre promover a análise cultural é olhar para uma prática cultural e tentar entender porque ela opera daquele jeito e quais os significados que estão sendo mobilizados. Qualquer prática cultural pode ser submetida a análise, só não existem análise neutras. Assim, os estudos culturais vão tomar o lugar e assumir uma posição dos grupos mais fracos porque são esses grupos que precisam de apoio na luta da cultura, ou seja, os estudos culturais nos obrigam a pensar em políticas que reconheçam e valorizem todos os grupos sociais, defendendo todas as formas de produção de

cultura. Assim, produz-se práticas culturais de diversas maneiras e a quem interessa as práticas culturais postas em circulação vai reverberar nos currículos e nas políticas curriculares (Carvalho, 2003).

Quando as muitas histórias e as várias culturas se encontram, desestabilizam-se os significados disseminados pela educação monocultural. A presença da diferença na escola, o direito à expressão dos seus modos de representar as coisas do mundo podem ampliar os movimentos que se opõem à subalternização, por não contarem com um “sujeito transcendente que sabe”, mas com sujeitos que tecem saberes e não saberes (Esteban, 2004).

O currículo cultural é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas. Os educadores que se deixam inspirar pela proposta escrevem diariamente uma prática pedagógica de cunho democrático que leva à inclusão das culturas subjugadas, possibilitando um fluxo constante entre o local e o global, e entre a comunidade e a sociedade mais ampla.

4.6 Fundamentações do currículo

4.6.1 Princípios Curriculares

Conhecer alguns princípios curriculares que podem ter influenciado muitos professores, nas pesquisas realizadas sobre o assunto aparecem como traços importantes, como formas de agenciamento dos docentes que trabalham na escola e é a partir das teorias curriculares pós-críticas que esses princípios curriculares se estabelecem, então professores não estudaram esses princípios curriculares para colocá-los em ação. Professores que vem tomando contato com as formas de análise das teorias pós críticas que acabam desenvolvendo práticas pedagógicas que os pesquisadores identificam e chamam esse conjunto de princípios curriculares (Silva, 2008).

Portanto, um conceito que está na transição entre esse movimento das teorias curriculares para as políticas curriculares e também para o currículo na prática. Assim, os currículos influenciados pelas teorias pós críticas, às práticas pedagógicas influenciadas pelas discussões, pelas formas de análise que as teorias pós-críticas oferecem, esses currículos se posicionam a favor das diferenças (Gimeno Sacristán, 1995).

Lembrando que os currículos não críticos eles assumem a ideia da produção da identidade,

têm como meta um certo tipo de pessoa pertencente a classe média alta, de uma nação hegemônica que domina certos conhecimentos científicos. E aquele projeto de currículos críticos procuram questionar isso e alcançar outro sujeito, um sujeito democrático, crítico e autônomo, a partir também do conhecimento científico, da lógica moderna da produção do conhecimento científico (Silva, 2008).

Sob a influência de relações de poder, busca-se muitas vezes fixar a identidade a determinada norma, valorizando certo modo de ser e depreciando o outro. Quando isso acontece com uma identidade específica, automaticamente se estabelece uma hierarquia em relação às demais. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar a escola pública significa atribuir a certa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa, ou seja, como sendo a diferença (Bomfin, 2012).

Professores que adotam práticas pedagógicas que levam para essa direção, acabam sendo mobilizadas por alguns princípios de respeito às diferenças, e inspirados nas teorias pós-críticas normalmente valorizam o repertório cultural daquela comunidade transformando-o em saberes do currículo, ou seja, um currículo contemporâneo não pode fechar os olhos diante dos saberes presente na comunidade (Corazza, 1997). A sala de aula é o espaço da diferença, nela convivem pessoas que significam as coisas do mundo de maneira muito distintas. Então o professor agenciado pela justiça curricular está sempre atento aos materiais que utiliza, nos exemplos que ele usa de tal maneira a contemplar saberes de vários grupos sociais. É bem comum, os professores que estão inspirados nas teorias pós-críticas do currículo rejeitarem o daltonismo cultural, ou seja, eles não pensam que todo mundo aprende do mesmo jeito, que todo mundo precisa fazer a mesma coisa, enfim que todos têm que ocupar as mesmas responsabilidades (Costa, Silveira, & Sommer, 2003).

À mercê de uma indústria cultural disseminadora de significados que atendem aos interesses neoliberais e impõem padrões, cabe ao professor promover a análise de como isso acontece e de quem se beneficia, o que equivale a afrontar o pensamento hegemônico. Trata-se de uma forma de ação e luta política da qual nenhum docente pode abster-se. Afinal, como alerta Costa, Silveira e Sommer (2003), “seremos cúmplices se permanecermos omissos.”

Os professores sabem que numa mesma situação didática, os discentes podem fazer coisas diferentes, ele não deseja que todos aprendam as mesmas coisas e nem muito menos que todos se

tornem a mesma pessoa, se assim o fizer, o professor não enxergaria a diversidade de colorações, isto é, o arco-íris das culturas, é preciso reconhecer que aquilo que está sendo trabalhado pode ser interpretado de várias formas para as pessoas que lá estão. Santos (2021), por exemplo, exalta o potencial epistêmico das atividades de ensino em que as representações dominantes se chocam com as visões dos setores desfavorecidos. Tal interconhecimento provoca a compreensão de outros saberes a partir dos próprios. No fim das contas, não pode haver nada mais nocivo do ponto de vista didático que a concordância silenciosa ou o pensamento homogêneo (Lopes & Macedo, 2011).

Um currículo descolonizado não é substituição da cultura dominante pela cultura dos grupos minoritários, é criar espaços legítimos, bem organizados, para que outras práticas culturais sejam também interpretadas. Destaca-se também outra preocupação muito importante dos professores que são inspirados pelas teorias pós-críticas é a ancoragem social dos conhecimentos, é preciso questionar essa postura didática de apresentar as coisas do mundo como algo que está intencionado, assim é importante possibilitar aos estudantes condições para entenderem como aqueles saberes foram produzidos e que na realidade são resultados de disputas (Silva, 1996).

4.6.2 Políticas Curriculares

Ao pensar em política curriculares e como se elabora, buscar conhecimentos para explicar esse processo de políticas curriculares, na apropriação da reflexão de Stephen Ball (1990), que percebeu uma certa circularidade nesse processo e chamou isso de ciclo de políticas. A partir do conceito de ciclo de política na perspectiva pós-crítica com olhar pós-moderno, num contexto democrático, de incertezas, de muita fluidez e muitas influências de outros valores e outros saberes; é interessante observar que nessa teorização se articula níveis macros e micros que caracterizam as ações curriculares, existe um contexto de influência ou seja, as pessoas que vão produzir documentos curriculares, são sujeitos da cultura e estão a mercê de produções discursivas de vários tipos, agenciadas por determinadas visões sobre o componente, segmento, perfil e modalidade do currículo, ou seja, as representações que essas pessoas acessaram ao longo da vida sobre cada um desses segmentos estão em xeque, além disso, todas as forças, a presença do estado, do discurso religioso, dos movimentos sociais, a presença de segmentos da sociedade que querem uma educação voltada para o bom desempenho dos jovens, avaliações padronizadas, assim um

contexto de influência ele é multifacetado e está de alguma maneira subjetivando as pessoas que vão produzir o currículo (Corazza, 1997).

Esse contexto de produção é sempre influenciado por pessoas interessadas no assunto. Depois de aprovado pelas instâncias, torna-se público e oficial e chega na escola. O professor se apropria daquele texto, às vezes incorporam aquilo a sua prática porque entendem que aquele texto representa a ideia que aquele professor tem, outras vezes são desenvolvidas ações formativas para analisar o documento, dentro da escola ou organizadas pelos sistemas, e no final são os professores que se tornam autores do currículo ao ler o documento, significar a partir das representações do seu entendimento e produzir na sala de aula uma ação pedagógica de alguma maneira influenciada pelo discurso curricular, mas nunca refém desse texto curricular. De acordo com Mainardes (2006, p. 53) citado por Fanizzi (2020, p. 126):

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (. . .). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Contudo, alguns sistemas de ensino vinculam as avaliações padronizadas, aos documentos curriculares, nem sempre acontecem de forma coordenada, às vezes a rede tem documento curricular a muito tempo influenciando a prática dos professores, mas as avaliações foram em outra direção de matrizes que sustentam a avaliação diferente que elaborou o documento curricular. Afinal, é difícil para o professor desenvolver uma ação pedagógica alinhada com a proposta do estado, município ou outra proposta e ainda passam por avaliações que não dialogam com essa proposta, tornando uma questão problemática (Silva, 2008).

4.6.3. Documentos Curriculares

Fica evidente após teorização que esse documento está almejando uma pessoa de um determinado modo, um sujeito em específico, por isso que há tanta disputa em torno do texto que o caracteriza. A partir das contribuições do pós-culturalismo, que a depender daquilo que apresenta-se como política curricular, como conhecimento a ser ensinado para os alunos que passam pela escola, o que está em xeque é a identidade do sujeito que se quer na sociedade (Silva, 2008).

De acordo com Macedo (2017) é fundamental que os professores conheçam esses documentos para além do componente onde atuará, pois assim será possível entender como é que estrutura o discurso pedagógico que caracteriza esses documentos, bem como analisá-los de maneira conjunta. Os dois documentos não são iguais, mas têm muitas similaridades tanto no tempo e no espaço quanto no próprio discurso. Ademais, os documentos curriculares apresentam principalmente a BNCC como caráter normativo, ou seja, ela tem por objetivo dizer o que todos os alunos que passam pela educação básica tem que aprender.

Ao definir aprendizagens essenciais, a BNCC está normalizando e definindo o que todas as pessoas brasileiras que passam para escola precisam aprender e assume um discurso pedagógico bem interessante ao discutir os vários formatos da sociedade. É nesse contexto social, que essa sociedade é atravessada por vários discursos. O discurso das teorias pós-críticas é hegemônico, na sociedade contemporânea é evidente que os discursos das teorias curriculares tradicionais, das teorias curriculares críticas e ainda, as práticas dos próprios pedagogos são influenciadas por essas narrativas. Nesse sentido, mesmo num contexto pós-moderno tem que existir espaço para as outras maneiras de se compreender o currículo, o discurso das identidades e do ensino por competências e habilidades é um discurso que ganha muita visibilidade no final dos anos 90 e que está presente nos PCN do ensino médio (Macedo, 2017).

Na educação diante do discurso das competências se alinha a uma pedagogia libertadora, ou seja, a capacidade de mobilizar recursos de ordem cognitiva, afetiva, social e motora para resolver um certo problema. Essa é a definição mais clássica de competências e essa definição que está na BNCC.

Desse modo, a competência diante de uma situação problema mobiliza conteúdos adquiridos e os professores mobilizam habilidades já fixadas e desenvolvidas para solucionar esse

determinado problema a depender da capacidade de comunicação e do conhecimento.

Além disso, atualmente, os recursos da Informática e a operacionalização são frequentemente utilizados para auxiliar nesse processo de construção do ensino aprendizagem.

4.6.4 Projeto Político Pedagógico

O projeto político pedagógico (PPP) é o documento de identidade da escola, a certificação de autonomia daquela unidade. Assim, escolas diferentes, mesmo que situadas no mesmo território terão documentos curriculares, projetos pedagógicos distintos. É importante destacar que planejamento é o ato de planejar, enquanto o plano de ensino é o documento, o registro do planejamento. Planejamento é a ação de pensar naquilo que se vai fazer, busca-se pesquisar atividades, rever os objetivos, definir metas a serem alcançados naquele período letivo para determinada turma e o projeto político pedagógico não é a soma de todos os planos de ensino, o PPP ele tem uma construção coletiva onde se faz necessário avaliar algumas variáveis, discernir sobre as informações existentes, pensar numa certa direção, ter um olhar crítico sobre as propostas curriculares existentes.

O planejamento é uma ação que o professor tem o direito e dever de executar porque o conhece os alunos, as condições da escola e com base na sua experiência, no seu conhecimento, na sua formação, busca definir os rumos a serem tomados, as atividades a serem feitas, as formas de avaliar. Assim, a função do planejamento é proporcionar alguma segurança para o trabalho do professor, com o menor risco possível de incidentes na trajetória da atividade pedagógica sugerida, e garantir o sucesso na ação didática. O planejamento tem uma relação intrínseca com currículo, pensando que currículo é tudo aquilo que acontece na escola, toda experiência proposta para a escola tem muito do que acontece que não se controla. Por isso, é importante destacar que o projeto político pedagógico é um acordo temporário, daquilo pretende-se fazer naquele ano letivo; é muito relevante lavar-se em consideração essa proposta de elaboração do PPP, propondo-se conversar com as famílias, com a comunidade, com as pessoas que fazem uso do serviço daquela escola, a razão da existência de uma instituição de ensino é a população que chega até ela para beneficiar-se desse direito (Silva, 2020).

Veiga (2004) nos lembra que o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso,

todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Desta maneira precisamos ouvi-las para que participem da definição dos rumos de quem é a pessoa que aquela escola quer formar, estabelecer objetivos, dialogar sobre temas do contemporâneo com as grandes temáticas que estão acontecendo e extrair dessas famílias alguns elementos que possam nutrir os debates da equipe escolar, suas expectativas com relação a educação dos seus filho e a partir desses objetivos que a comunidade estabeleceu, considerando o perfil da nossa comunidade, dos estudantes, é possível desenvolver esse momento de planejamento do professor a partir dessas contribuições que as famílias ofereceram e finalmente na sala de aula, aquilo que o professor pretende fazer pode ser discutido, aberto, modificado e incorporado e na medida em que o professor vai desenvolver seu plano de trabalho as contribuições, as colocações, aquilo que acontece fora da escola, na sociedade vão reorganizando as ações do professor (Veiga, 2004).

Na opinião de Veiga (2004), a principal possibilidade de construção do projeto passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate e diálogo fundados na reflexão coletiva. É preciso entender que o projeto pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização dos trabalhos no seu interior, que inclui as ações desenvolvidas na dinâmica interna da sala de aula. Segundo Aguiar (2021, pp. 19-22),

(. . .) . O Projeto Político-Pedagógico é a sistematização das ideias já consolidadas, contextualizadas e planejadas das ações educativas que acontecerão na instituição. Essas ideias são a conclusão de todo um processo de diagnóstico participativo da comunidade escolar, calcado nas leis e diretrizes que regulam o nosso sistema de ensino (. . .). A construção do PPP precisa ser uma construção participativa de todos aqueles da comunidade escolar (. . .). É a partir do PPP que o corpo docente elabora seus planos educacionais: plano de curso, plano de unidade e o famoso plano de aula, aquele aplicado diariamente a fim de que os estudantes possam efetivamente ter um aprendizado contextualizado e significativo. Por meio do planejamento diário, com base no PPP, as ações pedagógicas para cada turma levam em consideração o conjunto de experiências

que cada um traz (professor(es) e alunos).

5 IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

5.1 Descrição de estratégias para implementar a educação sexual nas escolas

Ao se pensar em estratégias para implementar a educação sexual nas escolas, vale lembrar que segundo Suplicy (1999, p. 53) a percepção da sexualidade em geral bem como da prática desta a um determinado indivíduo deve ocorrer desde o nascimento, pois é no ambiente familiar que o sujeito presencia todas as ações e experiências vividas pelos pais e responsáveis. Nesse ínterim, o autor ressalta a responsabilidade da família frente a dinâmica da sexualidade. No entanto, ao crescer e se desenvolver os indivíduos começam a acessar outros ambientes, que se diferem do ambiente familiar e com isso, esses também devem estar aptos a auxiliarem no processo de ensino-aprendizagem sobre a sexualidade.

Parafraseando Santos (2021), não poderá existir justiça social se não houver justiça cognitiva. Esta, por sua vez, não pode basear-se na mera distribuição do conhecimento dominante. Há que promover a interação e interdependência dos saberes de todos os tipos, para que o conhecimento seja compreendido como intervenção, acontecimento e não como representação.

Sob tal ótica, a escola torna-se cada vez mais relevante diante do cenário de construção do indivíduo e manutenção da sua sociabilidade. De modo que nesse ambiente, crianças e adolescentes possam ser instruídos da maneira mais didática e clara possível.

A escola, portanto, segundo Ribeiro (2020, p. 20):

(. . .) pode ser uma intermediadora desse aprendizado com a garantia do suporte pedagógico e respeito às diferenças e privacidade. Acredita-se que este trabalho potencializa os educadores e, na sequência, os alunos, propiciando a reflexão e o apoio ao desenvolvimento pessoal e social como acontece em todas as áreas do conhecimento.

A qualidade e o impacto da Educação Sexual nas escolas dependem não apenas do processo de ensino – que inclui a capacidade dos docentes, as abordagens pedagógicas empregadas e os materiais didáticos e de aprendizagem utilizados –, mas também do ambiente escolar como um todo, que se manifesta por meio do regimento escolar e de práticas na escola, entre outros aspectos. A Educação Sexual é um componente essencial de uma educação mais

ampla de qualidade e desempenha um papel importante na determinação da saúde e do bem-estar de todos os estudantes.

Entretanto, vale salientar que para a realização de um trabalho de Educação Sexual na escola, deve ser adequado e contemplar toda equipe escolar, alunos e familiares. Considerando que, segundo Fagundes (2021, p. 61):

(. . .) a sexualidade é uma dimensão humana que se manifesta independentemente de qualquer ensinamento, mas que precisa, contudo, ter abordagens adequadas no cotidiano escolar, quer seja por meio de ações planejadas sistematicamente, quer seja pelo pronto atendimento a demandas do cotidiano por parte de todos(as) os(as) professores(as) e outros profissionais não docentes que atuam na instituição de ensino (. . .) Para tanto é imprescindível que os profissionais de educação estejam preparados para intervir (. . .).

Ribeiro (2020, p. 43) afirma que na abordagem conceitual,

(. . .) que contemple, além dos aspectos biológicos e da genitalidade, as dimensões psicológicas, sociais, culturais, históricas e políticas que o tema contempla, não reduzindo-se ao corpo físico e prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis ou de uma gravidez indesejada. Porque a Pedagogia da Sexualidade entende que um projeto desenvolvido nesta área precisa ser plural (. . .).

Acrescenta ainda que:

(. . .) só a informação e o trabalho pontual, mesmo importantes, não seriam capazes de mudar comportamentos, nem fariam com que os alunos adquirissem atitudes e habilidades preventivas diante de situações de vulnerabilidade quando elas acontecerem (. . .). (Ribeiro, 2020, p. 43).

Corroborando, Leão (2009, p. 32) esclarece que:

A sexualidade precisa estar nos currículos das escolas e na sua efetivação no meio escolar é preciso que os Estados assumam seu papel de traçar as diretrizes curriculares, dando o devido espaço para abrangência dos PCN. Do mesmo modo, é pertinente lembrar que é preciso ainda, a participação das escolas e dos professores para a concretização de tais diretrizes.

Ainda argumentando sobre o assunto,

Uma marca única do homem, uma característica somente desenvolvida e presente na condição cultural e histórica do homem (. . .) Este homem é um ser sexuado. Assim, tudo o que faz ou realiza envolve esta sua dimensão de “ser sexuado”, isto é, de constituir uma sexualidade, uma significação e vivência da mesma, diversamente da determinação instintiva e primariamente animal e reprodutiva. A sexualidade transcende à consideração meramente biológica, centrada na reprodução e nas capacidades instintivas. (Nunes, 1997, p. 73).

Mediante os vários conceitos mencionados no tocante à sexualidade, pressupõe-se a necessidade de se ampliar os olhares nas diversas áreas das ciências humanas, partindo para uma visão multidisciplinar, para ampliar o conhecimento, uma educação pautada em direitos e deveres de forma cognitiva e integral.

Tendo como objetivo transmitir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a crianças, adolescentes e jovens de forma a fornecer-lhes autonomia para: garantir a própria saúde, bem-estar e dignidade; desenvolver relacionamentos sociais e sexuais de respeito; considerar como suas escolhas afetam o bem-estar próprio e o de outras pessoas; entender e garantir a proteção de seus direitos ao longo de toda a vida.

5.2. Papel da gestão escolar

Para essa implementação, a gestão escolar transcende como essencial, e segundo Gimeno Sacristán (1995, p. 13):

As polêmicas em torno dos conteúdos dos processos de ensinar constituem, sem dúvida, o debate por excelência na educação. Sobre esses conteúdos são feitas escolhas sobre o papel da escolarização nas sociedades atuais, junto ou competindo com a influência de outros agentes, a responsabilidade da instituição escolar perante a cultura, o tipo de participação que se deseja para os diferentes cidadãos em função da capacitação que lhes é oferecida e pela divisão do capital cultural entre os grupos sociais.

Ainda sobre a escola, conforme Cortella (2011, p. 114) se posiciona em dos seus livros sobre educação: “A escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças, mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento de mudanças, as elites a utilizam para garantir seu poder, mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las”.

Mais assertivo ao se tratar sobre a gestão escolar e o contexto da educação sexual, Bonfim (2012, p. 34) esclarece que:

A não questão é meramente informar, mas conscientizar, orientar, rasgar fissuras de luz no fundo da caverna, oferecer espaços de diálogo e reflexão que possibilitem aos nossos adolescentes construir sua própria identidade ética e estética, no sentido filosófico dessas palavras, sem necessariamente perpetuar a educação moral de seus pais. Que eles possam criar possibilidades de libertar-se das amarras sociais e encontrar o equilíbrio para a vivência qualitativa e emancipatória de suas sexualidades.

Bonfim (2012) acrescenta que o ensinar a conhecer a si mesmo faz com que o indivíduo perca as amarras do mundo manipulado e deixe de ser um produto social. Ensinar a ver a vida com olhos humanos se faz fundamental para que o indivíduo busque sua própria identidade não mais atrelada aos preceitos do capitalismo. Em consonância, Maximiano (2000, p. 42) enfatiza que a habilidade técnica e humana em cada profissional “(. . .) envolve a capacidade de compreender e lidar com a complexidade total de organização e de usar o intelecto para formular estratégias, analisar problemas e tomar decisões”.

Ainda, sobre a forma de analisar problemas Sánchez Vázquez (1977, pp. 247-248) salienta que:

O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas e, em segundo lugar, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las. Mas as soluções alcançadas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade, daí a possibilidade e a necessidade de generalizá-las e entendê-las, isto é, de repeti-las enquanto essa validade se mantenha. A Repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. O homem não vive um constante estado criador. Ele só cria por necessidade; cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem – como salientaram Hegel e Marx através de diferentes prismas filosóficos - faz um mundo humano e se faz a si mesmo.

Sob outra perspectiva, Mello (1989, p. 30) corrobora: “(. . .) interesses majoritários é aquela que não admite concentrar esforços em um único aspecto, de preferência aquele de maior faturamento político, porque sabe que não existem soluções mágicas nem imediatas para problemas complexos e multideterminados.

Ademais, Luck (2015) infere que a qualidade de ensino não está diretamente relacionada apenas a escola mas sim a todos os contextos que nela pertence. Em outras palavras, para que variados processos e condições externas à escola e ao sistema de ensino precisam estar alinhados para que a qualidade de ensino alcance os melhores níveis de qualidade de vida e maior competência no enfrentamento de seus anseios de desenvolvimento. O mesmo autor enfatiza que:

Desperdiçam-se recursos, tempo e, o que é mais grave, talento humano, com sérias repercussões sociais, quando se entende que os problemas de ensino são apenas da natureza didática, e não de gestão pedagógica, a serem resolvidas envolvendo, de forma isolada e dissociada, novas técnicas e exercícios de ensino, mais materiais escolares,

capacitação de professores, sem esforço em articular e coordenar a proposta pedagógica e processos correspondentes, dinamizando-os de forma criativa, sistemática e contínua. A falta de orientação, mediante concepção e mecanismos de gestão no contexto educacional, isto é, de associação entre uma visão abrangente e articuladora da educação e dos seus desdobramentos de um lado, e de ações específicas e estratégicas, orientadas pela promoção de resultados sociais de outro, explicaria, pois, em grande parte, aqueles desperdício e aquelas inadequações (Luck, 2015, p. 30).

Nessa perspectiva, Lelis (2019, p. 18) acrescenta: “(. . .) o que temos hoje no campo da educação é um cenário de embates, disputas em relação às leis e políticas públicas e conflitos no que tange às iniciativas de discutir gênero e sexualidade nas escolas, nas universidades e no plano social mais geral”.

Sobretudo, destaca-se o papel do gestor em fortalecer a escola com sua autonomia para delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate e diálogo fundados na reflexão coletiva. As reflexões sobre a escola carecem de uma análise crítica substancial que não considere apenas o papel de transmissora de conhecimento, mas o de propiciadora de uma relação dialógica com a sociedade, a educação, a prática docente.

Nessa perspectiva, urge considerar sua relevância na sociedade e a importância de sua existência. Se a escola conseguir ressignificar sua função de possibilitadora do exercício da cidadania a crianças, jovens e adultos, acolhendo, respeitando os diversos saberes, oriundos de espaços não formais de aprendizagem e articulando esses saberes com a vida, já terá cumprido de forma bastante eficaz seu papel.

Isso posto, a gestão democrática deve proporcionar autonomia aos profissionais que atuam na escola, no sentido de trabalharem no currículo de acordo com suas necessidades, sanando demandas locais.

A autonomia pressupõe, a participação, a liberdade de expressão, o trabalho coletivo na sala de aula, na sala dos professores, na escola e fora dela. A educação enquanto processo de conscientização como forma de desalienação, fundamentada no pluralismo político pedagógico, garantindo a construção social.

O gestor deve desenvolver seu papel como articulador administrativo, pedagógico, político, cultural, social e econômico, criando vínculos com sua equipe num trabalho

compartilhado. Dentro do princípio democrático, o gestor com embasamento teórico e metodológico acerca da sexualidade e em consonância com a equipe de profissionais da escola e comunidade local, possibilita a articulação reflexiva sobre posicionamentos no trato pedagógico quanto à temática de sexualidade.

O campo do currículo é um campo em disputa. As disputas em torno da BNCC deixaram clara a importância e os interesses manifestados quanto às definições curriculares e da agenda educacional do país.

Todavia, Nunes (1997, p. 139) não deixa esquecer que intercambiar discursos que cercam as práticas sociais não é uma tarefa das mais fáceis, requer atitude política e engajamento, uma vontade de desestruturar uma condição posta como normal.

Uma gestão escolar eficiente coloca em ação o currículo cultural e dispõe-se a enfrentar os cânones da escolarização moderna e da pedagogia convencional quando mapeia o patrimônio da comunidade, reconhece seus saberes e os incorpora ao currículo. O mesmo comportamento aguerrido transparece quando propõe situações didáticas para desconstruir e combater discursos negativos que invadem a escola. Desafiando cotidianamente os “guardiões do currículo oficial”, a equipe escolar culturalmente orientada dá visibilidade aos conhecimentos que extrapolam o discurso científico, a lógica positivista e a intenção de fazer valer uma só verdade.

5.3 Abordagem das questões de formação de professores

A formação docente deve considerar como meta o disposto no Art. 22 da lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que estipula que “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”; esse fim está voltado para todo e qualquer estudante, para evitar discriminação ou para atender o próprio Art. 61 da mesma LDB, que é claro a este respeito quando prioriza “a formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando”.

Se cada vez mais se exige da formação docente um preparo para que possibilite aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar e polivalente, não se pode deixar de assinalar também as exigências específicas e legais para o exercício da docência no que

corresponde à Educação Sexual.

De acordo com Libâneo (2012), “o professor estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe métodos, organiza a classe”. Para esse autor, o professor exerce papel de “mediador e incentivador” da aprendizagem entre cada aluno e os modelos de conteúdos culturais. Ele deve sempre estar motivado para ensinar e ser um incentivador na construção do saber.

Ressalta-se ainda que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor fizer esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 1996, p. 21).

Entretanto, apreende-se que a educação não tem como missão apenas transmitir, e sim, refletir acerca dos conhecimentos sobre a diversidade da cultura humana e levar as pessoas a tomarem consciência das semelhanças da interdependência entre todos os seres humanos. Freire considera “que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2001, p. 25).

Ensinar e falar sobre a sexualidade pode ser um desafio em contextos sociais e culturais onde há mensagens negativas e contraditórias sobre sexo, gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, a maioria dos professores e educadores possui as habilidades necessárias para formar um vínculo com os estudantes, para escutar ativamente e para ajudar a identificar necessidades e preocupações, além de fornecer informações.

Os professores podem receber treinamento em conteúdos de Educação Sexual por meio de metodologias participativas. Esse treinamento pode ser incluído no currículo de formação de professores (antes de começar a lecionar) ou por meio da formação continuada, para que o profissional esteja capacitado para lidar com o conteúdo relacionado à sexualidade para que seja embasado de forma científica, didática e natural, para não produzir inverdades e inconsistências

baseadas em conhecimentos superficiais e distorcidos.

Além disso, existe a preocupação de que o tema seja trabalhado com espontaneidade e que seu alcance seja compreensível para os estudantes de hoje e das gerações futuras, enfatizando que a educação sexual é vantajosa e benéfica para toda a sociedade (Bueno & Ribeiro, 2018).

Não é possível pensar o currículo sem levar em conta que professores precisam se atualizar e a formação é o caminho ideal para isso ocorrer. As reflexões sobre currículo devem fazer parte da formação continuada dos docentes, numa perspectiva de concebê-lo como uma proposta de trabalho colaborativo. Acreditamos que o currículo não deve restringir-se a conteúdos predeterminados. O currículo deve fazer sentido para aluno e professor.

A escola é o lugar onde a formação integral do aluno é o mais importante e, nesse sentido, não se constitui como o único lugar de aprendizagem. A crítica que apontamos refere-se à existência de uma escola que continua priorizando saberes hegemônicos e por vezes distantes da realidade dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada cumpre com o objetivo na medida em que apresenta a constituição de um tripé pautado na busca pela educação em sexualidade, em especial, no que tange ao contexto escolar. Nesse sentido, o percurso docente se traduz como um alicerce ao cenário da construção de pedagogos mais capacitados para tratarem dos assuntos sobre sexualidade com os alunos mediante inclusão dessa temática como disciplina na graduação. Ademais, ao existirem colaboradores capacitados há uma maior chance de se implementar uma reestruturação do currículo da educação básica trazendo como matéria elementar também a educação sexual e seus inúmeros aspectos. Para finalizar a formação desse tripé sendo um elemento norteador das demais possibilidades, a gestão escolar com ênfase na preocupação em sexualidade também apresenta-se de suma importância visto que esta pode tanto facilitar ou dificultar esse processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, na trajetória docente a ênfase representa o papel que deve ser dado à formação inicial e contínua para preparar o docente adequadamente e à sua importância para a sociedade, configurando-se como um dos pré-requisitos fundamentais para a construção de um sistema de qualidade em Educação Sexual.

Destaca-se ainda a urgência na reestruturação curricular é preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados para a educação sexual, pois a formação de professores profissionais para a Educação Sexual, tem que partir do seu campo de prática e agregar a esse campo os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho com crianças, jovens e adolescentes. Nessa perspectiva, destaca-se ainda o papel do gestor em desenvolver a autonomia da escola e delinear sua própria identidade, resgatando-a como espaço público, aberto a debates de discussões.

Cabe ao gestor, docentes e organizadores do currículo, políticas educacionais para quebrar essa práxis pedagógica, trazendo para as escolas instrumentos para a formação integral do aluno, e para isso incluir a Educação Sexual como disciplina independente e ou de forma multidisciplinar.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. (2021). O Projeto Político-Pedagógico e a Abordagem dos Temas Especiais. In M. Ribeiro (Org.), *A conversa sobre sexualidade na escola* (pp. 17-31). WAK Editora.
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e Currículo* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Aquino, C., & Martelli, A.C. (2012). Escola e educação sexual: uma relação necessária. *IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL*, Caxias do Sul – RS.
- Ball, S. J. (1990). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, 1(2), xxvii-xliii.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdos*. Lisboa: Edições 70.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico*. Classes, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes.
- Bonadiman, S. L., Bonadiman, R. L., & Silva, D. A. da. (2013). Avaliação do uso do biperideno em pacientes sob tratamento com fármacos antipsicóticos. *Acta Biomedica Brasiliensia*, 4(1), 36-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4408014>
- Bonfim, C. (2012). *Desnudando a Educação Sexual*. Campinas-SP: Papirus.
- Bomeny, H. (1984). *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Debates e Propostas. Revista Bras. Est. Pedag., Brasília, 65(150), 407-425. Recuperado de https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

- Braga, M. (2017). *Educação em Sexualidade – Perspectiva na vida de adolescentes e jovens*. Ed. Novas Edições Acadêmicas.
- Braga, M. (2021). O papel dos pais: será que o silêncio protege? In M. Ribeiro (Org.), *A Conversa sobre sexualidade na escola* (pp.47-58). Wak Editora.
- Brasil. (2007). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- Brasil. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil. (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF : Inep.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- Brasil. Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Brasil. Ministério da Educação. (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto anos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC.

- Brasil. Ministério da Educação. (1998b). *Parâmetros curriculares nacionais. Orientação Sexual*. MEC.
- Bueno, R. C. P., & Ribeiro, P. R. M. (2018). História da Educação Sexual no Brasil: Apontamentos para Reflexão. *Revista da Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana - RBSH*, 29(1), 49-56. Recuperado de https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/41.
- Carneiro, M. A. (2006). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Petropolis: VOZES.
- Carvalho, R. T. de. (2003). Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990. *Fênix: Revista pernambucana de educação popular e de educação de adultos*, 2(2), 49-54.
- Corazza, S. M. (1997). Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In A. F. B. Moreira (Org.), *Currículo: questões atuais* (103-143). Campinas: Papirus.
- Costa, M. V., Silveira, R. H., & Sommer, L. H. (2003). Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 36-61.
- Cortella, M. S.(2011). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (L. O. Rocha, Trad.) (2a ed). Porto Alegre: Artmed.
- Costa, A. B., & Zoltowski, A. P. C. (2014). Como escrever um artigo de revisão sistemática. In S. H. Koller, M. C. P. P. Couto, & J. C. Jochen-Dorff (Orgs.), *Manual de Produção Científica* (pp. 55-70). Porto Alegre: Penso.

- Decreto 7.037, de 21 de dezembro de 2009.* (2009). Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago University of Chicago Press.
- Esteban, M. T. (2004). Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In J. F. Silva, J. Hoffmann, & M. T. Esteban (Orgs.), *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo* (ed. 3, pp. 81-92). Porto Alegre: Mediação.
- Fanizzi, S. Formação continuada do professor pedagogo em Matemática: reflexões a partir da abordagem de Stephen Ball. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, 22(1), 120-139, 2020
Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/download/42443/pdf/134868>.
- Fernández -Fernández, D., & Calvo-Gonzalez, S. (2022). Diagnóstico educativo no Grau em Pedagogia da Universidade de Oviedo: Educação sexual como conteúdo curricular explícito. *Rev. Educ.*, 26, 386–407. Recuperado de doi: 10.15359/ree.26-2.21.
- Figueiró, M. N. D. (2009). *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum*. Londrina: UEL, 190.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia* (25a ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (42a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, A. M. A. (Org.). (2017). *Pedagogia da libertação em Paulo Freire* (1a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furlanetto, M., Lauermann, F., Costa, C. B. da, & Marin, A. H. (2018). Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 550-571. <https://doi.org/10.1590/198053145084>.
- Gasparin, A. J. L. (2002) *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (3a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed). São Paulo: Atlas.
- Giroux, H. (2008). Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In T. T. Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (ed. 8, pp. 85-103). Rio de Janeiro: Vozes.
- Goodson, I. F. (2002). *A Construção Social do Currículo*. Educa. Currículo: 3.
- Gressler, L. A. (2004). *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios* (2a ed). (rev. atual). São Paulo: Loyola.
- Jacomelli, M. R. M. (2004). *Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)* [Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas]. Repositório Institucional. Recuperado de <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/303166>
- Leão, A. M. C. (2009). *Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos* [Tese de Doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara]. Repositório

Institucional. Recuperado de https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1905.pdf.

Lei n. 8.080, de 19 de Setembro de 1990. (1990, setembro 19). Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União. Presidência da República.

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, dezembro 23). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1. Presidência da República.

Lelis, R. C. (2019). *Diálogos LGBTI+:* avançando lutas e conjugando campos. São Paulo: Todxs.

Lemme, P. (2005) *O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira.* Brasília. Recuperado de http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto_Paschoal_Levy.pdf Acesso em: mai.2018.

Libâneo, J. C. (2008). *A pedagogia crítico-social dos conteúdos.* Pedagogia e Didática.

Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38(1), 13-28.

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). Currículo. In A. C. Lopes, & E. Macedo (Orgs.), *Teorias do currículo* (pp. 19-42). São Paulo: Cortez.

Macedo, E. (2017). Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem fronteiras*, 17(3), 539- 554.

- Luck, H. (2015). *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes.
- Maia, A. C. B. (2014) *Inclusão e sexualidade: Na voz de pessoas com deficiência física*. Curitiba: Juruá.
- Mclaren, P.(2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed.
- Marques, M. T. S. P.(2012). *Dicas verbais na aprendizagem de uma habilidade motora: foco no componente e na interação entre os componentes* [Dissertação de Mestrado, Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo]. Repositório Institucional. Recuperado de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39132/tde-31052012-071712/fr.php>.
- Maximiano, A. C. A. (2000). *Introdução a Administração* (5a ed). São Paulo: Atlas.
- Meira, L. M. de. (2020). Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileira. *Revista Brasileira de Educação* [online], 25. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RxZNFvCnTXwnQYcYZtjxLjt/abstract/?lang=pt>
- Mello, G. N. (1989). *Educação e transição democrática* (6a ed). São Paulo: Cortez.
- Miguel, L. F. (2016). Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, 7(15), 590-621.
- Moreira, A. F. (2003). Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, 23(79), 15-38.
- Moreira, A. F. B. & Macedo, E. F. (2001). *Em Defesa de Uma Orientação Cultural na Formação de Professores*. In A. Canen, A. F. B. Moreira (Org.), *Ênfases e Omissões no*

Currículo (pp. 117-146). Campinas: Papirus.

Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Nunes, C. A. (1997). *Desvendando a sexualidade* (3a ed.). Papirus.

Oliveira, D. A. (2019). “A profissão docente no contexto da nova gestão pública no Brasil ”gestão pública no Brasil”. In D. A. Oliveira et al. (Orgs.), *Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas*. Petrópolis, Vozes.

Onofre, J. A. (2009). Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti-racista. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, 4(4), 103-122. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/563>.

Organização das Nações Unidas (2018). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Orientações Técnicas Internacionais Sobre Educação em Sexualidade: Um Enfoque Com Base na Evidência*. UNESCO; Paris, França.

Ornellas, C. (2021). Da educação infantil ao ensino fundamental 1. In M. Ribeiro (Org.), *A Conversa sobre Sexualidade na Escola – Da educação infantil ao ensino médio*. Rio de Janeiro-RJ: WAK.

Pacheco, J. A. (2008). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.

Paro, V. H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez.

Paula, J. A., & Santos, L. M. (2012). *Sexualidade na escola: a necessidade de superar tabus*. Formação continuada. Lambarí d'Oeste-MT.

- Pérez Gómez, A. I. (2000). *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. In J. Gimeno Sacristán, & A. I. Perez Gomez (Org.), *Compreender e transformar o ensino* (pp. 13-26). Porto Alegre: Artmed.
- Pinheiro, B. C. S. (2019). Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 19, 329–344. Recuperado de <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u329344>.
- Praça, F. S. G. (2015). Metodologia da Pesquisa Científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. *Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos”*, 8(1), 72-87.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico (2a ed). Novo Hamburgo: Feevale.
- Unesco (2018). *Orientação Técnica Internacional da Unesco sobre Educação em Sexualidade: Uma Abordagem Baseada em Evidências*. Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770_eng.
- Unesco (2014). *Orientações Técnicas de Educação em Sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. UNESDOC Digital Library. Brasília: DF. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227762>.
- Veiga, I. P. A. (2004). *Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível* (14a ed). Editora Papirus.
- Ribeiro, M. (2020). *Educação em Sexualidade: conteúdos, metodologias e entraves*. Wak Editora.

- Ribeiro, M. (Org.). (2021). *A conversa sobre sexualidade na escola: da Educação Infantil ao Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Editora Wak.
- Richardson, R. J. (2007). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3a ed). São. Paulo: Atlas.
- Rodrigues, A. R. F., & Salles, G. D. (2016). Educação Sexual, Gênero e Diversidade Sexual: Formação de professoras e alunas multiplicadoras como Metodologia de Ensino. *Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas*. Universidade Estadual de Londrina, GT6-Gênero e Educação.
- Sacristán, G. J. (1995). Currículo e diversidade cultural. In T. T. Silva, & A. F. Moreira (Org.), *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, A. L. R., et al. (2021). *Educação Sexual no ambiente escolar* [Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, Centro Universitário UnaBetim]. Recuperado de <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/14452/7/EDUCA%C3%87%C3%83O%20SEXUAL%20NO%20AMBIENTE%20ESCOLAR.pdf>.
- Saviani, D. (1983). *Escola e democracia* (8a ed.). Campinas SP: Autores associados.
- Saviani, D. (1997). *Pedagogia histórico - crítica primeiras aproximações* (9a ed.). Campinas SP: Autores associados.
- Silva, R. D. da. (2015). *Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia* [Tese de Doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara]. Repositório Institucional. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/items/fa32570b-5049-410d-8a99-6f4fb5bba949>.

- Silva, D. da R. (2010). AÇÕES CONCEITUAIS DE PROFESSORES. *Revista Brasileira De Sexualidade Humana*, (2).
- Silva, R. D. da. (2020). A exclusão da temática sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental na BNCC e seus reflexos para o ensino de ciências. *Horizontes – Revista de Educação*, 8(15), 98-112. Recuperado de <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/12282>.
- Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T.(2000). *Teoria cultural da educação: Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T.(2007). *Documentos de identidade - Uma introdução às teorias do currículo* (3a ed.). Grupo Autêntica. [https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788551301678Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo](https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788551301678Documentos%20de%20identidade%20uma%20introdução%20às%20teorias%20do%20currículo). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T.(2008). Currículo e identidade cultural: territórios contestados. In T. T. da Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (ed. 8). Rio de Janeiro: Vozes.
- Spratt, C., Walker, R., & Robinson, B. (2004). *Mixed research methods. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning*. Commonwealth of Learning.
- Suplicy, M. (1999). *Conversando sobre sexo* (14a ed). Vozes.
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.

- Tyler, R. W. (1974). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Vázquez, A. S. (1977). *Filosofia da práxis* (L. F. Cardoso, Trad.) (2a ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vianna, C. P., & Unbehaum, S. (2004). O GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 77-104. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/?format=pdf&lang=pt>
- Weeks, J.(1999). *O corpo e a sexualidade*. In G. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 35-82). Belo Horizonte: Autêntica.
- Werebe, M. J. G. (1998). *Sexualidade, Política, Educação*. Campinas: Autores Associados.
- Young, M. (2014). “Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado”. In S. Grácio, & S. Stoer (Orgs.), *Sociologia da educação* (Vol.II, pp. 151-187). A construção social das práticas educativas. Lisboa: Horizonte.

ANEXOS

ANEXO 1

TEORIAS DO CURRÍCULO		
Tradicional	Crítica	Pós-Crítica
<p>Características</p> <ul style="list-style-type: none"> * Centra-se na essência do intelecto, no conhecimento; homem constituído por uma essência imutável * Ensino de caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno * Behaviorismo, comportamentalismo, ambientalismo * Busca-se a eficiência, eficácia, qualidade, racionalidade, produtividade na escola, que deve funcionar como uma empresa * Não há preocupação com os processos de aprendizagem, mas com o resultado e produto desejado <p>Autores: <i>Herbart/ Skinner/ Gagné/ Cosete Ramos</i></p>	<p>Características</p> <p>A sociedade é dividida em classes antagônicas, uma luta que se trava nas relações de produção, que são relações de exploração</p> <ul style="list-style-type: none"> * Discute que a educação é um instrumento de discriminação social, na medida que reforça e legitima a marginalização cultural escolar * Escola cumpre seu papel no processo de reprodução do capitalismo <ul style="list-style-type: none"> - Rede Primário Profissional = destinada aos trabalhadores - Rede Secundário Superior = destinada à burguesia * Põe em evidência o comprometimento da educação com os interesses da classe dominante * Contraposição ao empiricismo e ao pragmatismo das teorias tradicionais * Crítica à razão iluminista e racionalidade técnica, à escola como reprodutora da hegemonia dominante e das desigualdades sociais. <i>(Michael Apple)</i> * Educação como via de emancipação humana e transformação das bases 	<p>Características</p> <ul style="list-style-type: none"> * Movimento intelectual que proclama que estamos vivendo uma nova época histórica = <i>pós-modernidade</i> * Não representa uma teoria coerente, unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos políticos, estéticos, epistemológicos * Estão intimamente ligadas ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes * Com <i>Lacan e Freud</i>, o sujeito é fundamentalmente fragmentado e não é o centro das ações sociais. * Privilegia a mestiçagem, o hibridismo, de culturas e estilos de vida * Ideia de “mudança de paradigmas” * Crítica aos padrões considerados “rígidos” da modernidade * Rompimento à lógica, positivista, tecnocrática e racionalista. * Tentativa de dar voz aos subalternos excluídos de um sistema totalizante e padronizado * Superação das verdades

	sociais.	absolutas Autores: <i>Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze, Cheryholmes, Guattari, Lacan</i>
<p>Escola</p> <p>* Realizar a preparação moral e intelectual dos indivíduos para assumirem seu lugar na sociedade de trabalho (e de consumo). Preocupação com aprendizagem, notas, mensuração. Escola funciona como modeladora do comportamento humano</p>	<p>Escola</p> <p>* Espaço socializador dos conhecimentos e saberes universais; local de articulação entre o ato político e o ato pedagógico</p>	<p>Escola</p> <p>A educação tal como conhecemos hoje, é um idéia moderna, seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo, em moldar o cidadão da moderna democracia representativa</p>
<p>Conteúdo</p> <p>* Conhecimentos verdadeiros acumulados pela sociedade. * Informações ordenadas de forma lógica e psicológica</p>	<p>Conteúdo</p> <p>Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social</p>	<p>Conteúdo</p> <p>Enfatizam a indeterminação, a incerteza no conhecimento os significados são culturais e socialmente produzidos, envoltos em relações de poder * questionamento de significados “transcendentais” ligados à religião, política, ciência... buscando onde, quando, por quem foram inventados * em um viés pós-estruturalista, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares O conhecimento ocorre na</p>

		<p>relação entre o sujeito e o objeto e através dela. Sozinho, o sujeito, por maiores que sejam suas potencialidades hereditários, nada é. Da mesma maneira, o objeto, não tem como manifestar suas características. Na interação, ambos são ativos e têm partes indispensáveis.</p>
<p style="text-align: center;">Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> * Aspectos quantitativos, memorização, produtividade. O aluno deve reproduzir na íntegra o que foi ensinado * Valorização dos aspectos cognitivos, quantitativos com ênfase na memorização ênfase na produtividade do/da aluno/a * Verificação dos resultados através de testes orais e escritos, provas, trabalhos de casa, testes objetivos * O aluno deve reproduzir na íntegra o que foi ensinado diretamente ligada aos objetivos estabelecidos * Ocorre no final do processo com o objetivo de constatar se ao/as alunos/as atingiram os comportamentos desejados <p>Prática pouco fundamentada, apego exagerado aos livros didáticos</p>	<p style="text-align: center;">Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> * Meio de obter informações sobre o desenvolvimento da prática pedagógica, para a reformulação /intervenção dessa prática e dos processos de aprendizagem * Prática emancipadora com função diagnóstica, permanente e contínua * Pressupõe tomada de decisão <p>O aluno toma conhecimento dos resultados de sua aprendizagem e organiza-se para as mudanças necessárias</p>	<p style="text-align: center;">Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> * As práticas pedagógicas nessa teoria são aquelas que permitem que a escola, o professor, o aluno, a comunidade e outros envolvidos no processo educativo apreendam e sistematizem os conhecimentos juntos, numa relação de construção e interação. <p>Essa perspectiva dá mais importância a aprendizagem em grupo do que aos conteúdos separados, entendendo que a idéia de conhecimento não está no simples fato investigativo por meio de concepções aprendidas mas sim, nas interações e descobertas relacionadas às exigências da</p>

		vida social.
<p align="center">Professor-Aluno</p> <p>PROFESSOR: centro do saber, relação autori-tária, técnica e disciplina.</p> <p>ALUNO: tábula rasa, passivo</p>	<p align="center">Professor-Aluno</p> <p>* Relação interativa, ambos são sujeitos ativos na caminhada da aprendizagem. Aluno é participante ativo. * Professor é autoridade competente que direciona o processo pedagógico; interfere e cria condições de conhecimento necessários à apropriação do conhecimento</p> <p>Aluno é participante ativo da aprendizagem, professor é mediador entre o saber e o aluno</p>	<p align="center">Professor-Aluno</p> <p>* Relação interativa, ambos são sujeitos ativos na caminhada da aprendizagem. Aluno é participante ativo.</p>

Fonte: Internet.