

# Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN

ANDRÉA VIEIRA BRAGA  
Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil

---

*Somos efeitos, mais que produtores*  
(M. Foucault)

## Introdução

Este trabalho trata da relação sexualidade e poder. A partir da análise do discurso dos Temas Transversais, parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) — Bloco Orientação Sexual —, problematizo como as dinâmicas do poder, através de suas articulações com a instituição escolar, moldam as identidades sexuais.

Desta forma, caracterizo os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais através de um breve histórico de sua implantação para, a seguir, analisar os discursos proferidos pelo documento curricular.

Nesta dimensão, procuro problematizar o discurso do bloco Orientação Sexual, argumentando que a representação heteronormatizada das identidades sexuais é produto da articulação das relações de poder-saber e do discurso dominante, que se transfigura na indicação de se estabelecer um modelo de currículo nacional, o qual deixa de questionar o respeito às diferenças e a produção da identidade dos indivíduos.

Focalizando o documento Temas Transversais, quero argumentar que: a) o discurso contido nele é uma forma de “*homogeneização cultural, o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos*” (Moreira, 1996, p. 19). Negligenciadas nessas posturas, estão as relações de poder que atravessam tais conhecimentos e valores; b) no que se refere ao bloco Orientação Sexual, a visão de sexualidade proferida nesse discurso vem ao encontro da “boa saúde sexual” (Moreira, 1996), isto é, conduzem à higienização da sexualidade, convocando o indivíduo a ser responsável pela higiene do corpo, pela sua integridade física e moral, orientando comportamentos, dúvidas e atitudes sexuais, e abordando o tema corpo/organismo geralmente ligado ao aspecto biológico e reprodutivo, o que acaba por secundarizar e por vezes silenciar outras questões, tais como relações e constituição de gênero, sexualidade infantil e homossexualidade, desprezando assim a realidade escolar brasileira, na qual a diversidade e o multiculturalismo se fazem tão presentes.

## PCN e temas transversais: concepção e formulação

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas de reformas curriculares para o Ensino Fundamental a serem implantadas, inicialmente, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Para justificar a intenção do Ministério da Educação e do Desporto em definir tais propostas, três razões são invocadas. Em primeiro lugar, essa iniciativa pretende cumprir o artigo 210 da Constituição de 1988, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em segundo lugar, busca promover o aumento da qualidade do ensino fundamental, cuja necessidade foi enfatizada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Em terceiro lugar, quer articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vêm sendo desenvolvidos nos estados e municípios.

A versão preliminar dos PCN iniciou no final do ano de 1994, antes da posse do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Uma equipe da Secretaria de Educação Fundamental do MEC contou com cerca de 60 pesquisadores da educação brasileira e alguns representantes da Argentina, Chile, Colômbia e Espanha, países nos quais sofreram recentes mudanças curriculares, para discutir a proposta de instituição um currículo nacional no Brasil. A partir das opiniões dos especialistas brasileiros e representantes estrangeiros foi feita uma avaliação das vantagens e dos problemas envolvidos neste empreendimento. A Fundação Carlos Chagas foi responsável pela análise de algumas das propostas curriculares dos estados brasileiros, que pudessem oferecer fundamentos para o trabalho que se iniciaria após a posse do então novo presidente. Já no ano de 1995, uma equipe de professores de escolas e não de universidades, foi responsável pela elaboração dos PCN, fazendo parte professores ligados à Escola da Vila (escola que atende a clientela de classe alta em São Paulo). Cabe também salientar que os PCN foram inspirados no modelos de reforma curriculares da Espanha e contaram com o apoio do professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona, responsável pelas reformas educativas daquele país e consultor do trabalho a ser desenvolvido no Brasil.

No final do ano de 1995 estava concluída a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No início do ano de 1996, cerca de 400 professores e especialistas em educação receberam tal versão para exame e parecer. Discussões com professores de diferentes estados do país, a partir do primeiro semestre de 1996, visavam oferecer subsídios para melhorias e reformulação do documento. Desse processo resultou a versão atual dos PCN, que é composta por dez volumes, sendo estes implantados nas quatro séries finais do ensino fundamental: a) documento introdutório; b) documentos que abordam a forma de tratamento a ser dado às diferentes disciplinas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física; c) documento intitulado Convívio Social e Ética, o qual apresenta e justifica a importância do desenvolvimento na escola de temas que possam favorecer a vida democrática — os chamados Temas Transversais; d) documentos referentes a esses temas, a saber: Orientação Sexual, Ética, Saúde e Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

A implementação de um modelo de currículo nacional, expressão que no Brasil denominou-se Parâmetros Curriculares Nacionais, tem-se instituído em países como Estados Unidos, Espanha, Inglaterra e Argentina, a partir da década de oitenta, e tem sido associada à visão neoliberal de educação (Moreira, 1996). Convém sublinhar o fato de que a perspectiva neoliberal associada à educação, enfatiza a valorização do indivíduo, sua capacidade de iniciativa e seu espírito de competitividade. Deseja, assim, “formar uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo” (Latapi, *apud* Vieira, 1995).

O que se torna digno de nota é o tipo de indivíduo que uma proposta de currículo nacional deseja formar; quando se trata de produzir escolas, aluno/as e professores/as comprometidos/as com a emancipação de pessoas, grupos silenciados e oprimidos e com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática não há uma sincronia com o discurso neoliberal. O que se vê é a massificação de indivíduos através dos efeitos de poder sobre o corpo, o que Foucault chama de "controle-estimulação" (1993, p. 147) em que se sobressaem aqueles mais fortes, mais capazes e que se encaixam nos moldes pré-estabelecidos de um discurso que se apresenta paradoxalmente moralista e desprezioso, mascarando as relações de poder que nele se articulam. Esses discursos funcionam como "*elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas*" (Foucault, 1988, p. 97).

No parágrafo abaixo, constata-se essas estratégias discursivas contraditórias quando o documento aborda, de forma transversal, temas considerados por ele como de urgência social, justificando que:

"(...) por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações microssociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões" (Brasil, 1998, p. 26 ).

Segundo o documento analisado, foram estabelecidos critérios para definição e escolha dos Temas Transversais (Brasil, 1996):

- URGÊNCIA SOCIAL. Este critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.
- ABRANGÊNCIA NACIONAL. Por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o país. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais e mesmo as escolas, acrescentem outros temas considerados relevantes para suas realidades específicas.
- POSSIBILIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL. Este critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas.
- FAVORECER A COMPREENSÃO DA REALIDADE E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL. A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Assim os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma

visão mais ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos.

Num contexto desses, evidentemente, questões de desejo, de afetividade e desenvolvimento da sexualidade infantil não são mencionados como norteadores do processo de escolha dos temas a serem discutidos pela Orientação Sexual; é como se as crianças precisassem “ser protegidas da educação sexual”. Isso explica, em parte, o fato de que, no documento, a sexualidade infantil é descrita sob o ponto de vista biológico e atrelada às funções hormonais, assumindo um caráter “exploratório, pré-genital e que o ato sexual, assim como as carícias genitais, são manifestações pertinentes à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças” (Brasil, 1998, p. 303). Em outras palavras, à sexualidade é demarcada uma época e idade apropriadas para sua manifestação, resultante desse processo é a pedagogia de prevenção que se estabelece através dos discursos de orientação sexual disseminados no cotidiano escolar. Particularmente, acredito que a sexualidade se opõe a fronteiras e, portanto:

“A partir dessa perspectiva, nós podemos, pois, questionar os pontos falhos dos discursos sobre sexo, daqueles que defendem uma forma cultural apropriada e uma idade apropriada para a sexualidade. Pois dizer que estes termos são construídos significa dizer também que há grupos que são alvos dessa construção – grupos que são incluídos ou não na definição daquilo que é considerado apropriado” (Britzman, 2002, p. 104).

Nos currículos padronizados de educação sexual é dogmatizada a falsa idéia de que quanto mais se sabe sobre sexo, maior será o aumento da atividade sexual. Neste sentido, a orientação sexual nas escolas é mais um dispositivo da pedagogia de prevenção que circula nas escolas para que os/as alunos/as aprendam a se defender do sexo, da própria sexualidade, de doenças sexualmente transmissíveis e de uma possível gravidez indesejada. Desse discurso “anti-sexo” propagado nas salas de aula de muitas escolas, resulta: “a supressão autorizada e legitimada de um discurso do desejo sexual feminino, a promoção de um discurso de vitimização sexual feminina e o privilegiamento explícito da heterossexualidade matrimonial em prejuízo de outras práticas de sexualidade” (Fine, *apud* Britzman, p. 79). Cito a seguir alguns trechos:

“Também se constitui como conteúdo a ser trabalhado com os alunos a importância da saúde sexual e reprodutiva e os cuidados necessários para promovê-la em cada indivíduo. O conhecimento do corpo e de seu funcionamento propicia maior conscientização da importância da saúde e da necessidade de ações não só curativas, mas também preventivas. A escola deve, então, atuar de forma integrada com os serviços públicos de saúde da região, (...) o acompanhamento da condição da saúde e do desenvolvimento, são atitudes de autocuidado que a escola precisa fomentar” (Brasil, 1998, p. 320).

“A Orientação Sexual na escola é um dos fatores que contribui para o conhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos. Eles dizem respeito à possibilidade de que homens e mulheres tomem decisões sobre sua fertilidade, saúde reprodutora e criação de filhos, tendo acesso às informações e aos recursos necessários para implementar suas decisões” ( Brasil, 1998, p. 293).

“A partir dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre os adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids), entre os jovens” (Brasil, 1998, p. 291).

“É fundamental que os professores, ao trabalharem as transformações corporais, as relacionem aos significados culturais que lhes são atribuídos. Isso porque não existe processo exclusivamente biológico, a

vivência e as próprias transformações do corpo sempre são acompanhadas de significados sociais, como o que acontece com a menarca, a primeira menstruação. Existe uma infinidade de crenças a ela associadas e, portanto, sua ocorrência marca de forma indelével a vida das mulheres, com o significado que lhe atribui cada grupo familiar e social. Outra transformação bastante controversa é a ativação dos hormônios ligados ao desejo sexual nas meninas e nos meninos. Existe a crença fortemente arraigada de que, no sexo masculino, esse processo é mais intenso, levando, portanto, “biologicamente”, a maior interesse pela atividade sexual, e que a maior expressão da excitação nos meninos seria uma coisa natural. Como contraponto a essa crença, pode-se constatar o ainda vigente mecanismo social de tolerância e incentivo à iniciação sexual dos meninos concomitantemente com a repressão sexual das meninas e o tabu da virgindade feminina” (Brasil, 1998, p. 319).

Há nesses trechos, conseqüentemente, um discurso de proteção sexual que produz identidades vulneráveis à discriminação e vitimização sexual; a grosso modo, a informação torna-se o principal entrave na busca pela compreensão e exploração do significado dos corpos e sua relação com o desejo e o prazer, e isto não quer dizer que aos alunos seja suprimido o acesso à informação institucionalizada sobre os “cuidados de si”, mas acredito que a educação sexual deva extrapolar o limite da informação preventiva e passe a configurar a produção de um saber sobre a sexualidade, contando com a participação de todos os segmentos da sociedade.

Quando esse discurso de proteção sexual é disseminado nas salas de aulas, todo o conhecimento sobre sexo que vier a ser produzido, oferecerá argumentos para a efetivação de um modelo de educação sexual que busca prevenir, normatizar e higienizar a sexualidade, de certa forma,

“Este modelo de prevenção pode ser relevante para todas as partes do currículo escolar, constituindo um tipo de educação efetiva – lembrando o conceito de ‘história efetiva’ de Foucault, na qual o propósito do conhecimento consiste em trabalhar contra si mesmo e não em afirmar a ordem das coisas” (Britzman, 2001, p. 102).

Ocorre que os efeitos desse discurso sexual normativo e higienista inviabilizam a proposta dos Temas Transversais de participação social e reconhecimento de obstáculos que impedem a plenitude da cidadania e o aumento da qualidade de vida dos indivíduos. Esse paradoxo constitui o eixo central de análise no próximo bloco.

## Homogeneização cultural: a controvérsia das diferenças

Focalizando o documento Temas Transversais, bloco Orientação Sexual, é visível a consagração de uma escola transmissora de conhecimentos “historicamente produzidos e aceitos, de conhecimentos que apresentam um caráter transcultural, de uma escola voltada para o desenvolvimento de competências necessárias a todos para viver e conviver em sociedade” (Moreira, 1996). Nesse sentido, arrisco dizer que aqui já se evidencia uma postura assimilacionista do documento, quando ele acaba por defender a integração e assimilação de todas as diferenças à cultura hegemônica. Percebe-se essa postura quando o documento expressa que:

“Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas. Isso se dá num processo social que passa pelos interesses dos agrupamentos socialmente organizados e das classes sociais, que é mediado pela Ciência, pela Religião e pela mídia, e sua

resultante é expressa pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas, coordenadas pelo Estado” (Brasil, 1998, p. 295).

E segue:

“Na prática toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de cuidados recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem, são carregados dos valores associados à sexualidade que a criança e o adolescente apreendem” (Brasil, 1998, p. 291).

Ao se admitir o Brasil um país marcado pela desigualdade social, pela diversidade cultural e por grande extensão territorial, o documento insiste na intenção de propiciar o desenvolvimento de possibilidades que assegurem uma formação digna para todo o indivíduo e na importância de cada estudante ter acesso a conhecimentos socialmente elaborados, pois:

“(…) os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para educação no Ensino Fundamental em todo país, onde o conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania” (Brasil, 1997, p. 13).

Quero argumentar, ainda, que as justificativas usadas para instituir um currículo comum constituem-se em declarações que assumem um caráter normativo, secundarizando as desigualdades e os conflitos presentes na sociedade brasileira e que, conseqüentemente, estão longe de vislumbrar um processo educacional comprometido com a justiça social. O que se acaba priorizando, nesse documento, é a homogeneização cultural, a manutenção de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos, negligenciando, nessa postura, as relações de poder que atravessam tais conhecimentos e valores. Dessa forma, a preservação da hegemonia do “comum” só contribui para reforçar as desigualdades sociais. Faz-se necessária uma avaliação crítica e minuciosa das propostas contidas nos PCN, antes de sua implementação, pois “*deve-se tentar atender as especificidades locais, diversificar a cultura escolar e dialetizar diferentes leituras de mundo que os diferentes grupos elaboram*” (Garcia, 1995).

Fazendo uma análise mais dirigida do tema transversal Orientação Sexual, cabe sublinhar que o próprio termo orientação supõe direcionar, conduzir, encaminhar para, e este direcionamento caminha para aquilo que pode ser considerado como moralmente aceito pela sociedade (agora a hegemonia do comum é a condutora de sexualidades e corpos socialmente saudáveis). Trata-se de uma pedagogia que encaminha para o que se pode chamar de “programa para uma boa saúde sexual”, ou seja, um programa voltado para a “higienização” da sexualidade.

Para uma melhor compreensão do que seria uma boa saúde sexual, segundo o documento curricular, a seguir, procuro analisar algumas passagens contidas no discurso dos Temas Transversais, em que há a intenção de estabelecer um regime de verdade heteronormativo, preventivo, higienizador e biologicista que, separados ou articulados, revelam a orientação da sexualidade desejada: uma sexualidade branca, de classe média e heterossexual.

## Higienização da sexualidade: o sexo higiênico

A eleição da Orientação Sexual como tema transversal é uma estratégia de poder-saber sobre o corpo e a sexualidade da criança e do adolescente, pressupondo essas categorias alvos de novas formas de conhecimento e normalização a serviço do fortalecimento do imperativo heterossexual, produzindo assim o sexo higiênico.

As políticas de representação contidas nos PCN instituem um regime de verdade que celebra o que Michael Warner (*apud* Britzman, 1996 p. 79) chama de heteronormatividade: “*a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante*”. Esse caráter heteronormativo e higienizador constrói nos estudantes uma identidade “limpa”, “normal”, não desviante do que é moral e socialmente aceito, em que sexualidade e gênero se (con)fundem. Nesta direção, o tema corpo/organismo é abordado geralmente ligado ao seu aspecto biológico e as diferenças sexuais são evocadas em função do aspecto material dos corpos, ou seja, a criança é levada a se descobrir menino ou menina através desse paradigma. Fora da escola, a família também é o lugar em que os aparatos de disciplinamento dos corpos intensificam-se para legitimar a higienização da sexualidade.

O seguinte fragmento ilustra o parágrafo acima:

“Nessa exploração do próprio corpo e do corpo dos outros e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas todas as expressões que caracterizam homem e mulher. A construção do que é pertencer a um outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de “relações de gênero. Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança” (Brasil, 1998, p. 296).

Tais afirmações fazem parte do que Foucault (1993) chama de “ideal regulatório”, a sexualidade e a produção de significados a partir do corpo do outro é definida e regulada através de práticas discursivas produzidas pelo poder disciplinar que as nomeia. Dessa forma, os aparatos dessa construção exigem um tipo de educação que “depende, freqüentemente, ainda do ideal eugenista de que certo conhecimento seja afixado a certas identidades” (Britzman, 2001, p. 100).

A possibilidade de novas formas de conhecimento sobre a sexualidade e as complexidades do processo de formação da identidade não estão contempladas no documento. Há a necessidade de se teorizar outros aspectos fundamentais que não se acham priorizados no discurso, como a presença da sexualidade infantil e a formação do caráter homossexual dos gêneros, pois há a intenção de inocular a heteronormatividade quando o texto sugere a existência de uma pré-identidade, negligenciando o fato de que as identidades sexuais são constructos sociais – indissociáveis das dinâmicas do saber-poder e que não se vive os sentimentos de uma forma linear, racionalizada e normatizada. Concordo com Deborah Britzman ao dizer que: “[...] quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade” (1996, p. 73).

Há que se considerar que as identidades sexuais estão, constantemente, sendo rearranjadas no interior do “eu” e nas relações sociais estabelecidas com o “outro” e que certas representações individuais de sexualidade presentes nos discursos dos currículos oficiais assumem um caráter transgressor diante dos padrões institucionalizados, merecendo um tratamento à parte, separado daquelas que não se apresentam desviantes do modelo considerado normal, esse posicionamento fica claro na seguinte passagem:

“(…) apenas os alunos que, por questões pessoais, demandem atenção e intervenção individuais, devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola, e poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado” (Brasil, 1996, p. 299).

Considerando a complexidade e a diversidade do tema sexualidade e suas manifestações num tempo de Aids, minha proposta de educação sexual é de que nas salas de aula sejam problematizadas e repensadas as “verdades” que são instituídas como válidas e normais pelos currículos oficiais. Professores/as e alunos/as devem se aventurar a explorar o desconhecido território do “outro”, do “diferente”, e para isso é necessário abandonar velhos conceitos racistas, sexistas e homofóbicos. É preciso desenvolver um ambiente onde o diálogo sobre a sexualidade desperte a curiosidade e o interesse dos alunos em conhecer a si próprio e o outro sem preconceitos ou exclusões; então deixemos de lado um modelo de educação sexual que imobiliza os corpos e os sentimentos para passarmos a contemplar a resposta sexual do corpo a toda tentativa de torná-lo fixo, normatizado e higienizado: uma resposta que ultrapassa as fronteiras do que “não tem governo, nem nunca terá”<sup>1</sup>.

## Considerações finais

É através da educação institucionalizada e do currículo que se configura a formação de identidades sociais, raciais e sexuais em meio a processos de representação e relações de poder-saber sobre os corpos dos/as estudantes e dos/as professores/as.

O currículo escolar é um campo fértil para disseminação da cultura hegemônica que através das políticas de representação busca legitimar e instituir um regime de verdade sobre a sexualidade dos indivíduos. Isso pode ser constatado com a análise do discurso contido nos Temas Transversais que compõem os PCN.

As propostas curriculares impõem dinâmicas de poder que, a meu ver, no caso dos PCN – bloco Orientação Sexual, tendem a moldar as identidades sexuais numa perspectiva heteronormativa.

O tema Orientação Sexual celebra a heteronormatividade quando relaciona a sexualidade ao seu aspecto biológico, enfatizando sempre a saúde reprodutiva, sem problematizar questões relevantes como as manifestações sexuais infantis, homossexualidade e relações de gênero (embora mencionadas). Visa um programa voltado a uma boa saúde sexual, ou seja, o dispositivo da sexualidade é alvo de normatizações e de uma higienização. O caráter informativo que a educação sexual assume no documento curricular reforça exclusões e institui um discurso de proteção sexual que produz identidades vulneráveis à discriminação e vitimização sexual.

---

<sup>1</sup> Fragmento da letra da música “O que será”, de Chico Buarque, 1976, gravada no disco Face a Face – Simone, EMI – Odeon, para o filme Dona Flor e seus dois maridos, de Bruno Barreto.



Este estudo não pretendeu fazer uma análise do impacto dos PCN, bloco Orientação Sexual, a partir do cotidiano escolar, o que seria uma interessante investigação a ser desenvolvida e poderia contribuir para o maior desafio das educadoras e educadores que é estabelecer no cotidiano escolar uma mudança no modelo de sexualidade presente nos currículos oficiais, problematizar a forma pela qual os indivíduos vivem seus desejos, sentimentos e prazeres e produzir um saber sobre o sexo e suas manifestações a partir da inclusão de todos os segmentos sociais.

## Bibliografia

- ALTMANN, Helena (2001): "Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais", in *Estudos Feministas*, n.º 2, pp. 575-585.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1995): *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento introdutório*. Versão preliminar, novembro.
- (1996): "*Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento temas transversais*". Versão atual, janeiro.
- BRITZMAN, D. P. (1996): "O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo", in *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 21(1), pp. 71-96, jan./jun.
- FOUCAULT, M. (1998): *História da sexualidade I. A vontade saber*. 11.º ed., Rio de Janeiro, Graal.
- (2001): *Os anormais*. São Paulo, Martins Fontes.
- (1993): *Microfísica do poder*. 11.º ed., Rio de Janeiro, Graal.
- (1996): *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola (publicado, originalmente, em 1971 pela Gallimard, Paris).
- (1992): *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 6.º ed., São Paulo, Martins Fontes.
- (1994): *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, Vozes.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M., e VIEIRA, J. S. (orgs.) (2002): *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas, Seiva.
- LOURO, G. L. (org.) (2001): *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2.º ed., Belo Horizonte, Autêntica.
- MOREIRA, A. F. (1996): "Os parâmetros curriculares nacionais em questão", in *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 21(1), p. 10-21, jan./jun.
- SILVA, T. T., da (1995): "Currículo e identidade social: territórios contestados", in SILVA, T. T., da. (org.): *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro, Vozes.
- (1997): *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, Autêntica.
- (2000): *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes.
- (org.) (2000): *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte, Autêntica.
- VIEIRA, J. S. (2004): *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Pelotas, Seiva.