

## **O currículo como artefato de subjetivação: a abordagem social da sexualidade**

### **The curriculum as subjectivity artifact: a social approach of sexuality**

Elisangela Barreto Santana  
Universidade Federal do Pará  
[elisangela.santana.bs@hotmail.com](mailto:elisangela.santana.bs@hotmail.com)

Manuella Teixeira Santos  
Universidade Federal do Pará  
[manuellatsantos@yahoo.com.br](mailto:manuellatsantos@yahoo.com.br)

Silvaney Fonseca Ferreira Seabra  
Universidade Federal do Pará  
[silvaney8@yahoo.com.br](mailto:silvaney8@yahoo.com.br)

#### **Resumo:**

Neste ensaio teórico buscamos discutir a abordagem dada ao tema sexualidade levando em consideração o conceito de currículo como artefato de subjetivação. Em uma perspectiva multiculturalista apresentamos o currículo social da heteronormatividade e as implicações deste currículo na abordagem educacional dada ao tema. Apresentamos os conflitos da assimetria e desigualdade presentes em um mundo em constante construção e desconstrução, resultantes de visões distintas, a saber: de um lado uma configuração social normativa e condicionante, do outro, indivíduos críticos e resistentes. Com isso, buscamos contribuir para a ampliação das discussões no ensino que visam aproximar o multiculturalismo de uma posição crítica e questionadora, a fim de possibilitar tanto a professores de Ciências quanto aos estudantes discussões e troca de experiências.

**Palavras chave:** Ensino de ciências, currículo, sexualidade, multiculturalismo, heteronormatividade.

#### **Abstract:**

In this theoretical essay we discuss the approach to the theme sexuality considering the concept of curriculum as subjectivity artifact. In a multicultural perspective we present the social curriculum of heteronormativity and the implications of this curriculum in the educational approach given to this issue. We present conflicts of asymmetry and inequality existing in a world in constant construction and deconstruction, resulting from different points of view, namely: on the one hand a normative social setting and conditioning on the other, critical individuals and resistant. Thus, we seek to contribute to the expansion of the discussions on education aimed at bringing the multiculturalism of a critical and questioning position in order to enable both science teachers as students discussions and exchange of experiences.

**Key words:** Science education, curriculum, sexuality, multiculturalism, heteronormativity.

## Introdução

Encontramos em dicionários e enciclopédias a definição de que currículo é “a interação planejada dos alunos com o conteúdo instrucional, materiais, recursos e processos para avaliar a consecução dos objetivos educacionais”; “parte de um curso literário”, “as matérias de um curso” (DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS, 2014), o que nos faz pensar em currículo como um documento norteador de ensino. Tal conceito comunga com as palavras do historiador George S. Tonkins (1996) citado por Goodson (1995, p. 117) que entende por currículo:

[...] o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado.

É nessa perspectiva que muitos desenvolvem o conceito de currículo, pensando-o sempre como um documento, relacionando-o com a educação e ao fazer didático. Sem dúvida esse conceito, compartilhado pela maioria dos professores, aumenta a noção de responsabilidade do professor na produção intelectual e social do estudante/indivíduo, visto que este encara o currículo numa perspectiva limitada e aplicável apenas em sala de aula.

## Ampliando o conceito

Porém, em uma visão crítica, o currículo é visto numa perspectiva multiculturalista, onde as diferenças raciais, étnicas e nacionais são levadas em consideração, bem como os grupos culturais subordinados, tais como os negros, as mulheres e homossexuais. Isto amplia a ideia de currículo documento, pois ao incluir aspectos humanísticos a este, percebe-se a relação de poder entre os discursos e enunciados emitidos pelos grupos culturais dominantes que elaboram e perpetuam o currículo da “cultura comum”, ou da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, dando um caráter político e mostrando as relações de poder presentes no currículo (SILVA, 2005).

Visto como produto de um projeto social, a fim de atender a demanda de um conhecimento socialmente válido o currículo é compreendido como um “artefato sócio-cultural” (GOODSON, 1995). Ou ainda, “[...] dito de outra forma, o alcance e os limites de um currículo estão sempre de acordo com as demandas da educação requerida pela sociedade na qual se insere” (BRAGA, 2004, p. 61).

Este conceito pode contribuir para entendermos o currículo e o olharmos com outras lentes, a fim de captarmos uma nova maneira de perceber e interpretar o mundo à nossa volta, o discurso veiculado por uma simples propaganda, por um filme, uma novela, uma crítica jornalística ou mesmo ao analisar a grade curricular e a disposição dos conteúdos a serem abordados e ensinados em sala de aula.

Se o currículo presente no mundo que nos cerca, nossa cultura e nossa linguagem produzem quem somos. Então devemos nos perguntar até que ponto o que somos é fruto desse currículo e das relações construídas à nossa volta.

## O currículo social da heteronormatividade

Pensando com base no conceito de heteronormatividade, crescemos em uma cultura bastante tradicional, onde meninas se vestem de rosa e meninos de azul, verde. Menina brinca de casinha, boneca. Menino de bola, papagaio, peteca. Na escola não é diferente. Os professores esperam e determinam comportamentos aceitáveis e desejáveis para meninos e meninas. Percebemos assim que “[...] os currículos tem contribuído para reafirmar diferentes desigualdades, tais como as de classe, raça e gênero” (PARAÍSO, 2010, p. 78). Nossa escola não está preparada para lidar com indivíduos que não se adequam à “normatividade social”, pois viemos de uma educação tradicional e os “valores e morais” impostos por uma sociedade religiosa e positivista norteiam nosso olhar e nossas ações em sala de aula. Muitos professores não conseguem lidar com alunos e alunas homossexuais e se sentem ameaçados quando sua postura normativa é questionada. Assim,

[...] escola, currículo, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes [...] (LOURO, 2008, p. 28, 29).

Surge assim, um paradoxo: se de um lado encontra-se uma configuração social normativa e condicionante, por outro lado surgem indivíduos críticos e resistentes, dispostos a deixar transparecer a assimetria e desigualdades presentes em um mundo em constante construção e desconstrução. Essa nova realidade gera conflitos e dá lugar a homofobia, a intolerância e preconceito por parte dos que se julgam ortodoxamente os vigilantes e defensores da “moral e dos bons costumes”, cabendo a nós professores lidar com tais conflitos e ao mesmo tempo ampliar a visão de mundo de nossos estudantes, expondo como as diferenças são produzidas através das relações de poder (SILVA, 2005).

Referente ao tema sexualidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais, o abordam de maneira transversal, em função de sua natureza social e interdisciplinar. Porém, tal temática também é indicada no eixo “Ser Humano e Saúde”, cujo foco reside no incentivo a uma ação reflexiva e crítica, como recurso essencial à cidadania. A esse respeito, os PCN (BRASIL, 1998 p. 106, 107) incentivam que as

[...] informações devem ser claras e objetivas, combatendo preconceitos que atrapalham o desenvolvimento e valorizando o respeito ao próprio corpo, às vontades e às dúvidas, bem como o respeito ao corpo e aos sentimentos dos parceiros, na perspectiva do respeito mútuo e da convivência solidária.

Atentando para esses aspectos, no Brasil a temática passou a ser questão acadêmica desde a década de 1980, com apoio nas teorizações de Michel Foucault (1999) que se empenha em discutir como se produziram e se multiplicaram os discursos sobre as espécies ou tipos de sexualidade. Louro (2008 p. 76) associa as diferenças sexuais e de gênero com a relação de poder que se perpetuou na sociedade ocidental, lembrando que “[...] os corpos vêm sendo ‘lidos’ ou compreendidos de formas distintas em diferentes culturas e que a distinção masculino/feminino [...] diverge e se modifica histórica e culturalmente”. Corroborando esse pensamento, Lopes (2010a, p13) destaca que

Falar sobre sexualidade é falar de nossa história, nossas emoções, nossas relações com as outras pessoas, nossos costumes e nossos desejos. É uma forma de expressão, comunicação e afeto que se manifesta a todo momento [...] A sexualidade é, portanto, uma construção sociocultural que sofre influências dos valores e das regras de uma determinada cultura, do tempo e do espaço em que vivemos.

Tratar dessa temática como objeto de estudo tem sido uma barreira para muitos professores (LOPES, 2010b), em vista da complexidade das questões relacionadas à aprendizagem. Porém, ressaltamos a necessidade de usar a escola como meio de disseminação dos conhecimentos científicos, principalmente em virtude do aumento de problemas graves relacionados à “[...] gravidez precoce e indesejada, a disseminação das doenças sexualmente transmissíveis (DST), o uso de drogas, a prostituição infantil e a violência de gênero” (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2013, p. 30), com o cuidado para não promovermos uma abordagem limitada e reducionista do mesmo. De forma que o professor deve estar preparado para usar o espaço escolar como veículo difusor desses conhecimentos e possibilitar aos estudantes discussões e troca de experiências.

### **A heteronormatividade no currículo “oculto”**

Embora compreendamos que o currículo está sempre explícito, quer seja como documento norteador, quer de maneira subjetiva, para este trabalho usaremos o termo “oculto”, comumente usado por pesquisadores da área, ao nos referirmos a todos os aspectos ambientais, sejam familiares, religiosos ou sociais, que interferem na aprendizagem de maneira implícita. A esse respeito, o discurso moralista e normativo surge inicialmente nos ambientes socioculturais mais amplos e abrangentes, a saber: a família e o círculo religioso, sendo posteriormente ampliados de forma disciplinar e vigilante no comportamento social aceitável de meninas e meninos, conforme se vê no ambiente escolar (MAIA; RIBEIRO 2011). Em escolas ditas “tradicionais” relatam-se escadas de uso exclusivo das meninas, no qual o comportamento arbitrário máximo consistia em “espiar” ao pé da escada as meninas em seu balé hipnotizante no subir e descer das escadarias. Tivemos experiências semelhantes em nossa formação.

Conforme a configuração ocidental atual, no ambiente familiar, primeiro círculo social, a heteronormatividade é introduzida “naturalmente”, via de regra por se esperar da “princesinha do papai” o comportamento e por extensão, o aprendizado de práticas que possibilitam a construção de uma identidade que irá acompanhar todo um padrão e modo de vida que as tornam reféns ao invés de construtoras de seu próprio estilo e personalidade.

Os meninos não estão livres do mesmo discurso normativo, uma vez que recebem de imediato os signos próprios do gênero masculino com o aprendizado do amor ao time do pai, os jogos de videogames, geralmente alusivos à lutas ou esportes “tipicamente masculinos”. Essa caracterização dá aos diversos indivíduos uma posição de sujeito que estabelece os limites e contornos a serem seguidos, sem os quais a identidade sexual ficaria comprometida. Essa identidade, por seu turno, implica na demarcação de seu oposto, deixando explícita a diferença. A família se torna assim, o ambiente primeiro da legitimidade e conformidade aos “padrões socialmente aceitos” (LOURO, 1992).

Ampliando o círculo social, após a família, a primeira porta que se abre é a da religião, estrutura moralizante e vigilante com o poder moral e socialmente constituído de interdição. É esse discurso que impõe práticas subversivas relacionadas à sexualidade de jovens que ao se depararem com as transformações físicas de seus corpos descobrem sua sexualidade.

Cabe, contudo, ressaltar que são essas mesmas interdições que estabelecem o que Foucault chama de dispositivos de saturação sexual, nos quais a polaridade que se estabelece entre adulto e crianças, meninos e meninas, bem como os cuidados e preocupações com a sexualidade infantil, a puberdade, a masturbação tece uma complexa rede de “[...] sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis” (FOUCAULT, 1999, p. 54). Essas múltiplas

sexualidades tanto se manifestam, quanto se tornam desviantes e perversivas sob o discurso religioso que estabelece a “lógica da censura” [que consiste em] “[...] afirmar que não é permitido, impedir que se diga, negar que exista” (FOUCAULT, 1999, p. 94).

Nesse sentido, a interdição assume um caráter cíclico, no qual o que não se pode falar se torna o tema em pauta e o que se quer manter escondido existe na manutenção de sua transgressão ou usando as palavras de Foucault,

[...] não te aproximes, não toques, não consumas, não tenhas prazer, não fales, não apareças, em última instância não existirás, a não ser na sombra e no segredo. Sobre o sexo, o poder só faria funcionar uma lei de proibição. Seu objetivo: que o sexo renunciasse a si mesmo. Seu instrumento: a ameaça de um castigo que nada mais é que sua supressão. Renuncia a ti mesmo sob a pena de seres suprimido; não apareças se não quiseres desaparecer. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação (FOUCAULT, 1999, P. 94).

A heteronormatividade impregnada no discurso religioso moralizante presente no currículo “oculto” obscurece as discussões sobre sexualidade, delimitando padrões e estabelecendo princípios, sem os quais os transgressores não têm voz, nem no ambiente religioso, nem no social, muitas vezes.

Na escola o currículo “oculto” se refere a “todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2009, p. 78). No entanto, no currículo “oculto” não há nada de inocente, uma vez que este se dispõe a legitimar nos corpos de meninas e meninos as características e comportamentos pertinentes ao gênero e a sexualidade. Nesse sentido, ao passo que se especificam limites e licitudes, paradoxalmente, se estabelecem as condições de transgressão e subversão (LOURO, 2008).

Surgem também na escola as representações sociais do que é admissível e aceitável, conveniente e agradável a meninas e meninos, demarcando fronteiras e estabelecendo parâmetros. Todos apresentados sutilmente, na forma de disciplina, regras, vestimenta, modalidades esportivas, preferências midiáticas, entre outras. Sendo assim, o ambiente escolar atua como instância formadora/deformadora/conformadora das personalidades.

O desafio que muitos professores de Ciências se impõem é de transformar o ambiente escolar em um espaço formal de discussões sobre sexualidade, atualmente respaldados em documentos e diretrizes norteadores (BRASIL, 1998, 2010). O currículo formal permite essas discussões de forma transversal, embora muitos professores não se achem aptos a fazê-las em seu ambiente de trabalho (BRAGA, 2004). Embora o Panóptico de Bentham<sup>1</sup> (FOUCAULT, 2002, p.166) não represente a estrutura de muitas das escolas atualmente, segue-se nelas o

---

1 Panóptico (ou o olho que tudo vê) é a proposição arquitetural de Jeremy Bentham para uma casa de inspeção. Os escritos de Bentham para o panóptico datam do final do século XVIII e sugerem uma construção com a seguinte estrutura : “O dispositivo é um edifício. O edifício é circular. Sobre a circunferência, em cada andar, as celas. No centro, a torre. Entre o centro e a circunferência, uma zona intermediária. Cada cela volta para o exterior uma janela feita de modo a deixar penetrar o ar e a luz, ao mesmo tempo que impedindo ver o exterior - e para o interior, uma porta, inteiramente gradeada, de tal modo que o ar e a luz cheguem até o centro. Desde as lojas da torre central se pode então ver as celas. Em contraposição, anteparos proíbem ver as lojas desde as celas. O cinturão de um muro cerca o edifício. Entre os dois, um caminho de guarda. Para entrar e sair do edifício, para atravessar o muro do cerco, só uma via é disponível. O edifício é fechado” (Bentham, 2000, p.77 apud Braga, 2004, p. 87).

mesmo rigor e controle sobre os corpos aos seus cuidados. Nesses espaços prevalecem as regras e normas que devem reger o comportamento dos jovens, nos quais os comportamentos relativos a sexualidades estão implicitamente imbricados. Quanto a isso, na escola ainda “[...] Impera a concepção de que o *bom aluno* é representado por aquele que possui maior habilidade no *cumprimento da ordem*. O questionamento não é valorizado, ainda que as normas não sejam inteligíveis para os alunos” (BRAGA, 2004, p. 90). Essa *ordem* inclui o que é heteronormativamente aceito, ainda que sob questionamento e resistência por parte dos transgressores.

Se o currículo oficial visa promover discussões e explicitação do pensamento, o currículo “oculto” por seu turno fortalece a assimetria social das relações de poder estabelecidas entre as diversidades relativas à sexualidade, e em nome da “moral e dos bons costumes” os subversivos são limitados a guetos sociais, sem vez e sem voz na ordem do discurso, atônitos diante de atitudes preconceituosas, algumas vezes violentas, quando não amordaçados por discursos ambíguos que destacam a tolerância e a aceitação, como se a expressão da sexualidade necessitasse de aprovação para se manifestar. Não são poucos os professores inertes diante dessas situações conflitantes.

Falar de currículo, contudo, não se limita a falar de sexualidade, pois ele está impregnado do conceito de identidade. Hall (2004) destaca a identidade cultural, comumente considerada como nossa ideia de pertencimento a determinados meios, como étnicos, raciais, linguísticos, religiosos e naturais. Intrinsecamente ligado a isso está o conceito de sujeito, que Hall (2004, p. 10) classifica como sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Destes, destaco o sujeito sociológico, mais presente nos currículos que nos atravessam, especialmente o “oculto”. Para Hall (2004, p. 31) a sociologia

[...] forneceu uma crítica do “sujeito racional” do sujeito cartesiano. Localizou o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas as quais, argumentava, subjaziam a qualquer contrato entre sujeitos individuais. Em consequência, desenvolveu-se uma explicação alternativa do modo como os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do modo como o processo e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos nele desempenham. Essa “internalização” do exterior do sujeito, e essa “externalização” do interior, através da ação do mundo social [...], constituem a descrição sociológica primária do sujeito moderno [...].

Esse sujeito sociológico, que tem uma essência e que interage com o externo está nos currículos que defendem a ideia de identidade cultural, masculina, feminina, racial e nacional. São grandes os apelos na mídia para mantermos “*nossas raízes*”, defendermos “*nossa pátria*”, entendermos “*nossos jovens*”, como se tudo que temos e somos fossem frutos de uma herança genética e cultural, ahistórica, apolítica e atemporal. Maknamara (2010) destaca bem esse fato ao analisar como a nordestinidade (identidade nordestina) é perpetuada através do fórró eletrônico, bem como aponta o lugar da mulher nesse universo.

E quanto estamos impregnados desses conceitos! Crescemos e aprendemos diariamente o que é ser homem, ser mulher, ser Brasileiro e etc... sem dar-mo-nos conta do quanto perdemos por nos classificarmos, polirmos, nos deixarmos podar. Quando olhamos para outros com respeito e tolerância, os subjugamos e a discriminação que afirmamos não ter, aparece como um lodo liso e escorregadio que não nos permite permanecer de pé.

### **Considerações finais**

Refletir sobre o currículo “oculto” deve nos fazer repensar constantemente em nossa prática, nossos valores e os discursos que promovemos de forma implícita em nossas manifestações,

posicionamentos e atitudes. O ensino de Ciências nos permite ampliar discussões hoje já presentes no currículo oficial nas escolas e promover o debate e a reflexão dos jovens.

A mudança de postura exige antes de tudo o reconhecimento dos discursos escritos ocultamente na sociedade cartesiana e moralista ainda em voga. Foi esse currículo que nos atravessou toda a vida, sem que ao menos pudéssemos questioná-lo ou negá-lo, afinal ele nos é imposto, sem que tenhamos conhecimento de sua existência, origem ou intenção, que muitas vezes, está relacionada à manutenção do poder, da heteronormatividade.

Agora, ciente das amarras que acompanham o currículo, devemos desprender novo olhar ao que ensinamos, por que ensinamos e para quem ensinamos. O professor deve assumir um papel questionador diante do discurso normativo. Devemos questionar o “mundo” que nos cerca, desconfiar dos discursos que ouvimos e pregamos, e perceber os desafios que envolvem ensinar Ciências para o sujeito da pós-modernidade, impregnado do sujeito sociológico.

## Referências

CURRÍCULO. Dicionário online português. Disponível em <<http://www.dicio.com.br/curriculo/>> Acesso em 24/02/2014.

BRASIL. *Parâmetros curriculares Nacionais: Ciências Naturais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>> Acesso em 13/07/2012.

GOODSON, Ivor F.. *Currículo: teoria e história*. 6ed. - Rio de Janeiro : Editora Vozes 1995.

FAUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na Pós-modernidade*, 9 ed. DP&A, 2004.

LOPES, Fernanda *et al.* *Diversidades Sexuais*. Coleção Adolescentes e Jovens para a educação entre pares/Projeto saúde e prevenção nas escolas. Ministério da Saúde/Ministério da educação: Brasília, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Sexualidades e saúde reprodutiva*. Coleção adolescentes e jovens para a educação entre pares/Projeto saúde e prevenção nas escolas. Ministério da Saúde/ Ministério da Educação: Brasília, 2010b.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria Queer*. 1 ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. In: *Teoria e educação*, Porto Alegre, n.6, p.53-67, 1992.

MAIA, Ana C. B.; RIBEIRO; Paulo R. M. *Educação Sexual: princípios para ação*. Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 75-84, jan./jun. 2011.

MAKNAMARA, Marlécio. O dispositivo pedagógico da nordestinidade no currículo do fórró eletrônico. In: PARAÍSO, Marlucy (organizadora). *Pesquisa sobre Currículos e Culturas: temas embates, problemas e possibilidades*. Curitiba, Editora CRV, 2010.

PARAÍSO, Marlucy (organizadora). *Pesquisa sobre Currículos e Culturas: temas embates, problemas e possibilidades*. Curitiba, Editora CRV, 2010.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156 p.

\_\_\_\_\_. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SCHROEDER, Edson; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. *O ensino e a aprendizagem dos conceitos científicos no estudo da sexualidade humana: Contribuições de Vygotsky para a pesquisa em ensino de Ciências* – Blumenal: Edifurb, 2013.