

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Bruno Martín Gonzalez

**ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS:
ANÁLISE DOS DIZERES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS
DO BRASIL E DA ARGENTINA.**

UBERLÂNDIA – MG

2017

BRUNO MARTÍN GONZALEZ

**ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS:
ANÁLISE DOS DIZERES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS
DO BRASIL E DA ARGENTINA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos: Curso de Mestrado e Doutorado – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: (II) Estudos sobre linguagem, texto e discurso.

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo.

Coorientador: Prof. Dr. Peterson José de Oliveira

UBERLÂNDIA-MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G643o
2017 Gonzalez, Bruno Martín, 1983-
Orientação sexual nas escolas : análise dos dizeres dos documentos
oficiais do Brasil e da Argentina / Bruno Martín Gonzalez. - 2017.
100 f. : il.

Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.
Coorientador: Peterson José de Oliveira.
Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Análise do discurso - Teses. 3. Educação
sexual - Teses. 4. Documentos oficiais - Teses. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio.
II. Oliveira, Peterson José de. III. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. IV. Título.

CDU: 801

De fato, aquilo que daqui em diante deve ser a verdade é então fixado, quer dizer, é descoberta uma designação uniformemente válida e obrigatória das coisas, e a legislação da linguagem vai agora fornecer também as primeiras leis da verdade, pois, nesta ocasião e pela primeira vez, aparece uma oposição entre verdade e mentira.

Friedrich Nietzsche. **Sobre verdade e mentira em sentido extramoral.** -

Agradecimentos:

None of us can exist in isolation. Our lives and existence are supported by others in seen and unseen ways, be it by parents, mentor or society at large. To be aware of these connections, to feel appreciation for them, and to strive to give something back to society in a spirit of gratitude is the proper way for human beings to live. Daisaku Ikeda. Words of Wisdom. Buddhist Inspiration for Daily Living.

Neste momento, que tenho o prazer de agradecer a cada um dos seres de luz que me acompanhou, é quase impossível não deixar alguém de fora. Não sendo essa minha intenção tentarei enumerar o menos possível.

Ao revirar minhas ideias a fim de escrever estes agradecimentos, meu cérebro me levou a lugares cujos quais não me recordava muito bem inicialmente. Estive em lugares muito escuros, que estavam aprisionados em uma espécie de *limbo* de minha infância. Lugares estes que durante muito tempo me fizeram perguntar o que havia acontecido ali...

É desta forma que, feliz por tudo o que esta Dissertação de Mestrado acarretará para minha vida, que começo os agradecimentos pela minha Mamãe, Mirta, por muitos anos chamada por mim de *Negra Gonzalez*. O que eu posso dizer que já não tenha tentado demonstrar ao longo da vida, não é mesmo, mãe? Agradeço por ser o pilar mais forte, mesmo que instável, que tive durante todos estes anos.

Agradeço-lhe por sempre ser esse lugar seguro onde posso me refugiar e me sentir a salvo. Simplesmente te amo. Sobretudo, agradeço seu anseio pelo conhecimento e suas sessões de estudo, com o objetivo de dar um futuro melhor aos seus filhos. Agradeço e entendo suas ausências, palavras e incentivo para que eu nunca deixasse de estudar, enquanto estivesse feliz nesta caminhada.

A Rogelio (*in memoriam*), meu pai, agradeço por todo o apoio aos estudos. Por ter me permitido me encontrar e me descobrir como ser humano, rompendo os padrões heteronormativos, próprios de sua geração. Agradeço o estímulo constante à aprendizagem, pelos livros, lousas, os bons conselhos e as poucas conversas que soubemos manter.

Aos meus irmãos, Belkis, Brenda, Flavia y Sergio, nossa vida nunca foi fácil, e isso foi o que nos levou a querer um futuro melhor tanto para nós, quanto à nossa família.

A meus sobrinhos. Vocês são meus seres de luz e têm o dom de modificar meus dias, meu ânimo, minhas energias e de aumentar o meu amor. Vocês não fazem ideia do quão têm agregado para que hoje eu possa escrever esta dissertação. Obrigado por todas as risadas e lágrimas compartilhadas. Obrigado pelo companheirismo, pela cumplicidade e por serem amigos, irmãos e sobrinhos.

Aproveito para agradecer aos meus amigos do bairro. Cecilia, Emiliano, Melisa, Maximiliano, Javier y Jhonny. Vocês souberam ser minha família adotiva. Por diferentes motivos e em inúmeros momentos, fomos nos adotando, aproximando e se distanciando; mas nem por isso nos deixamos de amar. Agradeço por cada uma de nossas conversas e pelo tempo que passamos juntos.

Agradeço especialmente à Marta Bozac (*in memoriam*), Aldo Prenassi (*in memoriam*), Patricia Aguilar e Horacio Asmús, Professores do Ensino Médio, que avivaram intensamente em mim a paixão por aprender, a curiosidade e minha vocação. Obrigado por terem sido minha fonte de inspiração.

Quero agradecer também aos meus professores universitários. Especialmente aos que tornaram possível que eu hoje esteja realizando, a cada momento, o sonho de minha vida. Desta maneira, agradeço às duas pessoas que me privilegiaram com sua carta de recomendação, com as quais participei da seleção de bolsas da PAEC-OEA-GCUB 2014. Estas duas pessoas são Natalia Vargas e Liliana Palumbo. Obrigado por acreditar em minhas capacidades e em meus sonhos. Obrigado pelo incentivo e pelas boas vibrações constantes. Simplesmente obrigado!

Quero agradecer também aos meus estudantes, que de seus lugares sempre me dão forças para ser um profissional melhor, alimentam a minha necessidade de conhecimento e me apresentam novos desafios. Também agradeço aos meus colegas docentes e àqueles com os quais tanto pude manter um laço meramente social, quanto os que além desta relação, pude também estender tal laço a ponto de compartilharmos nossas vidas sociais, acadêmicas e por sempre resistirmos juntos. Vitória sempre!

Ao grêmio docente ATECH, ao Secretário Geral Gustavo Goodman e a través dele, a todos os colegas que de uma forma ou de outra, tornaram menos pezarosa minha vida e estadia aqui no Brasil.

Quero agradecer também à OEA e ao concurso para bolsas da PAEC-OEA-GCUB. Sem esta oportunidade, meu sonho de estar no Brasil, para me capacitar, não teria sido tão

satisfatório. Não só me ajudaram a realizar um sonho de caráter pessoal, como também o fizeram em nível acadêmico e profissional. Serei grato eternamente.

Agradeço à grade casa de Estudos chamada *Universidade Federal de Uberlândia (UFU)*, casa esta na qual fui muito bem acolhido durante estes dois anos de duração do Mestrado. Gostaria de agradecer às autoridades acadêmicas em general, mas em particular aos Prof. Dr. Cleudemar Fernandes, João Bosco, Carla Tavares, Waldenor Moraes y Ariel Novodvorski, que foram impecáveis em suas posições acadêmicas e pessoais.

Também deixo registrado este sincero e particular agradecimento, primeiramente ao Professor Ernersto Bertoldo, meu orientador. Agradeço seu interesse particular em meu bem-estar, pelos debates, discussões, encontros e desencontros. Agradeço que tenha me ajudado a transitar por este caminho. Agradeço cada uma de suas palavras, seu ânimo em ajudar, suas orientações. Agradeço a paciência e a suas formas de saber, tanto em conhecimento, como em saber fazer, que com muito amor e desprendimento me transmitiu.

Em seguida, agradeço ao Professor Peterson de Oliveira. Sem seus aportes e debates, certamente não teria chegado onde cheguei, e não ficaria com essa sensação de que ainda falta algo, de que ainda há muito para fazer e que que é necessário continuar. Por sua vez, agradeço profundamente a todos os integrantes do Grupo de Estudos da Língua e Subjetividade (GELS).

Quero agradecer também ao Adriano, que nestes últimos tempos tumultuados tem sido meu refúgio. Agradeço nossas conversas, abraços, viagens, e nossa busca pelo eustress que me permitisse encontrar um caminho mais certo nesta dissertação.

Finalmente, agradeço aos meus novos amigos conquistados. Alguns daqui mesmo, outros de muito longe, porém todos com um imenso amor para celebrar, sem medo de fracassar, errar e ajudar ao próximo a melhorar. Agradeço que tenham sido minha família durante estes dois anos, parte do meu equilíbrio e bem-estar. Yusmaris, Ana, Jesús, Javiera, Florence, Samuel, Gabriel y Mariama, simplesmente obrigado por tudo!

RESUMO:

Nesta dissertação analisamos os dizeres de quatro (4) recortes discursivos provenientes dos seguintes documentos: 1- Parâmetros curriculares-Conteúdos Transversais do Brasil, 2- Nota Técnica 24//2015 do Brasil, 3- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (ESI) e 4- Ley de ESI 26150/2006. Abordaremos estas análises discursivas a partir da teoria da Análise do Discurso (AD) Francesa e de orientação pecheutiana. O Objetivo desta pesquisa foi o de dar uma interpretação aos dizeres dos Documentos Oficiais (DOs) sobre a temática de gênero e sexualidade na escola. Sendo assim, trabalhamos com conceitos vindo desta linha de AD, com os quais demos uma interpretação das possíveis Formações Discursivas que compõem o inter e o intradiscorso dos DOs. Nossa análise esteve guiada por nossa hipótese e objetivos, a fim de descobrir possíveis efeitos de sentido dispersos. Para isso, metodologicamente nos embasamos na análise de Recortes Discursivos (RDs) extraídos dos DOs citados. Nestes RDs entendemos que, mesmo os DOs trazendo um grande avanço sobre as questões de gênero e sexualidade na escola, eles se encontram dispersos em seus efeitos de sentido, remetendo a Formações Discursivas (FDs) diferentes, tais como a FD religiosa, biológica, *Queer* e feminista. Desta forma, os dizeres que remontariam discursos com concepções isoladas hegemônica/historicamente e, por sua vez, também destacam FDs pós-identitárias.

Palavras chave: Discurso - Análise do Discurso – Documentos Oficiais - Formações Discursivas — Formações Ideológicas.

ABSTRACT:

During this dissertation we have analysed the sayings of four (4) discursive cuts out taken from the following documents: 1- Parâmetros curriculares- Conteúdos Transversais del Brasil, 2- Nota Técnica 24//2015 de Brasil, 3- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (ESI) y 4- Ley de ESI 26150/2006. We have approach these discursive cut out taking into account the French theory of Discourse Analysis from Pêcheux. The main objective of this research was to make an interpretation of the sayings of the OD (official documents) about the topic on gender and sexuality at schools. Being this, we have worked with concepts that come from this DA orientation, with these concepts we gave an interpretation of the discursive formation that compound the ODs transverse discourse and intradiscourse. Our analysis has been guided for our hypothesis and objectives aiming to reveal possible meaning effects which would be dispersive. Thus, our methodology was based on the analysis of Discourse Cut Out (DC) taken from the ODs previously named. In this DC we understood that, even when the ODs bring a big advance about the topic on gender and sexuality at/in school, they are disperse in their effects, remitting thus to different DFs, such as DF religious, biological, *Queer* and feminist. In this way, the sayings would remit us to discourses which have conceptions that are hegemonic and historical, when talking about the topic, as well as the discursive process, too, would remit us to DF pos identitarians.

Key Words: Discourse – Discourse Analysis – Discursive Formations – Official Documents – Ideological Formations.

RESUMEN:

En esta disertación analizamos los decires de cuatro (4) recortes discursivos provenientes de los siguientes documentos: 1- Pâmetros curriculares- Conteúdos Transversais del Brasil, 2- Nota Técnica 24//2015 de Brasil, 3- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (ESI) y 4- Ley de ESI 26150/2006. Abordaremos estos análisis discursivos a partir de la teoría de Análisis del Discurso (AD) Francés de orientación Pecheutiana. El objetivo de esta investigación fue el de dar una interpretación a los decires de los DOs sobre la temática de género y sexualidad en la escuela. Siendo así, trabajamos con conceptos venidos de esta línea de AD, con los cuales dimos una interpretación de las posibles Formaciones Discursivas que componen el inter y intradiscurso de los DOs. Nuestro análisis estuvo guiado por nuestra hipótesis y objetivos, a fin de develar posibles efectos de sentidos dispersos. Para esto, metodológicamente nos basamos en el análisis de Recortes Discursivos (RDs) extraídos de los DOs citados. En estos RDs entendimos que, si bien los DOs traen un gran avance sobre la cuestión de género y sexualidad en la escuela, los mismos se encontrarían dispersos en sus efectos de sentido, remitiendo a FDs diferentes, tales como la FD religiosa, biológica, *Queer* y feminista. De esta forma, los decires nos remontarían a discursos con concepciones enclavadas hegemónica/históricamente y, a su vez, en el proceso discursivo, también nos remontan a FDs pos-identitarias.

Palabras clave: Discurso - Análisis de Discurso – Documentos Oficiales - Formaciones Discursivas — Formaciones Ideológicas.

QUADROS

Quadro 1. Formações Imaginárias.

Quadro 2. Relação interlocutores e referente.

Quadro 3. Formações Imaginárias MEC.

Quadro 4. Relação MEC/referente

FIGURAS

Figura 1- O discurso transverso e o interdiscurso

Figura 2- A base piramidal do gênero

Figura 3- A hierarquia sexual: a luta por onde desenhar a linha

LISTA DE ABREVIACÕES

AD: Análise Do Discurso.

Arg.: Argentina.

Br.: Brasil.

DOs: Documentos Oficiais.

ESI: Educação Sexual Integral.

FD: Formação Discursiva.

FI: Formação Ideológica.

FIm: Formação Imaginaria.

GGB: Grupo Gay da Bahia.

LC-ESI: Lineamentos Curriculares Para La Educación Sexual Integral.

Ley ESI: Ley de Educación Sexual Integral.

MEC: Ministério De Educação E Cultura.

NT 24/2015: Nota Técnica 24/2015.

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCN-CT: Parâmetros Curriculares Nacionais, Conteúdos Transversais.

PCN-10: Parâmetros Curriculares Nacional vol. 10.

RD: Recorte Discursivo.

SUMÁRIO

Agradecimentos:	7
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 PERCURSOS TEÓRICOS	20
CAPÍTULO 2 – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	29
2.1.2 O QUEER NA EDUCAÇÃO	34
2.2 O CONTEXTO REGIONAL	38
2.2.1 A Argentina – o processo de produção de seus documentos escolares.	38
2.2.2 O Brasil- Processo de produção dos documentos educativos.....	40
2.3 FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS – COMEÇO METODOLÓGICO.....	43
2.4 DISPOSITIVO METODOLÓGICO.	49
Capítulo 3. Documentos Oficiais e seu acontecimento discursivo a partir das estruturas.	51
Recorte discursivo N° 1 – RD-1	52
Recorte discursivo N° 2 – RD-2	68
Recorte discursivo N° 3 - RD-3.....	80
Recorte Discursivo N° 4 - RD-4	87
CONSIDERACIONES FINALES.....	95
REFERENCIAS	101
ANEXOS	105
Anexo A - Nota Técnica 24/2015	105
Anexo B - Ley 26.150 – PN-ESI.....	110
Anexo C - LC-ESI	113
Anexo D - PCN-CT	166

INTRODUÇÃO

“Norm life baby: ‘we’re talk shown and we’re pointing just like Christians at a suicide’”. Marilyn Manson. Album: Mechanical Animals. 1998

Nesta dissertação procuraremos dar lugar ao debate em torno da sexualidade e dos gêneros sexuais presentes nos documentos oficiais relativos à educação. Sendo assim, o **tema** desta pesquisa é a orientação sexual nas escolas a partir dos dizeres registrados em Documentos Oficiais sobre esse assunto no Brasil e na Argentina. Mais especificamente, diremos que o tema a ser tratado nesta dissertação será: a problematização do funcionamento discursivo, desde a ótica teórica da AD pecheutiana, dos Documentos Oficiais que abordam a orientação sexual nas escolas.

A escolha do tema fundamenta-se no fluxo de minha história pessoal e acadêmica. Isso porque ao longo dela, participei de diferentes debates relacionados à *identidade*, o que me levou a refletir, primeiramente, sobre minhas próprias *identidades* cultural, sexual e de gênero.

Relatando um pouco da minha história pessoal, começo meu caminho pela escola primária. Com seis anos iniciava meus estudos em minha cidade, no interior da Argentina. Naquele momento, conheci uma pessoa que seria muito especial: minha primeira professora. Esta professora sinalizou, desde o primeiro momento em sala, o pior erro dos meus pais e irmãos com respeito a mim: terem criado um filho/irmão com uma boa educação, resignado à religião e pré-disposto aos estudos. Suponho que o fato de eu reconhecer algumas palavras e saber escrever outras a incomodava muito. Daquele momento em diante, ao ter sido apontado pela professora como sendo *o diferente*, minha vida se transformou em um verdadeiro inferno.

Em minha adolescência a escola e a sociedade enfatizaram a diferença na representação sexual e, no que entendo hoje como, performatividade de gênero a qual eu representava naquele momento. Piercings, cabelo comprido, roupas e gostos pareciam ter a necessidade de serem normatizados em minha vida. Novamente, minha identidade se viu questionada, mas desta vez de maneira mais intensa. Foram colocados em xeque desde meu gosto musical (cabe ressaltar que era final dos anos 90 e era fã de Marilyn Manson), até a forma de expressar meu gênero.

Tantos eram estes questionamentos, que por várias vezes tive minha entrada proibida na escola secundária 752, pelo simples fato de usar piercings.

A partir do enfrentamento destas questões sobre minha própria identidade cultural e de gênero, vivido fundamentalmente na escola, comecei meu caminho na percepção e resistência das relações de dominação. Relações de poder que aconteciam (e ainda acontecem) entre os gêneros feminino ou masculino e identidade sexual e que privilegiam ou têm como norma a heteronormatividade.

Além disso, também vivi o fato de como estas reações de poder marcavam a diferença através do bullying (na época chamado de brincadeira), violência psicológica e física, ou pior ainda, através do silêncio sobre o tema. Neste processo violento, os gêneros e as identidades tidas como anormais eram simplesmente ignoradas.

Com o decorrer do tempo, me graduei professor. Foi assim que em minha trajetória acadêmica percebi mais uma vez como este sistema continua sendo perpetuado. Tal continuidade se dá não apenas nos estudantes, mas também na comunidade escolar em sua totalidade.

No ano de 2010, durante uma viagem a lazer, aconteceu meu primeiro encontro com as leituras de Butler, através de uma amiga. Ela havia começado a aventurar-se nas leituras da autora norte americana. Desta forma, na busca constante de entender nosso gênero e sexualidade, nos aprofundamos nas leituras da acadêmica de Yale, o que nos levou a entender tanto a sexualidade, quando o gênero como performatividade constantes do ser humano, e não como questões fixas que ocorrem apenas uma vez na vida.

Sendo assim, na condição de professor, com seus entraves sociais e educativos, e junto a um grupo de colegas, percebemos que nossa voz, que carregava consigo um grito de resistência contra o sistema heteronormativos-patriarcal, ecoava também em outros colegas e estudantes. Devido a esta situação, começamos o embate político de fazer ouvir outras vozes que também não estavam de acordo com tal sistema. Isto se deu a partir de uma postura feminista, porém baseada fortemente em J. Butler e o desenvolvimento da teoria *Queer*.

Neste sentido, o grupo formado por meus colegas e por mim começou a problematizar diferentes posturas presentes na escola, que se encontram enraizadas na heteronormatividade. E principalmente devido a nossas experiências pessoais, tanto quando alunos, como agora, no papel de professores, que o grupo começou a estudar e debater sobre as leis e diretrizes que

atualmente estão presentes e/ou têm repercussão na escola argentina. Foi assim que, com o decorrer do tempo, começamos a entender a Argentina em uma profunda sobreposição político-econômico-legislativa com outros países do MERCOSUL.

No meu caso, em particular, entendo o Brasil e a Argentina como países chave no MERCOSUL quando nos referimos à legislação referente à proteção e *visibilidade* das chamadas *minorias*. Inclusive, estes países têm sido a cabeça político-econômica do bloco. Surge daí meu interesse em conhecer os dizeres oficiais através das diretrizes de ambos os Estados sobre Identidade de gênero e sexualidade na educação dos estudantes. Isto porque, estes dois países exercem uma grande influência sobre os demais que integram o bloco MERCOSUL nos mais diversos assuntos. A Argentina, em especial, foi o primeiro país latino-americano a criar uma legislação específica para uniões homo afetivas, seguida pelo Brasil.

Mas por que analisar os dizeres dos documentos sobre a orientação sexual nas escolas? Esta escolha se deve ao fato de que os modelos tradicionais de gênero e sexualidade se encontram sombreados por uma crise devida à reafirmação de outras formas possíveis de constituição subjetiva. Estas outras formas se encontram em luta para não serem mais invisibilizadas, reivindicando seus direitos civis, econômicos, sexuais, culturais e identitários. E com o transcorrer da democracia, estas tensões impactaram tanto na sociedade como na forma de legislar sobre os novos corpos e identidades.

A reivindicação da qual viemos falando também seria posta em prática dentro da escola, conforme atesta o próprio Ministério de Educação e Cultura (MEC) do Brasil (2008, p. 21-22), já que esta seria “uma instituição na qual convivem, de forma nem sempre harmoniosa, diferentes grupos e identidades sociais, quanto é uma instância em que se disputam significados que produzem, atualizam e modificam algumas dessas identidades”.

Neste sentido, segundo o MEC, a escola seria um espaço democrático e pluralista. Neste espaço os significados seriam disputados, colocados em tensão, construídos e não instaurados. Isto é, a escola se distanciaria do discurso hegemônico normativo, a través da atualização e modificação dos significados, sendo assim, também da identidade.

Se por um lado, segundo o MEC, a escola é um lugar de ressignificações, por outro lado, ainda falando sobre a escola, Orlandi entende que:

A escola é a sede de reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transição de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função. (ORLANDI, 1987, p. 21)

Sendo assim, nos encontraríamos diante de duas posturas divergentes sobre o que acontece na escola. Para Orlandi (1987), a escola não se apresentaria como um espaço plural e democrático onde os estudantes teriam a capacidade de significar e ressignificar suas identidades. Segundo a autora, tal como para Bourdie (1964), não existiria tal possibilidade, já que a função da escola é a reprodução cultural e do sistema, portanto, também a reprodução de identidades hegemônicas.

Este tipo de divergência me gerou um primeiro interesse investigativo sobre o assunto relacionado aos gêneros na escola. Além disso, o foco em meu campo específico, a AD e o fato de ter entrado em contato com as leituras de Butler fizeram com que eu começasse a pensar na questão de como os enunciados de ódio entram em tensão com os enunciados do poder legislativo. Isso se deve ao fato de que os Estados, nos documentos oficiais, mostrariam certo interesse em viabilizar e dar atenção às demandas das minorias.

Encontramos que Butler (1997) sustenta que os enunciados de ódio assujeitam o indivíduo a um lugar estático, estável e rígido, posicionando-a assim em um lugar dominado no processo de exercício de poder. Nas próprias palavras da autora,

Os enunciados da linguagem de ódio fazem parte de um processo contínuo e ininterrupto ao qual estamos sujeitos, uma sujeição (*asujetissement*) constante que é a operação mesma da interpelação, essa ação do discurso continuamente repetida através da qual os sujeitos são constituídos pela subjugação. Esses termos ofensivos que sinalizam um espaço discursivo de violação precedem e ocasionam o enunciado que os representa; o enunciado é a ocasião de renovar essa operação de interpelação. De fato, o indivíduo pode ser interpelado, colocado em seu lugar, posição esta que lhe pode ser assignada através do silêncio, porque ninguém se dirige ao outro, e esta situação se torna claramente dolorosa quando a pessoa prefere ser menosprezada a estar em uma situação onde se dirigiam a ela de maneira parcial. (BUTLER, 1997, traduzido por mim).¹

¹ Los enunciados del **lenguaje de odio** forman parte de un **proceso continuo e ininterrumpido al que estamos sujetos, una sujeción (*asujetissement*) constante que es la operación misma de la interpelación**, esa acción del discurso continuamente repetida a través de la cual los sujetos son constituidos en la subyugación. Esos términos ofensivos que señalan un **espacio discursivo de violación** preceden y ocasionan el enunciado que los representa; **el enunciado es la ocasión de renovar esa operación de interpelación**. De hecho, uno puede ser interpelado, puesto en su sitio, se le puede asignar una posición a través del silencio, porque nadie se dirige a uno, y esta situación se vuelve claramente dolorosa cuando uno prefiere ser menospreciado a que no se dirijan a él en absoluto. (BUTLER, 2004, p. 53, itálica original. Grifos meus,, traduzido por mim).

Sendo assim, e ao entender que segundo Althusser (1996), o processo de interpelação se dá através da linguagem, e além de interpretar esses *espaços discursivos* como Formações Discursivas, em termos pecheutianos, nos interessaram então em interpretar como o discurso de ódio é difundido ou não, nos dizeres oficiais.

Como a exclusão é posta neste momento histórico em destaque, procurando transformá-la em inclusão, nos interessamos em saber quais Formações Discursivas entrariam em tensão na constituição dos dizeres dos DOs para poder interpretar como os significados estariam sendo, ou não, produzidos, modificados ou atualizados, e como se instaurariam essas ressignificações nos exercícios do poder dentro do espaço escolar.

Este interesse está claramente marcado por nosso interesse pelo discurso. Neste sentido, entendendo o discurso, em termos pecheutianos (1990), como efeito de sentido e em conjunto com as ideias de Butler (1997), diremos que “a responsabilidade do falante não consiste em refazer a linguagem *ex nihilo*, e sim em negociar o legado do uso e seu sentido, que constringe e possibilita essa fala.” Por sua vez, pensando na linguagem, o homem e as instituições, recorreremos à Orlandi, quando diz que:

O homem é um sujeito sócio-histórico e simbólico. É nesse processo de individu(a)ção que os sujeitos são pegos em cheio pelos modos como as instituições os individu(aliz)am. É aí que incide fortemente a educação e é também aí que podemos pensar tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (ORLANDI, 2012, p. 154).

Na visão desta autora, o assujeitamento, a individu(aliz)ação, e portanto, a interpelação e seus lugares estabelecidos, poderiam entram em tensão no processo educativo, já que, como sustenta esta autora, se por um lado, é na instituição escola que os significados são reproduzidos, seria possível por outro lado, por meio da educação, resistir e romper os discursos hegemônicos que a invadem. É por isso que procuraremos interpretar, nesta dissertação, os possíveis efeitos de sentido produzidos nos dizeres dos DOs que orientam sobre a educação sexual nas escolas. Este gesto interpretativo estará mediado pelo fato de entender que tudo é interpretação, que é impossível estar por fora do texto, ou segundo as palavras de Orlandi, porque:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem, perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e

permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. (ORLANDI, 1999. p. 09)

É nessa impossibilidade de não interpretar, não simbolizar e não gerar novos efeitos de sentidos, que focalizaremos nossa interpretação dos dizeres dos DOs relativos à Educação Sexual e de Gênero do Brasil e da Argentina. Isso porque, como sabemos, o processo de interpelação produzido na linguagem ou através dela, não está finalizado nem estável, e sim passível de modificações, já que, segundo Peuchêux (1988), só há causa daquilo que falha durante o processo de simbolização.

Para começar a problematizar estes dizeres, traremos à tona, de forma sucinta, o caso argentino. Naquele país, desde a primeira década dos anos 2000, foram feitas algumas mudanças legislativas a favor das minorias sexuais. Nesta sistemática surgem novas leis. Estes documentos legais tinham como objetivo garantir o reconhecimento, visibilidade e normalizar os gêneros e sexualidades, que até este momento, eram impedimentos do quadro jurídico.

Neste caminho legislativo, surgiram diferentes documentos para tentar alcançar estes objetivos. Desta forma, no ano de 1996 surge a Lei 26.150 de *Educación Sexual Integral* (a partir de agora ESI), a *Ley de Matrimonio Igualitario* 26.618/2010 e, finalmente, a *Ley de Género* 26.743/2012. Neste interim, os debates sobre gênero e identidade sexual instaurados na sociedade e também na escola, tentando deixar de responder ao sistema heteronormativo e de identidade estável para dar lugar a debates de identidades de gênero e sexualidade como construção social e, portanto, permeáveis às diferentes constituições relacionadas presentes na escola e na sociedade.

Por sua vez, de maneira similar ao caminho percorrido na Argentina, se encontra o Brasil, que teve certo avanço no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos relacionados à temática de gênero e de identidade sexual, e tem pontos em comum com o que aconteceu na Argentina, mesmo com constituições jurídicas diferentes.

Como exemplos, podemos citar a decisão do Supremo Tribunal de Justiça do Brasil com data de 15/10/2011 no reconhecimento da união homoafetiva (BRASIL, 2016)², da união igualitária por parte do Conselho Nacional de Justiça Nº 175/2013 (BRASIL, 2016)³ e os conteúdos transversais pertencentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Conteúdos

² Ver referencias: Consultor Jurídico

³ Ver referencias: Superior Tribunal de Justicia.

Transversais (1998) (a partir de agora PCN-CT), e os documentos referentes à “Educação para a igualdade de gênero” (2008), entre outros.

Por outro lado, se faz necessário recordar que tais avanços têm sido um processo árduo de reflexão sobre orientação sexual e de gênero, tanto neste século, quanto no anterior. Esta evolução mostra seu impacto com as teorias de sexualidade e de gênero, vindas tanto da Europa, como dos EUA, tal como as debatidas, ou seja, colocadas em tensão por Simone de Beauvoir, em seu livro “O Segundo Sexo”, por Foucault em sua trilogia “História da Sexualidade”, Laqueur, Fausto-Sterling, Butler, e vários outros. Estas teorias/teóricos colocam em questão o binarismo homem-mulher, além de questionar a posição assumida por cada gênero na engrenagem social.

Estes debates, teorias e teóricos trouxeram, indubitavelmente, diferentes formas de representatividade e visibilidade de gênero e sexualidade na sociedade. Debates que também se manifestaram na escola a partir da entrada das teorias Gay, Lésbica, de Transgeneros e finalmente da *Queer*, no campo social, a partir dos anos 90. Entretanto, essas progressões não foram necessariamente reconhecidas como constitutivas do processo socioeducacional/escolar.

Isto porque, percebemos que os DOs, apesar de apresentarem uma definição de gênero e identidade sexual que os distanciaria de concepções tradicionais— primeiramente da visão biológica de homem e mulher, em segundo caso avançando no conceito de identidade como uma questão inacabada – se estruturam discursivamente de modo que se contradizem. Isso porque, às vezes, acabam desembocando nessas mesmas questões ou fazendo referências às características fixas e hegemônicas de identidade.

Esta contradição pode ser detectada em dizeres presentes nos DOs, nos quais por um lado discutem o avanço de conceitos como o da identidade, por outro apresentam uma certa lógica binária. Para exemplificar, trouxemos o seguinte fragmento:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. [Esse tema] engloba **o papel social do homem e da mulher**, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes. (MEC, PCN-CT. p. 73, grifos meus)

Como podemos ver, os dizeres apontam a construção da sexualidade como uma questão inacabada e permanente, inerente à vida e expressada desde o nascimento, referindo-se, dentre

outros aspectos, ao rol social binário de homem e mulher. Esta insistência em manter uma lógica na abordagem de gênero e sexualidade, poderia indicar que os DOs têm sido ineficientes ao abarcarem a amplitude dos conhecimentos sobre diferentes possíveis orientações sexuais e de gênero.

Isso não se deveria, a nosso ver, ao desconhecimento dos avanços científicos sobre o assunto. Pelo contrário, se trataria de uma tensão produzida entre as implicações daqueles conhecimentos e as forças a eles opostas. Forças e tensões essas que se encontram na sociedade, e por isso, constituem os indivíduos que produziram estes documentos. Uma das prováveis comprovações desta tensão é que o Brasil – que possui uma bancada evangélica na Câmara dos Deputados – não colocou em prática o estatuto de lei de orientações educacionais sobre sexualidade tal como a Argentina conseguiu fazer.

Neste sentido, as leis e documentos oficiais avançariam na mudança e progresso sobre o assunto, mesmo que o fariam sem deixar de remeter constantemente a diferentes FDs, tais como as pedagógicas, médica, religiosa⁴, entre outras que constituem seus dizeres e nos remeteriam a um, ou vários, sentidos opostos. Além disso, por mais que estes dizeres ajudem no avanço do reconhecimento e estejam na vanguarda latino-americana, seus dizeres, ao serem dispersos quanto a sua constituição, teriam um baixo impacto na sociedade e conseqüentemente nas escolas. Este impacto escasso dos dizeres dos DOs pode ser visualizado em distintos ataques físicos e homofóbicos, tais como os registrados pelos Grupo Gay da Bahia (GGB). O GGB declara que “um LGBT é assassinado a cada 27 horas no país. Desse total, 52% eram gays, 37% travestis, 16% lésbicas, 10% bissexuais, segundo dados de 2015”.⁵

Além desses eventos, existem também os ataques simbólicos das bancadas político-religiosas. Tais manifestações se encontram ocultas por diversos aspectos e enunciações, tais como a *Movimentação Contra a Ideologia de Gênero*⁶ ou, como aconteceu recentemente, a retirada das expressões “Identidade de Gênero” e “Orientação Sexual”⁷ dos DOs atuais do Brasil. Uma realidade semelhante se manifesta através de diferentes ataques homofóbicos que

⁴ Mesmo que não seja tendência nomear as FDs, nós o faremos com o intuito de facilitar nossa análise.

⁵ Ver <http://www.superpride.com.br/2016/03/este-e-o-assustador-relatorio-dos-assassinatos-de-gays-e-travestis-no-brasil.html> 21.09.2015

⁶ Movimiento de padres de estudiantes en edad escolar, agrupados bajo la consigna “Escuela sin Ideología de género”, en la cual consignan su conservadorismo.

⁷ Ver: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-suprime-expressao-orientacao-sexual-de-texto-sobre-base-curricular-21174530> Último acceso 31/05/2017

aconteceram na Argentina nos últimos anos, como testemunharam diversos meios de comunicação daquele país.

Retomando o nosso interesse em refletir sobre a escola e o impacto que os dizeres sobre *sexualidade* e gênero dos DOs exercem nela, Miskolci (2015) explica que na educação seria necessário deixar de seguir a lógica hétero-sexista. Ao deixar esta lógica, também seria necessário o cuidado para não cair em outros tipos de binarismo como homem e mulher, masculino e feminino, heterossexual e homossexual etc. Isso deveria ser evitado para que não haja “uma normalização das identidades e das práticas [identitária]”. (MISKOLCI, 2015, p. 18), e sim para que a construção/constituição desta seja fluida, uma lógica que talvez esteja relacionada às teorias *Queer*.

Assim, com base no fato de que a escola é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado⁸, entendemos que o sistema educacional seria usado politicamente e estrategicamente pelo Estado para manter, por um lado, os discursos hegemônicos sobre orientação de gênero e identidade sexual. Mesmo que, por outro lado, seria utilizado também para deslocar a apropriação destes discursos norteadores das orientações sobre gênero e identidade sexual presente nas escolas.

Este debate, que foi colocado em destaque durante estas primeiras páginas introdutórias, justifica o **tema** desta pesquisa: a problematização do funcionamento discursivo, desde a óptica teórica da AD pecheutiana de DOs que abordam a orientação sexual nas escolas. Portanto, procuraremos mostrar como estes documentos discursivizam as instruções sobre a educação/orientação sexual nas escolas, sobre tudo aquilo que diz respeito às identidades sexuais e de gênero.

Para esta problematização comporemos nosso *corpus* a partir dos Recortes Discursivos (RDs) provenientes dos seguintes documentos: *Ley de Educación Sexual Integral* (Lei ESI), *Lineamentos Curriculares Para La Educación Sexual Integral* (daqui em diante LC-ESI) da Argentina e a Nota Técnica 24/2015 do MEC brasileiro (NT 24/2015) e os Parâmetros Curriculares Nacionais Conteúdos Transversais (volume 10) (PCN-CT).

Para tal problematização nos posicionamos da seguinte **hipótese**: Os dizeres dos DOs parecem não levar em consideração as possíveis e recorrentes manifestações de gênero e sexualidade possíveis de serem encontradas na escola contemporânea. Como efeito, essas

⁸ Ver Althusser, L. (1996)

manifestações podem se tornar abjetas ou invisibilizadas (BUTLER, 1997), sofrendo os efeitos da não garantia de direitos fundamentais de expressão dos estudantes na sociedade e, por efeito dominó, na escola. Isso se daria assim porque estes documentos, de forma mais ou menos explícita, acabam por reforçar sobre o assunto uma posição ou matriz de referência que pode manter e perpetuar o sistema binário da heteronormatividade.

Com a intenção de debater este tema, como já foi mencionado anteriormente, esta pesquisa terá como *objetivo geral*: Problematizar os efeitos de sentido dos conceitos de Identidade de Gênero e Sexual nos dizeres dos DOs escolares da Argentina e do Brasil. Discorrem deste objetivo, os *objetivos específicos*: (I) Explicitar as identidades de gênero sustentadas nos DOs, (II) Comparar a proximidade dos conceitos de gênero e de sexualidade nos DOs e (III) Analisar em que potenciais Formações Discursivas (FDs) se constituem os dizeres dos DOs.

Sendo assim, esta dissertação estará estruturada em três capítulos, além desta introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo discorreremos sobre as teorias que dão sustentação a esta pesquisa. Em seguida, no segundo capítulo, traremos as condições de produção, do discurso, que permitiram os dizeres plasmados nos DOs. No terceiro capítulo, serão feitas análises e debates dos RDs selecionados, tentando mostrar seu funcionamento antes da conclusão que será apresentada nas considerações finais.

Nesta introdução se saliento a importância das vivências pessoais e acadêmicas no processo de formação de um profissional pesquisador. Se saliento, também, a importância que este pesquisador entende, ambos os países, tanto a Argentina quanto o Brasil, têm como países chaves no MERCOSUL não somente enquanto aos aspectos econômicos políticos, mas também enquanto a defesa e reconhecimento das minorias.

Finalmente se esclareceram e pautaram o tema, a hipóteses e os objetivos que serviram de norte nesta pesquisa que encontra pivô na Análise do Discurso francês, de orientação pecheutiana.

CAPÍTULO 1 PERCURSOS TEÓRICOS

Nos estudos discursivos, procura-se compreender a língua não só como uma estrutura mas sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. (ORLANDI, 1999. p. 19)

Neste capítulo tentaremos expor, brevemente, o caminho teórico percorrido na Análise Do Discurso (a partir de agora AD) francesa de linha pecheutiana. Este tipo de análise se distingue de outros devido ao fato de constituir-se como uma disciplina de intermédios. Estes intermédios são formados pela sobreposição das teorias Enunciativas, Ideológicas e Psicanalíticas, movendo-se entre os interstícios desta sobreposição, porém sem estar fixado em nenhuma das grandes teorias.

Portanto, neste *Percurso Teórico* discorreremos sobre alguns conceitos fundamentais oriundos desta AD. Tentaremos trazer a debate a discussão, sempre inacabada, entre a estrutura e o acontecimento que dão lugar ao discurso. Ademais, trabalharemos com conceitos necessários nesta investigação, como são os conceitos de: Formação Discursiva (doravante FD), Formações Ideológicas (agora FI), Interdiscurso, Intradiscurso.

A AD pecheutiana teve seu início no início da década de 60, articulando-se no intermédio da Linguística, do Marxismo (através de Althusser e sua teoria de Ideologia) e da Psicanálise.

Sendo assim, a AD não encontra pivô em nenhuma destas regiões científicas, pois se move entre elas. Desta forma, a AD tentaria estender-se sobre a historicidade que a Linguística deixa por fora, ao colocar em movimento a teoria dos funcionamentos sintáticos e dos processos de enunciação, também leva em conta a teoria do discurso – como teoria da determinação histórica dos processos semânticos, sendo, além de tudo, o sujeito atravessado pelo Inconsciente lacaniano.

Devido a isto, diremos que a AD, também, ressalta o materialismo histórico no que é relativo às FD e às FI, assim como também nas transformações, interpelação e assujeitamento, tanto por parte da Ideologia, quanto do Inconsciente.

Nesta linha de reflexão, sobre a AD, o *discurso*, segundo Pêcheux (1990) não se trataria da transmissão de informação ou da transmissão de signos linguísticos entre locutores, e sim dos “efeitos de sentido” criado entre esses locutores. Neste sentido, Orlandi (1999, p. 10) acrescenta que o discurso é tomado como “o ritual da palavra”, o discurso é o movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, indistinção de incerteza, de trajetões, de ancoragem e de vestígios dos signos linguísticos.

Esta forma de ver o discurso é possível, já que o sentido de uma palavra, frase, ou outras construções linguísticas não existiriam de forma imanente, mas que o sentido seria determinado pelas posições ideológicas que se confrontam no processo social e histórico na qual estas palavras foram e são produzidas (PÊCHEUX, 1988).

Desta forma, segundo Pêcheux (1988), é a Ideologia na qual através do processo de interpelação, converte o indivíduo em sujeito. Além disso, é a ideologia que – através do hábito e do uso – designaria o que é e o que deve ser, a que forneceria evidências dos lugares ocupados pelos distintos sujeitos na engrenagem social. Esta ideologia, ainda com base em Pêcheux (1990), não constituiria a forma ou maneira de ser e de se comportar dos indivíduos, mas que se organizaria em FIs, que por sua vez, representariam as formações sociais que lhe são pertencentes e que mantem entre si diferentes tipos de relações, como o antagonismo, aliança ou dominações em tais formações sociais.

É nesse sentido, portanto, que uma FI caracterizaria um elemento com o potencial de se manifestar como uma força em lutas ou “confrontos com outras forças na conjuntura ideológica, característica de uma formação social em um dado momento” (PÊCHEUX, 1990), ao mesmo tempo em que constituiria “o complexo das atitudes e das representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas que se relacionam mais ou menos diretamente às posições de *classe* em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX, 1990).

Nas próprias palavras de Pêcheux, podemos ler que:

A instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, [...] possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem-, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de casses) na Ideologia. (PÊCHEUX, 1988, p. 146)

Sendo assim, e entendendo que a “prática do discurso é um dos aspectos materiais da ideologia” (PÊCHEUX, 1990, p. 166), diremos que aquilo que em uma FI determinada é plausível de ser dito, e/ou deve ser dito é uma Formação Discursiva.

Estas FDs, referidas no parágrafo anterior, representariam na linguagem as FI que lhes são correspondentes e, portanto, todo enunciado receberia o sentido que lhes é próprio da FD na qual foi produzido. Além disso, para não cair na ilusão de que uma FD lhe corresponderia a uma FI determinada, destacamos aqui que, uma FI pode ser constituída por uma ou várias FDs interligadas “a partir de uma posição dada numa conjuntura” (PÊCHEUX, 1990, p. 166).

É por isso que Pêcheux (1988) ressalta que cada palavra, expressão e demais construções linguísticas, adquiririam ou constituiriam seu sentido em cada FD na que é usada, de acordo com as relações estabelecidas com outras construções dentro da mesma FD. Estas FDs, sobretudo, não são espaços estruturalmente fechados, porém seriam constitutivamente/continuamente atravessadas por elementos que vem de outro (s) lugar (es), outras FDs, sem por isso acarretar o mesmo efeito de sentido.

Portanto, se admitimos a possibilidade de que uma mesma palavra, mesmo que enunciada em diferentes FDs possa obter um mesmo efeito de sentido, ou que essa mesma palavra em outras FDs tenha um sentido diferente, podemos afirmar também que, enunciados materialmente diferentes, dentro de uma FD dada, possam ter um mesmo efeito de sentido.

Por outro lado, para continuar com algumas outras características das FDs, trazemos o fato de que “toda FD dissimula, pela transparência de sentido em que ela se constitui sua dependência com respeito ‘às estruturas complexas’ das FDs intrincadas nas complexas estruturas das FI” (PÊCHEUX, 1988, p. 162). E segundo as palavras do próprio Pêcheux (1988), *essas estruturas complexas* das FDs são o que se conhece como interdiscurso.

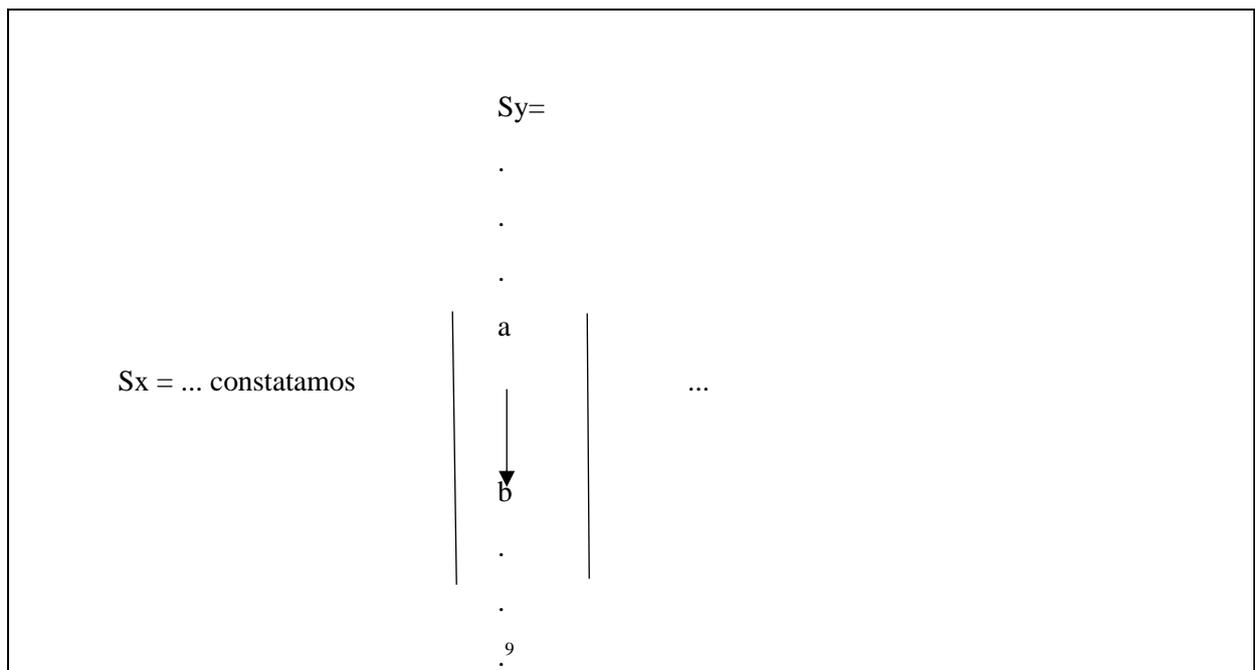
O fato de poder considerar as FDs como regiões do interdiscurso se deve a que sob o “já-dito”, o interdiscurso disponibiliza dizeres que constituem uma FD em relação à outra (ORLANDI, 1999). Isso se deveria a como sinalizamos mais acima.

O próprio de toda FD é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’ (PÊCHEUX, 1988, p. 162)

Portanto, quando dizemos que ‘uma palavra significa em relação a outras’, estamos nos referindo à articulação das FDs dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material. O fato de que exista um *já dito* – interpretável e analisável de outra (s) FD (s) representando outra (s) FI (s) – é que o faz com que compreendamos o funcionamento do discurso em relação à ideologia. Relação esta que estará dada pela articulação do *já-dito*, com o que esse está dizendo, isto é, relação entre o sentido constituído (sob a forma do *já-dito*) e a formulação de um novo sentido neste dizer.

Graficamente, segundo Pêcheux (1988) teríamos o intradiscurso atravessado pelo interdiscurso da seguinte maneira

Figura 1- O discurso transverso e o interdiscurso



Esse interdiscurso, ordem do saber discursivo, é também, nas palavras de Orlandi (1999), memória afetada pelo *esquecimento*. Ao falar sobre os *esquecimentos*, podemos ler na obra de Pêcheux (1988) que não se trata de um conhecimento que foi esquecido, apagado da

⁹ Tomada e adaptada de Pêcheux (1988, p., 165) no qual a sequência Sy , que pertence àquilo que chamaremos o “discurso-transverso” de Sx , e que efetua um encadeamento entre a e b em Sx .

mente e da memória, mas que tem a ver com *esquecimentos* de dois tipos, os quais ultrapassam o sentido de esquecimento no sentido vulgar e cotidiano da palavra.

Como dito acima, Pêcheux (1988) definiu dos tipos de *esquecimentos*. Por um lado, temos o *Esquecimento N°2*, pertencente à ordem da enunciação, segundo Orlandi (1999, p. 35). Esse *esquecimento* é aquele através do qual, todo sujeito-falante selecionaria do interior da FD que domina os enunciados, formas e sequências, que nessa FD se encontrariam em relação de paráfrase, como diz Pêcheux (1988, p. 173) “*um enunciado, forma ou sequência, e não outro, que, no tanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na FD considerada*”.

Seguindo esta teorização entenderíamos ou justificariamos a escolha de pronunciar uma frase ou outra, mesmo que, aquela segunda, esteja em relação de paráfrase com a primeira. Sendo assim, *seria escolhida* uma determinada sequência discursiva e não outra para dar tal efeito de sentido e não um possível outro.

Portanto, nosso discurso estaria afetado, também, pelo o que Pêcheux (1988) denominou como o *Esquecimento N° 1*, que segundo Orlandi (1999, p. 35) se trata de um *esquecimento* de ordem ideológica. Este *esquecimento* supõe que o sujeito-falante não pode encontrar-se no exterior da FD que o domina (PÊCHEUX, 1988, p. 173). Esse *esquecimento* faz que tenhamos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando na realidade retomamos sentidos preexistentes (ORLANDI, 1999, p. 35).

Neste sentido, Orlandi (1999) escreverá que os esquecimentos são estruturais, já que fazem parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. Sendo assim:

Os sujeitos ‘esquecem’ que já foi dito [...] para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras (ORLANDI, 1999, p. 36).

Estes *esquecimentos*, ao atravessar o sujeito e fazer com que ele diga o que realmente quer dizer, acabariam tendo lugar no processo de construção do *efeito de sentido* no (do) discurso. Para entender mais sobre os efeitos de sentido, diremos que, no processo do uso da língua e a significação, podemos encontrar: os processos parafrásticos, os processos polissêmicos e o pré-construído, conceitos sobre os quais nos aprofundaremos a seguir.

Anteriormente, nos referimos aos processos parafrásticos e aos processos polissêmicos. Esses dois são considerados como sendo grandes processos no funcionamento da língua. Isto porque, por um lado, os processos parafrásticos – repetição de sentidos – são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é a *memória*.

A paráfrase representaria, assim, o retorno aos mesmos espaços do dizer. São produzidas diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado, através do que Authier (1998) chamará de heterogeneidade marcada/constitutiva ou da Representação do discurso Outro. A paráfrase é a matriz dos sentidos, pois não haveria sentido sem repetição. Neste sentido, e para ampliar um pouco, diremos que a heterogeneidade marcada constitutiva se refere à heterogeneidade, que traz o interdiscurso no intradiscurso, o qual pode ser percebido através de diferentes marcas explícitas ou implícitas no texto.

Por outro lado, falando da polissemia – pluralidade de sentidos – o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. A polissemia joga com o equívoco (ORLANDI, 1999). A polissemia, por sua vez, também é fonte da linguagem, uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos. A polissemia é justamente a simultaneidade de diferentes movimentos de sentidos no mesmo objeto simbólico (ORLANDI, 1999).

Dizíamos anteriormente, que na construção dos efeitos de sentido encontra-se presente o pré-construído remeteria a uma construção anterior e exterior, independente, por oposição ao que é *construído* pelo/no ato enunciativo.

Neste sentido, como já dizemos anteriormente, uma FD é um espaço aberto, “invadido” por elementos “que vem de outro lugar”, de outras FDs, em forma de *pré-construídos* e discurso transversal (PÊCHEUX, 1990, p. 314) ou interdiscurso.

Esta invasão do pré-construído, segundo Filho, funcionaria assim:

Esses elementos de outras Formações Discursivas “invasoras” fazem parte do interdiscurso, que é o exterior específico de uma Formação Discursiva, enquanto irrompe nesta, vindo do exterior e anterior, para constituí-la, como se esse elemento já se encontrasse aí (FILHO, 2011, p. 96).

Orlandi, por sua vez, associa o *pré-construído* à memória discursiva, quando diz que

A memória pensada em relação ao discurso é tratada como interdiscurso: ‘aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente’; é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 1999, p. 31, grifos meus)

Com isso em mente, poderíamos afirmar que o discurso é um trabalho sobre, entre e sob outros discursos. Todo esse trabalho estaria marcado pela relação de dominação/determinação das FDs. Sendo assim, Pêcheux (1988) dirá que a FD que veicula a forma-sujeito é a FD dominante, enquanto as FDs que constituem o interdiscurso determinam a dominação da FD dominante.

Todo esse processo anterior se daria através do *pré-construído* e da articulação de enunciados do interdiscurso. Esses processos atravessam o discurso (ou a FD) dominante sob a forma do discurso-transverso (PÊCHEUX, 1988, p. 165). Isso seria possível devido ao pré-construído brindar ou impor a realidade – ou a verdade e mentira em termos nietzschianos – e seu sentido sob a forma da universalidade. Como complemento disto, a articulação constituiria o sujeito em sua relação de sentido, como aquele que determina a dominação da forma-sujeito.

Se isto é assim, a articulação seria correspondida com o discurso transverso, já que a articulação provém da linearização do discurso transverso no que Pêcheux (1988, p. 166) chama de intradiscurso. O interdiscurso seria então “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que digo agora, com relação ao que disse *antes* e ao que direi *depois*, portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’ enquanto discurso de um sujeito)” (Ibid.).

Portanto, tentando articular Pêcheux (1988, p. 163 e ss.) com Orlandi (1999, p.33) e Filho (2011, p. 97 e ss.) poderíamos dizer que o “pré-construído e articulação seriam duas formas nas quais se manifesta o interdiscurso e o intradiscurso”. Isto porque toda enunciação discursiva estaria colocada na interseção de dois eixos: “o vertical”, do pré-construído – o da memória, ou constituição – onde teríamos todos os dizeres *já-ditos* e *esquecidos*, representando o dizível, e um eixo “horizontal”, da linearidade do intradiscurso – de atualidade, formulação – que oculta o primeiro eixo, e é aquele que se formula/diz em determinado momento e determinadas condições.

Pêcheux (1988) dirá que “o *interdiscurso enquanto discurso-transverso* atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso* enquanto pré-discurso [...] a matéria prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’” (grifos originais).

Em outro sentido, o intradiscurso, tal e qual é proposto pelo filósofo, seria um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma articulação espiralada (se a metáfora servir), de diferentes FDs sobre elas mesmas, dando lugar a uma FD que neste caso seria a dominante, e carregaria consigo todas aquelas outras que são exteriores, mas que ao mesmo tempo são constitutivas.

É nesta linha de pensamento francês, e seu modo de analisar o discurso, que esta dissertação estará fundamentada teoricamente. Portanto, encerramos este primeiro capítulo sublinhando novamente o fato de que entendemos no discurso a materialização do contato entre o ideológico e o linguístico (FILHO, 2011). Ainda que a língua seja apenas uma para toda uma comunidade, os confrontos ideológicos nas instituições não são. Por isso, dependendo da instituição/ideologia na que uma palavra encontre sua inscrição, esta poderá tomar diferentes sentidos. Sendo assim, o desafio que a AD enfrenta é justamente o de realizar leituras críticas e reflexivas, sem reduzir o discurso a seus aspectos linguísticos nem a seus aspectos ideológicos (FILHO, 2011, p. 48).

Com referência, novamente, a Pêcheux (2008), traremos a esta dissertação a visão do autor sobre o funcionamento discursivo da língua, ou melhor, sobre a estrutura e o acontecimento *de/na* língua. A língua, segundo Saussure, tem sido um sistema de signos linguísticos negativos. Cada signo estaria composto por um significante e um significado. Sendo assim, cada palavra teria um único ou possível significado, o qual a dotaria de certa rigidez.

É por esta interpretação da língua de Saussure que ela é classificada como estrutura. Desta forma, a estrutura estaria definida como um padrão ou sistema universal (*supra estrutura*), assegurada, estabilizada e fixada por uma *sub estrutura*. Ambas não seriam plausíveis de modificação sem alterar o entorno, já que seriam próprias da estrutura as características de rigidez e estática.

Sendo assim, ao entender a língua como uma estrutura cada signo linguístico acarretaria um significante impossível de ser deslocado sem deslocar, também, toda a estrutura de valores dos signos. Ou seja, nós nos encontraríamos diante de um sentido literal e imanente das palavras, assunto discutido e descartado em parágrafos anteriores quando nos referimos

especialmente às FDs. Neste sentido, a estrutura se transformaria em acontecimento, segundo entendemos, no efeito de sentido impresso no uso dos signos linguísticos, já que passaria de *entender* o significado imanente do signo ao *interpretar* outro sentido possível.

Como dizíamos anteriormente, na AD trabalhamos com os efeitos de sentido, e, portanto, para conseguir por em movimento nosso gesto interpretativo, vamos remeter nosso *corpus* discursivo a diferentes FDs, a fim de tentar entender o *sentido* do que está dito ali (ORLANDI, 1999, p. 45).

Trouxemos neste capítulo, brevemente, o marco teórico que guiará nossa pesquisa em AD. Para isso, percorremos a conceitos vindos da AD pecheutiana, discorremos mesmo que brevemente sobre o começo e conceitos chaves advindos principalmente das chamadas etapas I e II de esta linha teórica.

Reconhecemos, também, neste primeiro capítulo a importância no desenvolvimento da AD pecheutiana no Brasil quando trouxemos e debatemos as ideias e ampliações que pensadores de este país aportaram na AD. Alguns dos conceitos trabalhados neste capítulo foram *Formação Discursiva*, e sua relação com a *Formação Ideológica*, *Formação Ideológica*, e sua relação com as FDs, e as lutas de classes, as noções de *Pré-construído e Memória Discursiva*, *Ideologia*, *Discurso, Estrutura e Acontecimento*, entre outros.

Agora, para começar nosso gesto interpretativo sobre os dizeres dos DOs, traremos, sucintamente a debate, as *condições de produção do discurso* destes documentos.

CAPÍTULO 2 – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

As condições de produção, pensadas em um sentido estrito dão conta do contexto imediato da enunciação pensadas em sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico e ideológico. ([Adaptado de] ORLANDI, 1999, p. 30)

Neste capítulo tentaremos abordar algumas das condições de produção dos dizeres dos DOs, ainda que de maneira sucinta. Tais condições de produção têm a ver não somente com as condições sócio-históricas nas quais elas estão inscritas – as quais discutiremos mais adiante – mas também, segundo Pêcheux (1990), com as formações imaginárias surgidas no ato discursivo, sobre as quais, também discorreremos na sequência.

Como já discutimos anteriormente, segundo Pêcheux (1988) “o sentido de uma palavra, frase, etc., não pode existir em si mesmo. Esse sentido será determinado pelas posições ideológicas do processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas e reproduzidas”.

É por isso que, entendemos junto a Pêcheux (1990, p. 75-77) que, para compreender a formulação de um dizer se faz necessário trazer à colação sua contextualização. Isso se deve ao fato de que, são as “circunstâncias” de um discurso (ou suas condições de produção) que permitiriam sua existência. Por outro lado, Pêcheux (1990) adverte também, que o discurso deve ser remetido “às relações de sentido” na qual ele é produzido, para entender seus efeitos.

Fortalecendo esta ideia, Orlandi nos diz que:

A AD não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, considerando a produção e sentido enquanto parte de suas vidas. [...] considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. (ORLANDI, 1999, p. 16)

É assim, como nos diz Orlandi (1999), que as condições de produção do discurso incluiriam o contexto sócio-histórico e ideológico. Portanto, começaremos este capítulo destacando os conceitos de *identidade e diferença*.

Tais efeitos de sentido são oriundos de FDs antigas, tais como as correspondentes a Parmênides. Neste caso, esse filósofo e as linhas de pensamento que derivam dele, entendiam a *identidade* como fundamento, como o que dá origem a cada ente diferente, ou seja, a identidade seria o ser, de forma estática e fixa (BOGO, 2010). Assim foi entendida a identidade durante vários séculos, até que no decorrer do século XVI, a igreja católica e o colonialismo europeu se serviram desse entendimento durante a conquista. Sendo assim, segundo Bogo (2010), o princípio da identidade, *apenas é o ser*, passou a definir o europeu, enquanto o *não ser não é* define o não europeu. Nas palavras de Femenías (2013, p. 56-57), na modernidade a *identidade* foi entendida como a “identificação como membro de um grupo a partir de um traço identificador”. Por sua vez, o conceito de *diferença*, segundo Femenías (2013), parece ter seu início na antiga polis, onde os *mesmos*, os *iguais* eram os possuidores dos direitos e deveres, enquanto as mulheres, crianças e escravos eram os diferentes, os *anormais*, os *inferiores*.

Como dizíamos, esses conceitos, e o avanço em seu significado, têm tido impacto nos dizeres dos DOs, sobre todos os conceitos de: identidade de gênero, sexual e *Queer*. Na sequência, abordaremos aspectos relevantes na discussão da *identidade*, *diferença* e o *Queer na Educação*. Finalmente, será objeto de nossa discussão, a situação política e econômica dos Governos do Brasil e da Argentina que, certamente, constituem influências importantes no reconhecimento dos direitos civis.

2.1 Condições de produção global

2.1.1 *Identidade*:

Iniciaremos esta seção das condições globais com os conceitos de identidade/diferença. Para discorrer sobre estes conceitos começaremos, primeiramente, pelo conceito de *diferença*. Com base em Femenías (2013), diremos que o fato de que *diferença* tenha conotação de inferioridade ou superioridade se deve puramente à construção cultural. Por isso, quando a diferença é entendida como positivamente outra, insiste-se em seu caráter distintivo e construtivo.

Esta autora, Femenías, define o conceito de diferença da seguinte maneira:

Diferença “remete a aquilo que é próprio ou específico, seja do sexo (em termos de diferença sexual), da etnia (ou da raça), da cultura, da classe, da religião, etc. Desde moro se torna uma noção complexa que adquire, segundo o contexto, um caráter próprio como núcleo identitário de exigências prioritária, não de justiça, mas de reconhecimento” (FEMENÍAS, 2013, p. 77)¹⁰

Portanto, de acordo com a autora, a reivindicação da diferença está dada pela especificidade de um “traço que marca distintivamente um indivíduo ou grupo” (FEMENÍAS, 2013, p. 78). Sendo assim, “o multiculturalismo e o pensamento pós-colonial reivindicam a identidade e a diferença, como o traço distintivo que faz com que um indivíduo seja membro de um grupo” (FEMENÍAS, 2013, p. 80).

Em um sentido diferente ao do conceito de *diferença*, se encontraria o de *identidade*. “A identidade operaria como um sistema de regulação e controle das subjetividades, de maneira tal que os indivíduos respondem a padrões estabelecidos. Os sujeitos seriam assim suas identidades, as quais não são assumidas passivamente. As identidades propostas aos indivíduos podem e são modificadas, rearticuladas e transformadas em uma construção constante, tanto no nível individual, como no grupal.

Mesmo que dependa de ficções políticas, a identidade cumpre com uma função estruturante que produz um efeito de verdade, inacabado e implausível de ser auto definido. Então, a identidade será entendida, segundo Femenías, como:

Proceso íntimo y subjetivo donde, a través de su experiencia, una persona en interrelación con otras, se concibe y actúa en consecuencia [...] la identidad rige los interrelacionamientos de una sociedad o de los grupos diferenciados; marca una cierta estructura tanto en hechos como en conflictos, no es estática, fluctúa en relación a procesos históricos y políticos, es manipulable y puede tender a operar como si de esencias inmutables se tratara.” (FEMENÍAS, 2013, p. 80-81, grifos nossos)¹¹

¹⁰ Diferencia “remite a aquello que es propio o específico, sea del sexo (en términos de diferencia sexual), de la etnia (o de la raza), de la cultura, de la clase, de la religión, etc. De este modo se torna una noción compleja que adquire, según el contexto, un carácter propio como núcleo identitario de exigencias prioritarias, ya no de justicia sino de reconocimiento” (FEMENÍAS, 2013, p. 77, traducido por mim)

¹¹ Proceso íntimo y subjetivo donde, a través de su experiencia, una persona en interrelación con otras, se concibe y actúa en consecuencia [...] la identidad rige los interrelacionamientos de una sociedad o de los grupos diferenciados; marca una cierta estructura tanto en hechos como en conflictos, no es estática, fluctúa en relación a procesos históricos y políticos, es manipulable y puede tender a operar *como si* de esencias inmutables se tratara.” (FEMENÍAS, 2013, p. 80-81, grifos nossos, tradução nossa)

Por outro lado, fazendo uma associação entre Femenías e Bogo, diremos que nesta construção da identidade, Bogo (2010), com base em Castells¹² explicita três diferentes formas de construção da identidade, são elas:

Identidade legitimadora é aquela produzida pelas instituições dominantes com o objetivo de expandir e manter a dominação sobre as forças sociais dominadas;

Identidade de resistência é a identidade que se produz pela reação de atores que estão em posições dominadas e que erguem trincheiras de resistência com o objetivo de sobreviver

Identidade de projeto é a que surgiria os atores sociais em posições subordinadas lançam mão de alternativas culturais e constroem uma nova identidade, capaz de redefinir a sua posição na sociedade e, até mesmo, de obter a transformação das estruturas sociais. (BOGO, 2010, p. 59)

Deste modo, entendendo que a identidade se encontraria em um contínuo movimento, esta poderia se encontrar perfeitamente adaptada e a serviço da identidade legitimadora - geralmente hegemônica - ou em luta com esta, dando lugar assim a construção da identidade de resistência ou de projeto. Sendo assim, na tensão destas três formas de construção da identidade é que entendemos e começamos a transitar também pelas identidades de gênero.

Quando falamos de identidade de gênero é necessário recordar que o conceito começa a ser adotado pela seguinte analogia de Butler (1997), trazida por Femenías (2013, p. 80), “da mesma maneira que a natureza é para a cultura, o sexo é para o gênero”.

Para ambas as autoras, pareceria ser central o aspecto cultural na construção da identidade. Mas o que entendemos como cultural? Qual é a conexão entre cultura e gênero? Para responder a esta pergunta, teríamos que nos remeter a Seffner, que entende que:

Toda a produção de significados simbólicos que dão sentido à vida em sociedade, nossas crenças e valores, nossos modos de ser e estilos de vida, e quando pensamos o lugar de intersecção do gênero e da sexualidade na cultura, estamos ocupados em entender como, no âmbito da cultura, se organizam os pertencimentos ao gênero masculino e ao gênero feminino [...] (SEFFNER, 2011)

¹² CASTELL apud BOGO, A. 2010

Depois de trazer uma das possíveis ligações entre cultura e gênero, seguimos em frente com a discussão sobre *identidade*. Neste sentido, sem deixar de entender as diferentes concepções sobre o conceito, traremos à tona algumas produções intelectuais que causariam certo impacto nos dizeres dos DOs, quando se expressam sobre o gênero e a sexualidade. Portanto, ao entender estas teorias como constituintes dos processos de produção de significados, é necessário trazê-las a debate.

Neste sentido, ao falar sobre identidade, Femenías (2013, p. 90-91) considera a *identidade* como produto de uma construção social. Ela escreve que “partindo da escola americana, na década de 1980, a dupla de identidade ‘sexo-gênero’ começa a ser entendida como instável” (FEMENÍAS, 2013), em contínuo movimento, ainda que sempre unida a contextos culturais os quais fazem parte importante do próprio processo de produção de sexo-gênero. Desde esta academia, Femenías prossegue “Butler¹³, entende que tanto o sexo como o gênero são frágeis e plausíveis de mudanças no exercício da sexualidade. O sentido de identidade incorreria na dicotomia 1- ficção metafísica, 2- virtualmente normativo, regulador e político”.

No Brasil, ao falar de gênero e sexualidade, Louro (2000) nos adverte que, se por um lado, para as teorias de gênero, gênero e sexualidade são construções sociais, culturais e históricas, por outro lado é preciso diferenciar o gênero (caráter social das distinções embasadas no sexo) da sexualidade (formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sociais).

Por outro lado, na Inglaterra, Salih afirma que:

No início de GT¹⁴, Butler afirma que ‘no contexto do discurso herdado da metafísica da substância, o gênero demonstra ser performativo, quer dizer, constituinte da identidade que pretende ser’ (GT, p.24-25). O gênero é um ato que faz existir aquilo que ele nomeia: neste caso, um homem ‘masculino’ ou uma mulher ‘feminina’. As identidades de gênero são construídas e constituídas pela linguagem (negritos meus), o que significa que não há identidade de gênero que preceda a linguagem. Se quiséssemos, poderíamos dizer: não é que uma identidade ‘faça’ o discurso ou a linguagem, mas é precisamente o contrário- a linguagem e o discurso é que ‘fazem’ o gênero. Não existe um ‘eu’ fora da linguagem, uma vez que a identidade é uma prática significativa, e os sujeitos culturalmente inteligíveis são efeitos e não causas dos discursos que ocultam a sua atividade (GT. p. 145).

[...]

O gênero não acontece de uma vez por todas quando nascemos, mas é uma sequência de atos repetidos que se enrijece até adquirir a aparência de algo que este ali o tempo

¹³ Referida em FEMENÍAS, 2013

¹⁴ A autora faz referência a *Gender Troubles*

todo. Se o gênero é um ‘processo regulado de repetição’ que se dá na linguagem, então será possível repetir o nosso gênero diferentemente [...] (SALIH, 2012, p. 91).

Sendo assim, podemos ler, como Salih (2012) reforça o debate sobre o gênero, quando traz Butler, para dizermos que na teoria de Butler, há uma “indeterminação e instabilidades de todas as identidades sexuadas e ‘generificadas’” (aspas originais), ou seja, “ao invés de supor que as identidades são auto evidentes e fixas, como fazem os essencialistas, o trabalho de Butler descreve os processos pelos quais a identidade é construída no interior da linguagem e do discurso” (SALIH, 2012, p. 28-29), o que conhecemos como teoria *Queer*.

Apesar de existirem outros conceitos de identidade e de diferenças, os que apresentamos nesta seção são uma pequena amostra de produções que, em alinhamento com o pós-estruturalismo, se distanciam do binarismo e a rigidez. Conceitos similares são explorados em dos DOs aqui analisados, a *NT-24/2015*, e na *Ley de Identidad de género de Argentina*. A fim de prosseguir com nossa dissertação, daremos lugar agora ao debate de como e quanto o *Queer* tem causado impacto na educação.

2.1.2 O QUEER NA EDUCAÇÃO

Antes de avançar e trazer a debate o Queer e sua relação com a educação, recorreremos brevemente às bases das teorias sexuais e de gênero, especialmente da *Queer*. Assim, convidamos os leitores a um breve percurso nos movimentos sociais (movimentos pelos direitos das mulheres, dos negros, entre outros) iniciados primeiramente no século XX. Estes movimentos resultaram na produção da teoria *Queer*. A importância desta teoria se centra no fato de que ela terá sua importância nos debates dos desenhos curriculares dos dois países.

Neste sentido, Lopes D. (2004) e depois Miskolci (2015), entre outros autores, relatam que o século XX esteve caracterizado pela importância dada à sexualidade como constituinte do sujeito moderno. O fato da sexualidade ser eixo na construção do homem moderno, trouxe como consequência a proliferação e superespecialização de diferentes disciplinas tais como a “psicologia, a psicanálise e sexologia” (LOPES, 2004) que em conjunto com a massividade dos meios de comunicação fazem com que a sexualidade deixe de ser exclusiva do âmbito privado sendo agora politizada dando lugar aos “movimentos feministas, gays, lésbicos e transgêneros” (Ibid). Além disso, também, esteve caracterizado pela luta de diferentes movimentos sociais: luta

pelos direitos da população negra, movimentos feministas e especialmente, a partir da década de 60, em palavras de Lopes (2004)

Os movimentos feministas, gays, lésbicos e de transgêneros passam de uma visão meramente integrativa em relação às democracias representativas ocidentais, para contestá-la num plano mais amplo, articulando-se a propostas comunistas, socialistas, anarquistas e libertárias. (LOPES, 2004, p. 2)

E sendo assim, essa década trouxe como símbolo o fato de não apenas as classes dominantes lutarem pelos diferentes direitos reclamados, mas também, foi constituindo-se uma luta acompanhada pelas classes sociais não hegemônicas. Estes movimentos trazem consigo um aprofundamento das demandas e da tensão entre as instituições tradicionais dos Estados.¹⁵ Neste sentido, ainda Lopes nos diz que

Tanto os estudos feministas quanto os estudos gays, lésbicos e transgêneros têm um primeiro movimento de criticar representações sociais estereotipadas, os silêncios e as opressões. Essa abordagem sócio-histórica é fundamental para quebrar núcleos da misoginia e da homofobia, ao demonstrar que as diversas sociedades e os vários tempos históricos lidaram de forma bastante diversificada para além das dualidades masculino/feminino e heterossexualidade/homossexualidade. O preconceito se expressa na sociedade pela ridicularização e pelas violências; na política, ao ser considerado um tema menor diante das transformações conduzidas pelos partidos e pelos sindicatos; bem como na universidade, ao não legitimar estes estudos em pé de igualdade com correntes de pensamento mais tradicionais. (LOPES, 2004, p., 3)

Desta forma, as teorizações sobre gênero e sexualidade mostram seus primeiros impactos ao contestar os dizeres antigos e normativos. Em decorrência, já na década de 1980, como o aparecimento do HIV/AIDS é exercido por parte dos Estados um novo processo de poder, dominação e prescrição sobre o sexo e os gêneros sexuais. Foi assim que o medo da infecção por uma nova doença -a AIDS-, que levava o sujeito doente à morte, foi instaurado.

No começo dos estudos médicos sobre o HIV/AIDS a única população considerada para as pesquisas era a dos homossexuais. Os pesquisadores entendiam esta parcela da sociedade como sendo *a afetada* pela infecção, portanto, excluía todas as outras sexualidades e gêneros desta esfera da medicina. Com o decorrer do tempo, compreendeu-se que o HIV/AIDS estava presente em todas as esferas sociais e nas mais diferentes manifestações de sexualidade.

¹⁵ Ver: MISKOLCI, R.2015. Capítulo 2. p. 21-35

Neste contexto, os sujeitos infectados começaram a sentir a violenta exclusão do próprio grupo ao qual pertenciam. Sendo assim não eram visualizadas apenas violências (sob forma de exclusão) verticais, mas também a violência horizontal pôde ser sentida.

Essa violência trouxe como consequência o fato de que os sujeitos que eram rejeitados horizontalmente (em outras palavras, rebaixados dentro do próprio grupo, e, portanto, silenciados e invisibilizados) continuassem na luta, tomando outros caminhos. Neste interim, outros sujeitos silenciados se unem em manifestações sociais.

É assim que, com o decorrer do tempo aqueles que foram/são rejeitados tomaram para si mesmos a denominação *Queer*¹⁶, com a qual se auto referem como os estranhos, aqueles que tentam não pertencer e/ou escapam da normalidade prescrita.

Nestes interstícios de tais lutas e reivindicações é possível rastrear a origem das políticas e teorias *Queer*. Fazendo um grande recorte, nos Estados Unidos a pessoa mais representativa deste movimento foi, e até hoje continua sendo, Judith Butler. Butler tem teorizado muito e profundamente sobre a teoria *Queer*. Isto faz com que ela seja considerada a escritora mais proeminente da teoria. Esta teoria procura romper com o binarismo homem-mulher, feminino-masculino, hétero-homo e assim por diante, como veículo para dar voz e visibilizar os abjetos.

Na teoria *Queer*, portanto, busca-se o rompimento da denominação normal-anormal através da crítica aos regimes de normalização, reivindicando a diferença como positiva, na tentativa de atenuar ou descontinuar o controle e a disciplina hegemônica.

Nesta linha de pensamento, Femenías nos dirá que:

Desta maneira, a identidade sexo-gênero funciona, em um sentido, como mera ficção metafísica (marcações da autora). Em outro, como virtualmente normativo, regulativo e, com certeza, com consequência políticas [...] a identidade de sexo-gênero tem um subtexto cultural e viceversa, a conformação cultural sempre tem um subtexto de gênero" (FEMENÍAS, 2013, p. 91, grifos da autora) 17

Logo, entendemos que sexo-gênero-cultura são eixos em/de (de)construção, o que instalam uma nova possibilidade de entender identidade e diferença, talvez, de maneira mais

¹⁶ Ver BUTLER, J. *Cuerpos que importan*. 2002

¹⁷ De esta manera, la identidad sexo-género funciona, en un sentido, como mera ficción metafísica. En otro, como virtualmente normativo, regulativo y, por supuesto, con consecuencias políticas. [...] la identidad de sexo-género tiene un subtexto cultural y viceversa, la conformación cultural siempre tiene un subtexto de género (FEMENÍAS, 2013, p. 91, grifos da autora, tradução nossa)

harmoniosa e respeitosa do ser humano. Na América Latina, continuando com estes estudos teóricos, sobre gênero e sexualidade, Denilson Lopes, Guacira Lopes Louro, entre outros, instalaram-se como fortes representantes no Brasil. Por sua vez, na Argentina, o grupo de Estudos de Gênero-UBA, nos anos 90, traduziram os textos de Teresa de Lauretis e Butler. Já em 1997, Carlos Figari organizou pela primeira vez, o *Encuentro Queer*.¹⁸

Estas vozes mencionadas acima desde sua introdução no mundo acadêmico, e em decorrência em alguns estratos sociais, foram trazidas às escolas argentinas e brasileiras. Como herança disso encontramos mudanças nas expressões dos DOs sobre o tratamento dado ao gênero e à sexualidade. Essas mudanças têm a ver com a incorporação de vocabulário, o possível efeito de sentido outro e, além disso, a possível reatualização dos significados nos dizeres dos DOs.

Com a Intenção de continuar discorrendo sobre as possíveis condições de produção, porém em um nível mais focalizado, iniciaremos pelas mudanças políticas nos governos da Argentina e do Brasil.

Não é necessário um aprofundamento sobre a história dos processos dos governos que os dois países tiveram, mas para entender o que possibilitou a nível regional a produção dos DOs, é necessária uma breve contextualização.

Uma questão da história recente, que ambos os países têm em comum, é o fato de que os dois países atravessaram um nefasto regime militar, sob a desculpa de passar por um “processo de organização nacional”. No Brasil, este regime, durou de 1964 a 1985 (ARGENTINA, 2016). Por sua vez, na Argentina, o regime militar, perdurou por oito anos, entre 1976 e 1983 (ARGENTINA, 2016). Este processo trouxe consigo muitos movimentos de resistência, especialmente no caso dos estudantes e professores, os quais com o decorrer do tempo, a queda do regime e a entrada de um novo processo democrático, mostraram seu impacto.

Outro ponto de atenção que também foi trazido através do regime militar seria a forte doutrinação sobre a higiene e o papel ocupado pelo homem e mulher nos mais diversos setores sociais. O lema neste governo parecia bem claro: heteronormatividade, patriarcado e normalidade para todos. Entraremos, a partir de agora, na história de cada um dos dois países.

¹⁸ Ver: SCRIBANO, A.; FIGARI, C. E. Boletín Onteiken N° 1. Outubro 2015

Além destes dois pontos, o fato das presidências de, tanto no Brasil, com Lula, como na Argentina, com Kirchner, serem consideradas como sendo governos populistas, agregou à agenda política educação e reconhecimento das minorias silenciadas.

2.2 O CONTEXTO REGIONAL

2.2.1 A Argentina – o processo de produção de seus documentos escolares.

Com a retomada da democracia na Argentina, e devido à forte crise econômica que atravessou o país naquela década, o papel do Estado em relação à educação foi redefinido. Tal redefinição foi alcançada pelos processos de resistência estudantil e docente.

Neste cenário, começaram a ser instaurados debates e linhas de ação, as quais confluem no II Congresso Nacional Pedagógico de 1988. O primeiro destes congressos teve lugar durante a construção inicial da lei 1420, no ano de 1882, O segundo Congresso Nacional Pedagógico convocado em 1984, depois de passado 100 anos, (ARGENTINA, 2016), teve lugar, finalmente, entre os dias 27 de fevereiro e 6 de março de 1988 (ARGENTINA, 2016).

Neste último congresso foi debatido, em diferentes comissões de trabalho, os objetivos e funções da educação, como primeiro item a educação concebida como permanente para a democratização e a afirmação nacional no contexto da liberação latino-americana. Como segundo item da educação para a realização plena das pessoas em uma sociedade participativa e pluralista, níveis regulares atualizados do sistema educativo formal, distribuição dos serviços educacionais e seu rendimento, os aspectos pedagógicos, entre outros temas afins. Neste congresso foram debatidos 14 projetos educacionais diferentes, os quais, na década de 1990 começaram a ter repercussões.

A década de 90 foi marcada pela descentralização escolar (as escolas deixam de depender do Estado Nacional, passando a serem regidas pelos Estados Provinciais). Com a modificação da *Ley Educativa 1420*, surge uma nova lei, a Ley Federal de Educación N° 24195/93. Nela se estabelece, como uma das conquistas mais representativas, uma mudança rumo a uma maior quantidade de anos na educação dos indivíduos (de 7 a 11 anos de escolaridade obrigatória) e ampliação e diversificação no currículo escolar (MÉXICO, 2016).

Além dessas mudanças significativas, no que diz respeito à sexualidade e ao gênero, a *Ley Federal de Educación* não apresentou avanços significativos. Neste quesito, ela se limitou a reproduzir aqueles conceitos de gênero e sexualidade já presentes na *Ley N°1420*.

Na *Ley 24195/93* o conceito *sexual/sexualidade* não aparece registrado, como tampouco é feito com o conceito *gênero*. Nos desenhos curriculares da *Ley Federal de Educación*, é possível apreciar o uso do conceito sexual apenas em relação à saúde e à reprodução. Por outro lado, nos mesmos desenhos o conceito *gênero* se encontra restrito ao binarismo homem-mulher.

Nos últimos anos de aplicação desta Lei Federal, a Argentina levou adiante um forte debate com relação à educação. Esse debate ocorreu nos mais diversos âmbitos, tais como o político, educativo, nos quais eram avaliados e reelaborados novamente os planos de estudos de todos os níveis educativos do país. E como esperado, o embate político trazido pela discussão de gênero e sexualidade no contexto escolar foi árduo.

Surgem como produto destes debates, no ano de 2006, o *Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley N° 20150/2006*. Em conjunto a este Programa Nacional é sancionada a *Ley de Educación Nacional N° 26206/2006*, a qual inclui o PN-ESI dentro de seus conteúdos.

Foi com a sanção destas duas leis que, na Argentina, foi possível começar a ser percebido o começo da construção de uma jurisprudência mais igualitária. O objetivo da *Ley 26206/2006* é o de garantir que a educação proporcione justiça social, buscando fortalecer as diferenças, tendendo à eliminação dos desequilíbrios regionais e sociais além de estabelecer os planos curriculares de todo o sistema educativo.

Desta forma, a *Ley ESI* tem como objetivo principal atender os aspectos biológicos, psicológicos, sociais, afetivos e éticos que em conjunto formam o que se conhece como sexualidade integral. Nestes planos foram incorporados, desta forma, conteúdos referentes não apenas à educação para a saúde em geral, mas também sobre a educação sexual, já proveniente das leis anteriores, dirigindo-se mais adiante da antiga lei de educação.

Isto porque na *Ley ESI* os conceitos de *gênero* e de *sexualidade* tomam uma nova postura discursiva. Traremos da *Ley ESI* seu primeiro artigo, como peça fundamental para esta investigação, que sustenta o que foi exposto até aqui.

ARTIGO 1º — Todos os educandos têm direito a receber educação sexual integral nos estabelecimentos educativos públicos, de gestão estatal e privada das jurisdições nacional, provincial, da Cidade Autónoma de Buenos Aires e municipal. Aos efeitos desta lei, entende-se como educação sexual integral a que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociais, afetivos e éticos.¹⁹

Neste artigo, como é possível ler, busca-se reconhecer em todos os indivíduos a importância e os componentes da ESI. Após percorrermos rapidamente os processos históricos que condicionaram na educação argentina os processos de produção dos DOs, daremos lugar agora ao debate ocorrido no Brasil.

2.2.2 O Brasil- Processo de produção dos documentos educativos.

Nas décadas de 60 e 70 a educação no Brasil passou a ser vista em termos econômicos. Após essas implicações do Regime Militar na educação, surgem no país as reformas educacionais de cunho crítico (SAVIANI et. al., 2006, p. 40 e ss.). Estas reformas tentam distanciar “a posição ‘alienada ou ingênua’ e hegemônica do âmbito da educação que, implicitamente, sugeriam um tipo de educador crítico, que luta contra qualquer tipo de desigualdade social” (LIMA, 2014, p. 73), sendo neste contexto, conforme Lima (Ibid.), que surge o conceito de gênero (na educação), provindo da Sociologia.

Um dos aspectos determinantes para que o conceito de gênero e sexualidade irrompesse no sistema educacional está marcado pelo fato de que o Movimento Homossexual no Brasil começou a ter, durante a ditadura militar, as origens de sua organização e reconhecimento jurídico.

Sob o reflexo das ocorrências, o movimento homossexual no final da década 1970, começou a se estruturar juridicamente e suas reivindicações, ainda que tímidas, surgiram no cenário político brasileiro. Os homossexuais influenciados pelos recentes movimentos feministas, segmento com o qual irá travar acalorados diálogos, irão na ditadura militar e com os olhares da esquerda voltados para as ‘lutas maiores’, iniciar suas trajetórias (CAETANO, 2005, p. 58).

¹⁹ ARTICULO 1º — Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.” PNEI. Lei Nº 26150/2006. Artigo 1. Argentina. Tradução nossa.

Além disso, a década de 1970 esteve marcada pelas lutas docentes em torno da educação implementada pelo regime golpista. Tais lutas foram reforçadas durante os anos 80, período no qual adquiriram mais força (SAVIANI et. al., 2006, p. 40 e ss.). Apesar das constantes lutas por uma mudança crítica da educação, “a concepção produtivista da educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980” (SAVIANI et. al., 2006, p. 50) revitalizando-se no neoliberalismo, ajustando a educação, ainda mais, às demandas do mercado.

Já no ano de 1988, com a promulgação da nova Constituição, é gerado um empenho em responder a muitas das reivindicações do setor educativo. Sendo assim, foram conquistados outros direitos, o direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária” (SAVIANI et. al., 2006, p. 46).

Dois meses após a redação da nova Constituição, começou a ser elaborada a nova Lei de Diretrizes em dezembro de 1988. Esta Lei foi aprovada na data de 20 de dezembro de 1995 (BRASIL, 2017), sob o nome de Lei Federal nº 9394/96. Com essa aprovação, o Brasil passar a ter apenas uma lei que regulamenta todos os níveis educativos, marcando assim grande diferença com respeito às décadas anteriores.

Nas décadas de 80 e 90, segundo Miskolci (2015), com o processo de universalização da educação básica, grande parte da população, que não tinha acesso à escola, começa a ganhar espaço no ensino básico. Esta universalização trouxe consigo uma crescente demanda de reconhecimento dos direitos básicos desta nova população estudantil.

Essa demanda fez com que ambas, sociedade e escola, se revelassem incapazes de lidar com as diferenças étnico-raciais, de sexo e de gênero. É nesse cenário que a primeira publicação sobre a teoria *Queer*, e mais especificamente sobre “*Queer na educação*” – final dos anos 90 - teve sua entrada. Tal entrada se deu graças ao texto de Guacira Lopes: “*Teoria Queer: Uma Política Pós-identitária Para A Educação*” (MISKOLCI, 2015).

Por outro lado, segundo o que está registrado nos PCN, (Volume I, p.11) “em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos”, na Tailândia. Fruto desta conferência, “resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (Ibid.). Portanto, ainda

segundo os PCN, o Ministério de Educação e do Esporte coordenaram “um conjunto de diretrizes políticas”, visando a

Recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento, o qual se encontra refletido no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (PCN, 1997, Vol I, p. 14)

Anos depois, em 2014, surge a lei que complementarà a Lei de Bases e Diretrizes N° 9394/1996, tal lei, chamada 13005/2014. Com seu surgimento, foi aprovado no Brasil o Plano Nacional de Educação. Com o objetivo de cumprir com este plano e com a lei, o MEC emitiu a Nota Técnica 24/2015. Esta nota traz reflexões sobre gênero e orientação sexual. Tal nota também esclarece que tanto os conceitos de gênero, quanto de orientação sexual, são construções históricas.

Ademais, segundo Leôncio (2013), nos PCN trazidos pela nova lei, e em conjunto com a NT 24/2015, a sexualidade foi reconhecida como um aspecto inerente à vida e à saúde de todas as pessoas. Essa sexualidade, como dizem os próprios PCN, é expressada desde o nascimento até a morte do indivíduo. O documento passa a reconhecer, também, a orientação sexual como tendo importante relevância no direito ao prazer e ao exercício da sexualidade a qual o sujeito se caracteriza/define.

Somando, segundo Leôncio, também englobaria

As relações entre homens e mulheres, o respeito a si mesmo e ao outro e diferentes crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos que ainda existem no contexto sociocultural brasileiro e que, de alguma forma, dificultam o exercício da cidadania (LEÔNICIO, 2013, p. 5).

Este olhar de Leôncio nos faz pensar sobre o quão os governos populistas creram necessário trabalhar as questões de gênero e sexualidade na escola, a fim de quebrar comportamentos normativos que levariam à exclusão dos chamados abjetos.

Além deste olhar que leva consigo uma grande reforma sobre os modelos hegemônicos instaurados na escola, como expõem Fanfani e Tedesco (2001), a educação na América Latina passou, no final do século XX, por grandes reformas. Em uma perspectiva histórica, esses autores citam que uma dessas grandes reformas se deu nos anos 90:

Onde de diferentes perspectivas teóricas e políticas, foi reconhecida a importância central do reconhecimento na explicação do crescimento econômico e do comportamento cidadão. Grande parte das reformas educativas na América Latina estiveram nesta demanda dupla: por um lado, as demandas provenientes do setor produtivo por recursos humanos mais competitivos e mais qualificados, para enfrentar os desafios da modernização produtiva e tecnológica e, pelo outro, as demandas originadas da dimensão política, para enfrentar os desafios do retorno à democracia e ao Estado de Direito." (TEDESCO, J.C., FANFANI, T. E, 2001, p. 6)²⁰

Portanto, como relatam os autores, a educação não só passou a fazer frente às demandas do mercado, como também foi instaurada junto à democracia o fato de responder às demandas sociais e políticas que durante anos não tiveram resposta.

Com este pequeno caminho percorrido sobre a educação no Brasil e na Argentina, tendo desenvolvido, sucintamente, os avanços nas teorias sobre *identidade* e *gênero*; e discorrido também sobre as situações políticas que possibilitaram que esses avanços fossem incluídos na educação, iremos agora à próxima seção, na qual daremos conta das possíveis Formações Imaginárias (FIm) dos MEC²¹ do Brasil e da Argentina, como autores – em termos foucaultianos – dos DOs, com o intuito de começar nossa análise discursiva.

2.3 FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS – COMEÇO METODOLÓGICO

Parte das condições de produção de um discurso estão dadas pelos elementos estruturais destas. Um desses elementos estruturais está dado pelas Formações Imaginárias. Neste sentido, as FIm estão ligadas aos efeitos de sentido produzidos no discurso. Estas são conceituadas como o lugar que [um indivíduo] A e [outro] B se atribuem cada um a si [mesmo] e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1990, p. 82).

Estas formações, como nos aclara Orlandi (1999, p. 39), funcionam e estão constituídas por três mecanismos. São eles:

²⁰ Donde desde diferentes perspectivas teóricas y políticas, se reconoció la importancia central del conocimiento en la explicación del crecimiento económico y del comportamiento ciudadano. Gran parte de las reformas educativas en América Latina estuvieron originadas en esta doble demanda: por un lado, las demandas provenientes del sector productivo por recursos humanos más competitivos y más calificados, para enfrentar los desafíos de la modernización productiva y tecnológica y, por el otro, las demandas originadas desde la dimensión política, para enfrentar los desafíos del retorno a la democracia y al Estado de Derecho.”. (TEDESCO, J.C., FANFANI, T. E, 2001, p. 6, tradução nossa.)

²¹ Tanto no Brasil quanto na Argentina: Ministério de Educação e Cultura

- a) Relação de sentido, ante a impossibilidade do discurso de se encontrar ilhado, sem apontar a outros discursos (presentes e futuros) ou sem outros que o sustentem, surgindo assim as relações de sentidos;
- b) Mecanismo de antecipação, seria a possibilidade do destinador de colocar-se no lugar do destinatário (capacidade que resultaria na seleção de determinadas palavras e enunciados) com o fim de produzir um sentido e não outro;
- c) Relação de forças, o lugar a partir de qual o sujeito emissor fala, ou seja, o lugar que ocupa uma determinada Formação Social/Instituição, e que é constitutivo do que ele diz.

Entendemos, neste escrito, que estes três mecanismos estão intrinsecamente unidos às conceituações de Pêcheux (1990) que traremos a seguir:

Quadro 1. Formações Imaginárias.²²

Expressão que designa as formações imaginárias.	Significado da expressão.	Pergunta implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente.
A {	I _A (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A. “Quem sou eu para lhe falar assim? ”
	I _A (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A. “¿Quem é ele para que eu lhe fale assim? ”

Quadro 2. Relação interlocutores e referente.²³

SUJEITO	Expressões que designam as FIm.	Significação da expressão.	Pergunta implícita cuja “resposta” subentende a FIm correspondente.
A	I _A (R)	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim? ”

²² Quadro tomado e adaptado de: GADET, F. E HAK, T. (orgs.), 1990, p., 83

²³ Quadro tomado e adaptado de: GADET, F. E HAK, T. (orgs.), 1990, p., 84

Sendo assim, tentaremos dar conta dessas possíveis Formações Imaginárias.

Quadro 3. Formações Imaginárias MEC.

FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS MEC e PROFESSORES.			
Expressão que designa as formações imaginárias.		Significado da expressão.	Pergunta implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente.
MEC	I _A (A)	Imagem do lugar do MEC para o próprio MEC.	“¿Quem sou eu para lhe falar assim? ”
	I _A (B)	Imagem do lugar dos atores escolares para o MEC.	“¿Quem é ele para que eu lhe fale assim? ”

Quadro 4. Relação MEC/referente

SUJEITOS-REFERENTE			
SUJEITO	Expressões que designam as FIm.	Significação da expressão.	Pergunta implícita cuja “resposta” subentende a FIm correspondente.
MEC	I _A (R)	Definição que o MEC faz sobre orientação sexual e de gênero.	“De que lhe falo assim?”

Conforme podemos deduzir dos quadros apresentados anteriormente, neste caso, tentaremos dar conta das FIm que os MEC, da Argentina e do Brasil, como produtores do discurso analisado nesta dissertação, carregariam. Começaremos tentando dar uma resposta a ambas as posições teóricas, a pecheutiana e a de Orlandi.

Entendemos que os MEC, sendo representantes dos Estados Nacionais, são designados como os Ministérios pertinentes para expressão de conteúdos acadêmicos/escolares, indicando os caminhos a serem percorridos por todos os integrantes da comunidade educativa.

Prova disso, seria o uso dos imperativos recorrentes nas leis e desenhos curriculares de ambos os Estados, e também seriam conceitos que são apresentados como incontestáveis. Como forma de ilustração, traremos a seguir apenas duas amostras disso, a primeira proveniente da Argentina e a segunda do Brasil:

ARTIGO 9º — As jurisdicções: nacional, provincial, da Cidade Autónoma de Buenos Aires y municipal, deverão organizar em todos os estabelecimentos educativos espaços de formação para os pais ou responsáveis que têm direito a estarem informados. (Lei 26150/2006 -ARGENTINA) ²⁴

Conforme podemos visualizar neste caso, o uso do imperativo *deberán* (*deverão*) faria com que estes dizeres se apresentem como incontestáveis, já que são oriundos de uma hierarquia superior. Já no segundo exemplo:

4. O conceito de gênero diz respeito à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade. É conceito fundamental para compreender a dimensão histórica, social, política e cultural das diferenças e do próprio processo de construção subjetiva de homens e mulheres. (Nota Técnica 24/2015 - BRASIL)

Exemplo no qual o uso das frases “O conceito de gênero DIZ” e “É conceito FUNDAMENTAL” apresentam o que deveria ser entendido por gênero e a importância de compreendê-lo dessa maneira a fim de conseguir o ato educativo buscado.

Também nos PCN-CT, é possível ler na justificativa o porquê da inclusão da Orientação Sexual na Escola, fundando desta maneira a necessidade de debater sobre o assunto. Ademais disso, também estabelece, ao mesmo tempo, os critérios de avaliação e orientação didática geral. Por outro lado, nos LC-ESI, o MEC da Argentina se auto declara como órgão de aplicação da Lei ESI e também como órgão fiscalizador de tal lei.

Outro ponto interessante, que pode ser interpretado disso, é que o fato de que os MEC delegam aos docentes (por meio dos estabelecimentos escolares/acadêmicos) colocar em

²⁴ **ARTÍCULO 9º** — Las jurisdicciones: nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, con apoyo del programa, deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados. (Lei 26150/2006 -ARGENTINA tradução própria)

prática esta política governamental. Neste sentido, não só indica aos docentes o tipo de formação que deveriam oferecer, mas também como, quando e onde. Neste sentido, traremos o próprio PCN-10, o qual estabeleceria que é função da escola desenvolver não apenas ação educativa, mas também deveria promover uma ação crítica e reflexiva sobre a Orientação Sexual.

Sendo assim, quando os MEC se referem diretamente aos docentes, o vocabulário utilizado muda, passando de ter conjugações imperativas, às indicativas ou subjuntivas. Com isso, o efeito de proximidade/distanciamento e cumplicidade poderia variar e/ou ser atenuado. Como exemplo, traremos dos LC-ESI dois casos: a) *“Estimados educadores y educadoras”*; b) *Seguimos convocando a todos los educadores y educadoras del sistema educacional [...] a colaborar para que estos LC-ESI lleguen a los establecimientos educativos”*.

É assim que, por ser autoridade máxima, estaria em uma posição privilegiada, a fim de dar solução a demandas de longa data. É por isso que podemos ler nos DOs, aquele posicionamento:

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70 [...] A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino. (PCN-10, p.74)

Este trecho trazido a debate reforça a ideia que viemos sustentando sobre o olhar do MEC/R, ou seja, reforça o fato de que são os MEC que tentam dar uma resposta às demandas sociais de reconhecimento.

Por sua vez, no caso dos LC-ESI, podemos ler que um dos objetivos do cumprimento da Lei ESI:

Procura fortalecer las capacidades de los niños y adolescentes para asumir una vida plena, tal como es recomendado por el Comité de los Derechos de los Niños en lo que se refiere a inclusión de contenidos de educación sexual, de prevención de HIV SIDA

y de la salud reproductiva en los programas escolares (LC-ESI, 2006, p. 09, tradução própria)²⁵

Seguindo um mais com nosso gesto interpretativo, podemos dizer que os DOs tendem a várias FDs a fim de sustentar seu sentido. Sendo assim, tentam romper com os conceitos de feminino, masculino, homem e mulher, sustentados pelos DOs anteriores, além dos professores também, além do que é considerado que deveriam ser modificados e/ou reforçados. Nesta linha, lemos nos PCN:

A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus. (PCN-10, p. 83)

Neste sentido, entendemos que as FDs deste trecho nos remetem à FD pedagógica e médica, entre outras, a fim de sustentar o que se entende como sexualidade e o papel da escola nela. Ademais, isto pareceria ter a capacidade de garantir as ferramentas necessárias para que o estudante possa se desenvolver plenamente. Com base nisso, acreditamos que se instalaria uma luta nos *efeitos de sentido*. Esta luta se deveria ao fato de que, por um lado, teríamos os sentidos propostos pelos especialistas na temática, quem foi chamado para a redação original dos textos dos DOs, em ambos os países. Por outro lado, primeiramente, por *sentidos* propostos nas Comissões de Educação (dos senados tanto no Brasil, como na Argentina) e depois pelos Senados de cada país.

Após nos referirmos às condições de produção, as FIm de nossos documentos e seus autores, passaremos então a definir e explicitar um pouco mais, nosso dispositivo metodológico a ser usado para nossa análise dos recortes discursivos – obtidos dos DOs – objetos desta dissertação.

²⁵ busca fortalecer las capacidades de los propios niños, niñas y adolescentes para asumir una vida plena, tal como lo recomienda el Comité de los Derechos del Niño en lo que refiere a la inclusión de contenidos de educación sexual, de prevención de VIH Sida y de salud reproductiva en los programas escolares (LC-ESI, 2006, p. 09)

2.4 DISPOSITIVO METODOLÓGICO.

Em primeiro lugar, como já falamos, o objeto teórico-metodológico com o qual trabalhamos é o discurso. Este é encontrado em sua unidade de análise, o texto (ORLANDI, 1987, p. 156). Por isso, nos interessa entender “o que o texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e das coisas: sua materialidade” (ORLANDI, 1999, p. 65 e ss.).

Neste sentido, no qual o texto é interpretado como “o lugar de relação com a representação física da linguagem” já que o texto, em si mesmo, é também “espaço significante”, ou seja, “lugar de funcionamento da discursividade”. Desta forma, em AD procuramos esclarecer como um discurso se coloca em texto, em outras palavras, o que nos interessa é “como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo” (ORLANDI, *Ibid.*).

Como já foi mencionado, nosso *corpus* será obtido dos textos dos DOs referentes à educação, tanto do Brasil quanto da Argentina. Portanto, entendendo que “o texto é o todo que organiza os recortes [discursivos], nosso *corpus* de trabalho será composto por recortes discursivos (de agora para frente chamados de RDs), extraídos dos DOs, ou seja, da Lei ESI (*Ley 26150*), LC-ESI, PCN-CT, NT 24/2015.

O texto, apesar de fechado em si próprio, não escapa de sua inter-relação com os outros textos (intertextualidade). Sendo assim, o termo *Recorte Discursivo* é utilizado por Orlandi (1987, p.139) a modo de ressaltar a diferença existente entre o que seria segmentar uma frase e recortar um texto. O gesto analítico do recorte deveria visar o funcionamento discursivo, uma vez que o “recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem e situação (ORLANDI, *Ibid.*).

É por isto que, em nosso objetivo empírico buscaremos regularidades discursivas referentes à orientação sexual e de gênero. A partir disso, realizaremos nossos RDs. Isto será realizado com a intenção de colocar o dito sobre identidade de gênero e sexualidade, em relação com o não dito. Isto é, o que os MEC dizem em um lugar com o que é dito em outro lugar, procurando ouvir, no que os MEC dizem, aquilo que eles não dizem, mas que constituem igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 1999, p. 59).

Portanto, como diz Pêcheux,

A análise documental supõe fundamentalmente que as classes de equivalência sejam definidas, constituindo uma classificação na qual o lugar de cada palavra-chave reflita as relações semânticas que entretém com outros termos. (GADE, F. HAK, T., 1990, p. 68)

Sendo assim, para começar com os recortes, desejamos explicitar que escolhemos focalizar na discursividade que colocam em destaque os seguintes conceitos-chave: Orientação sexual/Educação sexual, feminino, masculino, gênero, homem, mulher, identidade. Estes conceitos-chave serão utilizados a fim de montar uma matriz de possíveis regularidades linguísticas e discursivas, das quais podemos extrair nossos recortes discursivos.

Neste sentido, nosso corpus será constituído por quatro (4) RDs. Estes recortes foram obtidos dos DOs NT 24/2015 (Brasil), PCN-CT (Brasil), Ley ESI (Argentina) e finalmente de LC-ESI (Argentina). Esta seleção de recortes estará guiada por nossas hipóteses, enquanto estes RDs serão delimitados por nossos objetivos nesta pesquisa. Nestes RDs tentaremos compreender as diferentes FDs que se encontrariam em tensão, na construção dos DOs e seus dizeres.

Para finalizar este capítulo, relembremos a discussão trazida à tona. Nesse capítulo, com o intuito de dar lugar a nosso dispositivo metodológico, discorreremos sobre os conceitos de identidade, diferença, gênero e outros. Além disso, nos focamos brevemente nos processos de governo dos países e, também, sobre a entrada das teorias de sexualidade e gênero nos DOs escolares. Além disso, intentamos, também, dar conta das possíveis Fim dos documentos para lodo esclarecer o processo de construção do nosso corpus através dos RDs que serão trazidos no seguinte capítulo.

Capítulo 3. Documentos Oficiais e seu acontecimento discursivo a partir das estruturas.

More often than not the phrase *Genetic basis* encodes the meaning “change is impossible” Fausto-Sterling, Anne. *Myths of Gender*, p. 62

Como já discutimos antes, entendemos nesta dissertação, junto a Pêcheux (1988, p. 93) que “as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantém, necessariamente, entre si os ‘processos discursivos’, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classe”.

Estes processos discursivos poderiam identificar-se sob a conceito de Formações Discursivas (FDs). Estas representariam, em maior ou menor medida, as relações ideológicas de classes, referidas no parágrafo anterior. Poderíamos aventurar também, que é por ele que “*as palavras, expressões, preposições etc., mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam [...] elas adquirem seu sentido [...] em referência às formações ideológicas*” (Pêcheux, 1988, Pág. 160, grifos do autor). Além disso, as FDs, definidas em termos pecheutianos, determinam dentro de uma FI o que pode e deve ser dito em uma conjuntura dada de uma posição determinada. (PÊCHEUX, 1988).

É por isto que entendemos que os dizeres sobre gênero e sexualidade presentes no debate atual, conformariam, no mínimo, uma formação ideológica. Portanto, procuraremos interpretar a construção discursiva dos DOs sobre a temática de gênero e sexualidade.

Sendo assim, em nosso *corpus*, procuraremos identificar possíveis formações discursivas que constituem os dizeres dos documentos analisados nesta dissertação. Isto será possível através da análise do que conhecemos como *interdiscurso* e *intradiscurso*²⁶.

Portanto, para começar com o nosso gesto interpretativo apresentaremos agora o primeiro RD constituído por diferentes seções provenientes dos DOs. Neste recorte discursivo discutiremos o uso de termos e/ou conceitos cujos efeitos de sentidos poderiam ser aliados a uma FD pertencente a um sistema binário-patriarcal.

²⁶ Para maior detalhe do interdiscurso e o intradiscurso ver páginas 26 e ss., desta dissertação.

Recorte discursivo N° 1 – RD-1

A) Ley 26150 (Arg.)

Los objetivos del PNEI son: [...] e) Procurar **igualdad** de trato y oportunidades **para varones y mujeres**. (Art 3)

B) Ley 26150 (Arg.)

Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con **la sexualidad de niños, niñas y adolescentes** (Art. 9. Inc. A)

C) LC-ESI (Arg.)

Estimados educadores y educadoras: [...] este documento constituye un hito en el proceso que se inicia con la aprobación de Ley N° 26.150 (p. 9)

D) PCN-10 (Br.)

[Na exploração do próprio corpo] **a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se** [...] intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também **com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher**. A construção do que é **pertencer a um ou 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 pela educação, o que atualmente **recebe a denominação de relações de gênero**. (p. 81)

Após apresentar nosso primeiro RD, daremos lugar ao debate sobre a seção “A” de nosso RD-1:

Los objetivos del PNEI son: [...] e) Procurar igualdad de trato y oportunidades **para varones y mujeres**.

Entendemos neste caso que, aplicando um processo de paráfrases, o mesmo item poderia ser interpretado da seguinte maneira.

Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres → no hay igualdad en el trato ni en las oportunidades para varones y mujeres.

Também diríamos que, a frase *para varones y mujeres* (para homens e mulheres), poderia ser entendida no mínimo sob dois olhares, ou melhor dizendo, no mínimo duas FDs, as quais segundo o efeito de sentido que o leitor possa imprimir, poderiam ser entendidas em, no mínimo duas direções.

Uma dessas FDs nos leva a interpretar a inclusão do conceito *mujer* de forma irruptiva, no vai e vem entre acontecimento e estrutura na qual se move o discurso (PÊCHEUX, 2008). Neste sentido, seria possível interpretar que o uso do conceito *hombre/varón* como englobante, totalizador e hegemônico, é deixado de lado com relação aos dois conceitos aqui apresentados como opostos ou distinguindo dois significantes: *varones* e *mujeres*, poderia ser pensado como um avanço dirigido à inclusão, ao reconhecimento do outro.

Esta inclusão, referida no parágrafo anterior, estaria dada no fato de colocar em destaque um “outro” diferente do homem, *a mulher*. Isto porque, como diz Laqueur (2001), o conceito de *sexo*, como é conhecido hoje em dia, é produto do século XVIII. Sendo assim, segundo o autor, várias mudanças foram sendo produzidas a partir deste período, essas mudanças foram uma ruptura com o colonialismo do *homem* sobre ou outros gêneros.

Nas próprias palavras do Laqueur, lemos que naquele século a FD da medicina começou a mudar, tanto que órgãos que até então não haviam sido diferenciados linguisticamente, como o caso de *ovários* e *testículos*, agora possuíam uma nomenclatura específica. Como exemplo disso, a FD trouxe um novo efeito de sentido à palavra *vagina*, associando-a com o órgão sexual do outro, neste caso da *mulher*. Além deste reconhecimento diferenciado de órgãos, também foi entendido que algumas estruturas que eram tidas como comuns (talvez provenientes da FD religiosa e o mito da criação), aos homens e mulheres eram na realidade diferentes, foi assim que

O corpo reprodutivo da mulher na sua concretude corpórea cientificamente acessível, na própria natureza de seus ossos, nervos e principalmente órgãos reprodutivos, passou a ter um novo significado de grande importância. Os dois sexos, em outras palavras, foram inventados como um novo fundamento para o gênero. (LAQUEUR, 2001, p. 189-190)

O ponto no qual se dá a separação dos conceitos de homem/mulher, *varón/mujer*, fazem disso um acontecimento singular, no qual poderia ser considerado um avanço enquanto ao reconhecimento de outro gênero, em si próprio. Isso porque o sexo único e universal, o homem, é deixado de lado, passando a reconhecer materialmente a existência de outro sexo, *a mulher*.

Sobre o reconhecimento da mulher, desejaríamos ressaltar aqui, que até a transição dos séculos XVIII – XX, tal reconhecimento não teria sido necessário, nem pensado. A resposta dada a isso pode ser obtida em Laqueur (2001). A mulher não era considerada nada mais, nada menos do que um homem invertido, um homem que, por falta de calor, teria determinados órgãos fora do lugar correto. Laqueur nos recorda que, no momento do “descobrimento” do clitóris, em 1559 por Rinaldo Colombo, este era considerado como o “pênis” feminino por excelência. E também nos diz que:

A ausência de uma nomenclatura anatômica precisa para a genitália masculina e para o sistema reprodutivo em geral, é a linguística equivalente à propensão a *ver* o corpo feminino *como* uma verção do masculino. Ambos comprovam, não a pouca visão, a desatenção ou confusão dos anatomistas da Renascença, mas a ausência de um imperativo de criar categorias incomensuráveis de macho e fêmea biológicos através de imagens ou palavras. A linguagem forçou a visão dos opostos e considerou o corpo masculino a forma humana canônica. (LAQUEUR, 2001, p. 120, Itálico original)

Portanto, reafirmamos mais uma vez que o uso dos conceitos de homem/mulher, como dupla, pode levar aos documentos que ainda continuavam a usar um conceito globalizador, para dar lugar à diferença e ao reconhecimento do outro. Esta inclusão percebida não seria produto do paternalismo Estatal, mas também das lutas sociais femininas e as diferentes FDs derivadas destas, em especial daquela trazida no cenário intelectual por Beauvoir na década de 60.

Por outro lado, aceitando que esta forma de reconhecimento seja válida – já que se distanciaria de unicidade e a hegemonia do *homem* como o ser supremo por excelência – também devemos reconhecer que se aproxima da dicotomia quando falamos de gênero e de sexualidade dicotômica. Esta dicotomia estaria baseada majoritariamente nos genitais das pessoas, como nos recorda Fausto-Sterling (2006).

Dessa maneira, essa dicotomia poderia ser estabelecida em todas as pessoas de uma maneira simples: se o indivíduo possui ou não um órgão sexual exterior. Mesmo que também fosse necessário dispor-se de todo um arsenal médico-biológico-genético que estabelecerá o que é ser mulher ou homem ‘propriamente dito’, como a presença de determinados cromossomos, hormônios, dentre outros elementos químicos (FAUSTO-STERLING, 2006). Ainda que, como viemos discutindo neste texto, todo esse arsenal científico disponível se encontraria em dissonância do que ocorreria em tempos antigos, nos quais haveria determinado tipo de genital determinante para ser homem ou mulher, esses papéis eram entendidos como construções sociais (LAQUEUR, 2001).

Outro assunto que nos chama a atenção é o fato dos usos dos adjetivos (biológicos, fisiológicos, genéticos). Esta enumeração nos leva a questionar o porquê da necessidade da sequenciação. Isto porque, se entendermos a biologia, fisiologia e genética como parte da mesma ciência, na hiper-especialização que vieram tendo durante o tempo, as formações discursivas desta ciência e suas sub-ciências as vezes se encontram em tensão.

Isto se daria devido a, como é um conhecimento geral, a biologia se encarregou de expressar seu parecer sobre as formas de vida. Por sua vez, a fisiologia ajudaria a determinar os órgãos e tecidos que compõem esta forma, enquanto o avanço da genética, desde o século XVI, teve sua última palavra com relação aos processos biológicos. A base genética, de acordo com Fausto-Sterling (1992), é considerada como impossível de sofrer mudanças, sendo em última instância a ciência que seria detentora da verdade absoluta com relação as questões de organismos, vivos, quase que desconhecendo que a própria genética se refere ao meio ambiente, e as consequências deste sobre os genótipos e fenótipos dos seres vivos.

Fazendo o uso dos conhecimentos biológicos, segundo Laqueur (2001), a sexualidade das pessoas seria estabelecida desde seu nascimento. Sendo assim, nesta parte da análise do RD-1, traremos a debate o recorte RD-1 B, proveniente da lei 26150 da Argentina, cujo efeito de sentido se encaixaria nesta FD médica/biológica:

Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, [...] en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes

Nesta seção do RD-1 B apreciamos dizeres que entendemos que se alienam na FD que liga a sexualidade ao corpo. Portanto, a sexualidade estaria, neste caso, determinada por um número de mudanças no organismo, mudanças ligadas ao tempo, corpo e o que pareceria mais importante, a determinados genitais, sem que exista espaço para outras mudanças não previstas (como o caso das pessoas conhecidas como *guevedoce*, nas quais os genitais exteriores masculinos só se desenvolvem com a chegada da adolescência, após o período da puberdade) (FAUSTO-STERLING, 2006)).

Desta forma, seriam deixados de lado outros possíveis gêneros e sexualidades, como são os *muxes*, ou as crianças *guevedoce*. Tudo isto, em consonância com os gêneros e sexualidades estabelecidas pela medicina normativa, como sendo os únicos e possíveis.

Sobre este binarismo e a não obrigatoriedade desse, Fausto-Sterling nos recorda que

Várias culturas ameríndias, por exemplos, definem um terceiro gênero, que pode incluir gente que etiquetaríamos como homossexual, transexual ou intersexual, mas também as que etiquetaríamos como homem ou mulher. Outros antropólogos descreveram outros grupos, como os *hijras* da Índia, integrados por indivíduos cujos quais, no Ocidente, estariam classificados como intersexual, transexuais, efeminados e eunucos. Como ocorre com as categorias ameríndias, os *hijras* variam enquanto a origem e características. Os antropólogos possuem ideias discrepantes sobre a interpelação dos sistemas de gênero ameríndios. Os que importa, entretanto, é que a existência de outros sistemas sugere que o nosso não é inevitável (FAUSTO-STERLING, 2006, p. 136)²⁷

Da citação anterior, conseguimos entender que o colonialismo europeu e sua construção do corpo, gênero e sexo, têm sido entendidos e normalizados, tornando invisível, apagando e excluindo, até certo ponto, outros gêneros e sexualidades possíveis de serem encontradas tanto em sociedades antigas, como nas atuais.

Além disto, queremos trazer à discussão o uso do verbo *ampliar* em conjunto com *informação*. Primeiramente, como o próprio documento assume, a informação básica e essencial, deveria provir do núcleo familiar. Sendo assim, talvez quando a escola amplia a

²⁷ Varias culturas amerindias, por ejemplo, definen un tercer género, que puede incluir gente que etiquetaríamos como homosexual, transexual o intersexual, pero también gente que etiquetaríamos como varón o mujer.⁷⁸ Los antropólogos han descrito otros grupos, como los hijaras de la India, integrados por individuos que en Occidente etiquetaríamos como intersexos, transexuales, afeminados y eunucos. Como ocurre con las categorías amerindias, los hijaras varían en cuanto a origen y características.⁷⁹ Los antropólogos discrepan sobre la interpretación de los sistemas de género amerindios. Lo que importa, sin embargo, es que la existencia de otros sistemas sugiere que el nuestro no es inevitable. (FAUSTO-STERLING, 2006, p. 136, tradução própria)

informação que os estudantes trazem do seio familiar, também colocam em questão e tensão diferentes paradigmas. Se isto é assim, podemos ver como, apesar das FDs estarem em contradição, este documento traria um avanço na discussão da constituição da sexualidade.

Desta forma, a escola se encarregaria apenas de expandir ainda mais a formação recebida pela família. Sendo assim, se ampliariam as informações sobre o assunto, mas não se problematizariam os valores com respeito a eles. Ainda que, por um lado, pareceria que os DOs requerem a marcação do feminino ou masculino no substantivo, e sua distinção explícita entre *niños* e *niñas*, por outro, parece que esta distinção desaparece no caso da chegada da adolescência.

Isto porque, para que o substantivo *niño* se transforme em feminino, é necessário mudar *o* para *a*, desta forma o gênero ficaria refletido. Sendo assim, por uma transformação, temos *niño* → *niña*. No caso de adolescente, outro marcador de gênero é necessário. Neste caso o uso dos artigos definidos *el/la* seria necessário para marcar o gênero no adolescente, mas não se encontram presentes no DO.

Desta maneira, poderíamos pensar em um apagamento ou silenciamento da sexualidade e do gênero durante a adolescência, momento chave se pensarmos com um olhar biológico, devido ao desenvolvimento e a produção de variados agentes de mudança não só no corpo, mas também no psíquico da pessoa, como afirma Fausto-Sterling (1992).

Por outro lado, ligado ao sexo biológico, existem outros aspectos sócio-culturais estabelecidos e regulatórios emoldurados no que entendemos como sendo a FD pedagógica. Estes aspectos pareceriam dever ser marcados através da ampliação e/ou do acesso à informação de questões de ídoles sociais (éticas, jurídicas) e culturais (pedagógicas).

Ampliar la información sobre aspectos [...] éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes

Todos estes dizeres, oriundos de outras FDs presentes em séculos anteriores, se fazem presentes em casos trabalhados por Foucault, Fausto-Sterling y Laqueur, ainda que neste momento, sua aparição e uso – o acontecimento – dá um novo sentido. Já que, de acordo com Laquer, no Renascimento as classificações podem ter sido um pouco diferentes, visto que, neste

período o sexo não era considerado como um fundamento para definir o corpo que seria entendido na atualidade, como homem ou como mulher, uma vez que

Essas categorias baseavam-se nas distinções de gênero -ativo/passivo, quente/frio, com forma/sem forma- nas quais o pênis externo ou interno era apenas um sinal diagnóstico. Assim, para os hermafroditas a questão não era ‘a que sexo eles pertenciam *realmente*’, mas a que gênero a arquitetura de seus corpos mais se ajustava. (LAQUEUR, 2001, p. 171)

Desta maneira, como destaca a citação anterior, se na dicotomia ou o binarismo existia a distinção de gênero, estas dicotomias eram flexíveis e sustentadas por outras características distanciadas dos órgãos sexuais. Outro ponto a ressaltar, antes de dar lugar ao próximo recorte, é o fato do uso do substantivo *sexualidade*. É interessante ressaltá-lo, já que os aspectos enumerados nesta seção do RD-1 funcionam adjetivando este substantivo. Em outras palavras, se segundo a RAE (2017) sexualidade é o conjunto de “condições anatômicas e fisiológicas que caracterizam cada sexo”, então, nos campos enunciados, isto é, o biológico, jurídico, genético, entre outros, apenas legislar sobre o sexo biológico, com o qual poderia ser entendido que há uma dominância da FD biológica.

Por outro lado, no caso do RD-1 C, proveniente da LC-ESI, da Argentina, lemos:

<p>Estimados educadores y educadoras: [...] este documento constituye un hito en el proceso que se inicia con la aprobación de Ley N° 26.150.</p>

Nesta seção do recorte aparece, novamente, o marcador de gênero dado ao tratamento de *niños y niñas*, mas não para adolescente – na seção discutida acima –. Agora leiamos o caso de *educadores y educadoras*. Uma vez mais, é feita uma distinção da marcação de gênero feminino-masculino. Com a presença de *a/e*. Mesmo que, por outro lado, nos chama a atenção o fato de aparecer primeiro o termo *educadores* antes de *educadoras*. Já que reconhecemos que estatisticamente existem mais mulheres educadoras do que homens, novamente reconhecemos a tentativa de inclusão dos gêneros e as limitações linguísticas que a alienam a uma FD patriarcal.

Uma vez mais podemos entender, ao ler estas seções, como a genitalidade pareceria ser a regra do gênero e do sexo. Isto também ficaria refletido na seguinte seção do nosso primeiro recorte. No RD-1 D, pertencente ao PCN-10. Lê-se:

[na exploração do próprio corpo] a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se [...] intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou 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 pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. (p. 81)

Como uma primeira medida, para começar a análise, chamamos a atenção de um fato muito interessante, que surge na nossa primeira leitura, o PCN-10 assegura que “[...] a criança se descobre num **corpo sexuado de menino ou menina.**” Sendo assim, o efeito de sentido que surge da frase, é que apenas existiriam duas opções de corpos sexuados: **menino** ou **menina**. Por sua vez, a expressão *corpo sexuado* nos remete a Laqueur (2001), quando diz que, ao marcar linguisticamente os órgãos genitais pertencentes ao homem e a mulher, ou seja, ter um corpo sexuado com pênis ou vagina, é obtido o fundamento para o gênero. Por isso, momentaneamente diremos que esta frase nos remeteria a uma FD médica e binária.

Desta forma, esse binarismo faria entender que ter um corpo sexuado que não se encaixa inteiramente como *menino* ou *menina* estaria fadado ao inominável, prova disso, é que uma criança pode se descobrir em um corpo *intersexual*, ou *transsexual*, mas este fato não aparece. Desta maneira entendemos que um dado seria invisibilizado, tanto que, como nos recorda Fausto-Sterling (2006, p. 73), existe aproximadamente uma quantidade equivalente a 1,7% de nascimentos de pessoas intersexuais de todas as categorizações possíveis. Neste caso, como afirma ainda Fausto-Sterling (2006), a resignação a um dos dois sexos estereotipados/hegemônicos, ou seja, homem ou mulher, é uma decisão exigidas aos pais, dentro das primeiras horas de vida das pessoas intersexuais, e em alguns casos, inclusive antes do nascimento. Referente a isso, Fausto-Sterling, também, nos diz que:

O espectro da intersexualidade nos levou a corrigir os corpos de sexo indeterminado. Ao invés de nos forçarmos a admitir a natureza social de nossas ideias sobre a diferença sexual, as nossas técnicas médicas, cada vez mais sofisticadas, nos permitiram, ao transformar tais corpos em masculinos ou femininos, insistir na ideia de que as pessoas são, naturalmente, homem ou mulher, mesmo com a concepção de que os nascimentos intersexuais sejam notavelmente frequentes e possam estar aumentando. (Fausto-Sterling, 2006, p. 75, tradução própria)²⁸

Mesmo que, contrariamente a isto, durante os séculos anteriores ao S. XVIII, se uma pessoa nascesse intersexual, o fato de ser feminino ou masculino, homem ou mulher estaria mais ligado a dois aspectos, primeiro à autoafirmação e segundo, à capacidade de *ser parte* na concepção ou *ter a capacidade de conceber* outro ser vivo (LAQUEUR, 2001).

Mesmo assim, é importante ressaltar aqui que uma criança raramente se descobre em um corpo sexuado, porém é descoberto nesse sexo, nesse corpo e isto é o que podemos apreciar desde a naturalização das ecografias nas que o sexo do feto é conhecido, até a definição do nome, regulado juridicamente por um corpo sexuado com determinados genitais. Prova disso é a impossibilidade existente na Argentina de registrar um recém-nascido com um nome ambivalente, ou que seja pertencente ao sexo oposto ao de seus genitais.

Referente a isto, traremos a voz de Butler y Weed (2011) que nos dizem:

O que significaria sugerir que o corpo em si próprio se converte em corpo através do desejo? Esta reivindicação ressalta o grau no qual nossa corporificação é intersubjetiva, um projeto que somente pode ser considerado diante da presença de, e com o reconhecimento de outros seres corporificados. (BUTLER, WEED, 2011 p. 236, tradução própria)²⁹

Isto é, como sugerem as autoras, a pessoa só se reconhece como pessoa *corporificada* e, portanto, também sexuada, a partir de sua relação com o outro. Postura com a qual coincidimos, já que sustentamos que o corpo e seu (re)conhecimento não se dão de forma autônoma, mas sim com a presença do outro.

²⁸ El espectro de la intersexualidad nos ha movido a corregir los cuerpos de sexo indeterminado. En vez de forzarnos a admitir la naturaleza social de nuestras ideas sobre la diferencia sexual, nuestras cada vez más sofisticadas técnicas médicas nos han permitido, al convertir tales cuerpos en masculinos o femeninos, insistir en que la gente es, por naturaleza, o varón o mujer, con independencia de que los nacimientos intersexuales sean notablemente frecuentes y puedan estar aumentando. (Fausto-Sterling, 2006, p. 75)

²⁹ What might it mean to suggest that the body itself comes to be through desire? This claim underscores the degree to which our embodiment is intersubjective, a project that can only be undertaken in the presence of, and with the recognition of, other embodied beings [...] (BUTLER, WEED, 2011 p. 236)

Outro assunto interessante é o acontecimento produzido no dado de reconhecer que a sexualidade das pessoas não começa na puberdade, mas que é constituída ao longo de toda a vida, desde o nascimento e os primeiros contatos com a mãe, até o momento da morte (PCN-CT, 1998). Isto se tornaria um acontecimento devido o Estado deixar de entender os primeiros anos de vida da pessoa como assexuada, instaurando assim o reconhecimento de que a cultura, a sociedade e a educação são elementos constituintes da subjetividade da própria pessoa, além de naturalizar determinados comportamentos, corretos ou não, segundo o âmbito que as pessoas consideram.

Sendo assim, o uso de substantivos como *exploração, construção, expressão, padrão y representação*, além do uso do verbo *descobrir*, nos aproximam das FDs oriundas dos estudos culturais, que se expressam sobre a sexualidade. Como citamos anteriormente, segundo Butler e Weed (2001) e também especificamente em Butler (2006), todos estes elementos enumerados são parte da construção ao longo da vida em sociedade e particularmente, a partir do momento de entrada na cultura. Pela qual, apesar da genitalidade da pessoa, esse indivíduo poderia corresponder aos mandatos hegemônicos ou apresentar uma identidade em luta, em resistência, em uma contínua performatividade e não em uma performance, em outras palavras, em contínuo movimento e não estática. Neste sentido, os documentos apresentariam um avanço em si mesmos, já que sua interdiscursividade se dirige mais além das FDs hegemônicas que constituem seu interdiscurso – a biológica, religiosa – rumo a uma FD pós-moderna, feminina e talvez *Queer*.

Como dizíamos, o interdiscurso nos leva a ter alguns efeitos de sentidos contraditórios. Sendo assim, vamos nos focar no interdiscurso do mesmo segmento do RD-1 D, que diz que

A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas

Tendo isto em conta, e aplicando os processos parafrásticos, poderíamos chegar aos seguintes dizeres:

A') é pertencer a um ou outro sexo → é ser homem ou ser mulher.
A'') é pertencer a um ou outro sexo → ter pênis ou vagina

A''') é pertencer a um ou outro sexo → só pode pertencer a um dos dois sexos viáveis.

B') Tratamento diferenciado para meninos e meninas → tratamento desigual no caso de ser menino ou ser menina.

B'') Tratamento diferenciado para meninos e meninas → será tratado segundo a genitália.

B''') Tratamento diferenciado para meninos e meninas → não há tratamento igualitário pra meninas e meninos.

B''''') Tratamento diferenciado para meninos e meninas → tratamento adequado para meninos e tratamento adequado para meninas.

Nesta seção do RD-1 podemos apreciar como o biologismo do século XIX-XX se instaurou e permaneceu, também plasmado nos DOs. Los exames físicos e, mais tarde químicos, determinaram o que seria conhecido como gênero/sexo biológico (possuir uma vagina ou um pênis, possuir cromossomos sexuais XY ou XX etc.). Desta forma, ao ser a FD biológica e a FD médica, as que possuiriam a voz autorizada como referência sobre a sexualidade e o gênero, acaba-se por desestimar o gênero cultural (forma de viver o gênero) para dar lugar ao gênero biológico – entendido pelo fato de possuir, como primeira medida, pênis ou vagina, segundo Fausto-Sterling (1992; 2006) e Laqueur (2001), e as possíveis determinações e normalizações que ele traz sob o olhar da medicina/biologia.

Neste sentido, como podemos apreciar, os DOs trazem o jogo dos opostos, deixando de lado o corpo masculino totalizador, com o qual poderíamos dizer que se distancia de um único modelo de sexo/gênero, reconhecendo o outro sexo por si próprio, a mulher. Desta maneira, a inclusão do conceito *mulher* nos documentos apresentaria uma evolução na construção dos DOs. Isto se deveria, em nosso parecer, ao fato de incorporar uma genitalidade e gêneros que se encontravam abjetos, ainda que este avanço se encontraria limitado pelo binarismo propulsado. Isto porque, “no mundo de um sexo o corpo era muito menos fixo e limitado por categorias de diferenças biológicas do que esteve desde o século XVIII. ” (LAQUEUR, 1994, p. 191) já que, ser classificado como *homem* ou *mulher* não era necessariamente pertencer “organicamente a um ou outro dos dois sexos”, mas também, estava relacionado à assunção de um papel cultural ligado ao *homem* ou à *mulher*. O mesmo autor afirma que “o sexo era ainda uma categoria sociológica e não ontológica. ” (LAQUEUR, 1994, p. 246). Portanto, ainda que a FD médica apresente um avanço ao reconhecer a alteridade do *homem*, por outro lado, nos instaura o binarismo ontológico. Mesmo assim, não podemos deixar de reconhecer que estes

dizeres apontariam o sentido do gênero elástico, já que, segundo eles, o gênero seria construído socioculturalmente. Sendo assim, poderia ser muito mais livre para levar em consideração a performance e a performatividade de gênero assumido como próprio, escapando assim das ansiedades resultantes de considerar o sexo (biológico) como fundamento do gênero. O que representa um grande avanço, se considerarmos que, no mundo de dois sexos “o corpo é descrito e explicado como se representasse o domínio do gênero e o desejo [...] um mundo de homens e mulheres reais e de claras distinções jurídicas, sociais e culturais entre eles” (LAQUEUR, 1994, p. 220).

Continuando com um novo processo de paráfrases, neste mesmo recorte expomos a seguinte possível paráfrase:

Padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. [...] construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos → as diferenças biológicas determinam os padrões de feminino e masculino.
--

Neste caso, a diferença biológica dos sexos parece ser o que deveria priorizar o conhecimento de um gênero ou sexualidade determinada. Isto aconteceria assim, porque, como já viemos discutindo, com o nascimento do indivíduo, o primeiro marcador que é encontrado em relação aos padrões de masculino e feminino é a presença do pênis ou da vagina. Com referência novamente em Laqueur (1994), as nomenclaturas atribuídas aos genitais se tornariam a base e a estrutura para a definição para ser homem ou mulher. Devemos recordar, junto a Fausto-Sterling (2006) e Laqueur (1994) que, com o renascimento, ainda era seguido o entendimento dos genitais femininos como uma estrutura que não recebeu calor suficiente para o desenvolvimento de determinados órgãos masculinos, tais como o pênis e o escroto, por exemplo. Conseqüentemente, a mulher era simplesmente tida como um homem incompleto.

Como passar do tempo, a evolução da ciência e da sociedade deram nome aos órgãos que não encontravam equivalência em um corpo único e válido. Mesmo que, nas palavras de Fausto-Sterling (1992) “a ausência do segundo sexo parece ter passado despercebida nas teorias [biológicas] de diferenciação sexual”. Começa a aparecer assim uma taxonomia diferenciada para os órgãos masculinos e femininos, como é o caso da vagina (etimologicamente falando baihna para guardar algum objeto) marca no nível linguístico pelos novos discursos médicos sobre o corpo humano (LAQUEUR, 1994).

Se por um lado, no modelo de sexo único tínhamos a elasticidade de gênero e de sexualidade, por outros, as mulheres, ao serem simples versões imperfeitas dos homens, não necessitavam existir politicamente, já que o homem, perfeito por natureza, a representava (LAQUEUR, 2001).

Referente a estes padrões culturais e suas representações sociais, destacadas pelo recorte, podemos ler em Butler e Weed (2011) – momento no qual fazem reverberar as palavras de Merleau-Ponty – que bem pode ser reconhecido como um *ser corporificado (embodied self)* é através do corpo anatômico, erógeno e das emoções que se dá tanto a sexualidade como a expressão de gênero. Isto seria assim porque

O corpo habitado é simultaneamente dependente do ‘individual’, e portando arraigada na particularidade, mas também insistindo na relação, e, portanto, não pode ser fixada em alguma região singular do físico ou inclusive em uma maneira particular de ser. (BUTLER, WEED, 2011, p. 237, tradução própria)³⁰

Pelo qual, acreditamos que é importante salientar que não seriam os genitais, mas também as experiências, tanto físicas, quanto sentimentais, e as representações mentais o que fundamentalmente constituem, não apenas, as regiões do corpo que gozarão do prazer, além do gênero e da sexualidade; mas também, constituem como será performativizado ou colocado em prática o prazer, o gênero e a sexualidade, sem necessitar, obrigatoriamente a intervenção da morfologia corporal (BUTLER, WEED, 2011).

Para prosseguir com a interpretação do RD, exporemos a seguinte seção pertencente ao RD-1 D e proveniente do PCN-CT:

[...] 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 pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero.

³⁰ Bodily inhabitation is simultaneously dependent on the “individual,” and thus grounded in particularity, but also insisting on relation, and as such cannot be attached to one singular region of physicality or even one singular mode of being. BUTLER, WEED, 2011, p. 237.

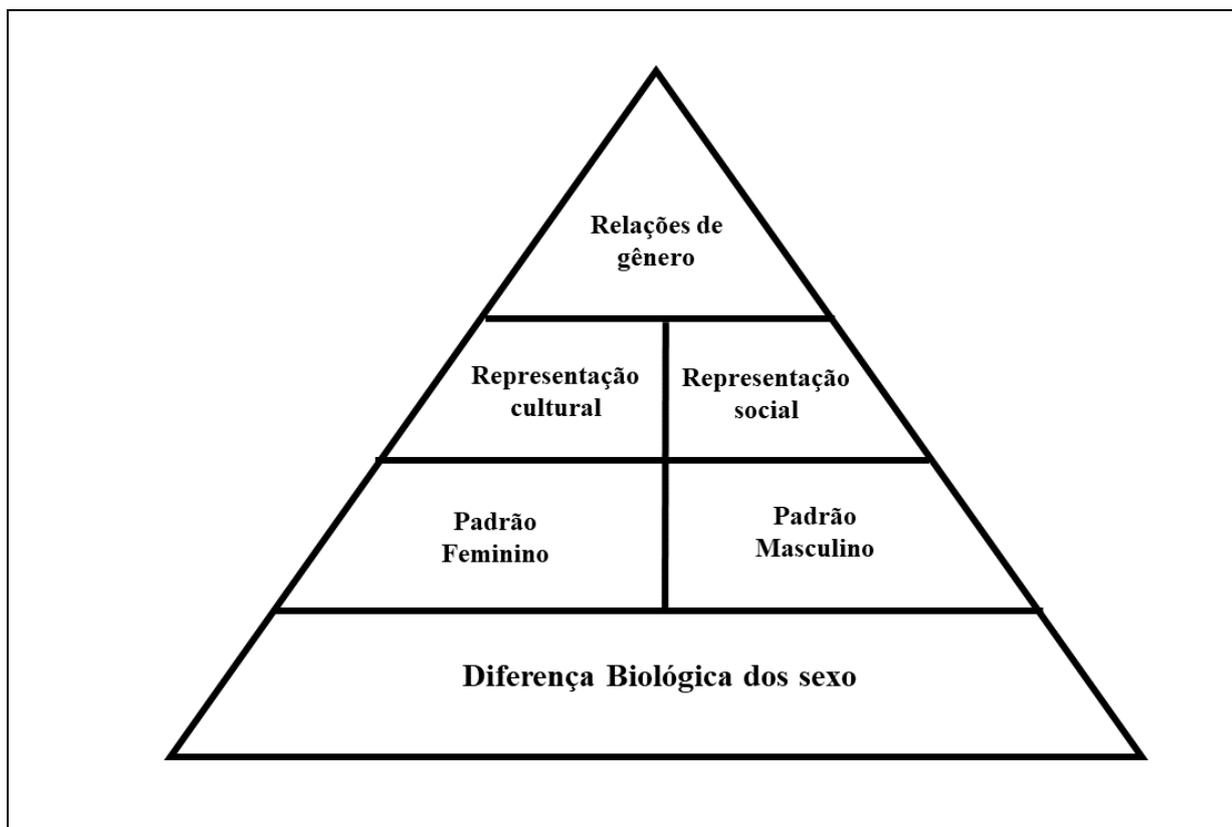
Segundo a intradiscursividade desta seção, podemos entender que, se por um lado os dizeres tendem a um discurso pós-estruturalista sobre a sexualidade e o gênero (reconhecendo a sexualidade e o gênero como padrões culturais), por outro, o intradiscurso nos leva a entender que estes mesmos conceitos, como estritamente ligados à genitalidade da pessoa, pelo qual poderíamos supor que se trata de duas FDs em tensão. Dessa maneira, no processo, entenderíamos que existe uma FD feminista/pós-estruturalista, a que sofre a irrupção da FD biológica. Produzindo desta maneira um efeito de sentido tal que nos faz entender que os dizeres sobre os genitais de uma pessoa determinariam o próprio gênero e suas relações.

Além desta irrupção da biologia, nos arriscaríamos a dizer que, a construção do discurso também se veria afetada por uma FD religiosa cristã, mais antiga mesmo que a FD biológica. Sustentamos isso porque na nossa sociedade ocidental, colonizada pela Europa, a matriz religiosa privilegiada é a cristã. E como podemos ler, na própria bíblia, o deus cristão criou, a sua imagem e *semelhança o homem e a mulher, macho e fêmea*.

Além de terem sido criados, desta forma, no mesmo livro, também encontramos os fundamentos, representações e padrões sociais do que será considerado feminino e masculino, tanto para o homem, quanto para a mulher. Neste sentido, as FDs oriundas da biologia e medicina ratificariam concepções binárias produtos do cristianismo, que estariam refletidas no intradiscurso dos DOs.

Na imagem a seguir ilustramos como entendemos que a seção em debate estruturaria seus dizeres. As relações de gênero se encontrariam no ápice piramidal, enquanto que na base desta pirâmide, se encontram as diferenças biológicas (gônadas sexuais, primeiramente, e hormonais e caracteres secundários, em segundo)

Figura 2- A base piramidal do gênero



Sendo assim, apesar de que esta seção RD-1 D e seu funcionamento discursivo pós-identitário tentam se distanciar do fato biológico – brindam importância à implicância dos aspectos socioculturais – não conseguiria, já que a base da pirâmide pareceria ser baseada na corporificação de um corpo normalizado pela biologia. Em contrapartida, na tensão produzidas pelas diferentes FDs acreditamos ver um avanço com respeito ao seguinte fato: as relações de gênero, apesar de serem governadas pela biologia, estão condicionadas por representações socioculturais, as quais mudam de sociedade em sociedade, e pela qual, poderia dar uma primeira aproximação ao entender o gênero como *performativo*, ao invés de como *performance*.

Outro processo interessante a se levar em conta no uso e no jogo dos opostos, é o processo parafrástico. Neste sentido, traremos de maneira sucinta o uso da palavra *homem*, cujo uso produz um efeito de sentido globalizador de todos os gêneros. O *homem* como representante de toda a humanidade. Sendo assim, podemos ler na antiga lei de educação da Argentina, a *Ley Federal de Educación N° 24.195/93*, em sua segunda página, entre seus objetivos (Grifos meus):

- La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades **para todos los habitantes** y el rechazo a todo tipo de discriminación.
- La valorización del trabajo, como realización del **hombre** y la sociedad y como eje vertebrador del proceso social y educativo.

Neste sentido, vemos como o uso de “todos os habitantes” poderia ser entendo como um processo de paráfrases do uso dicotômico *homem/mulher*, mas também ao não incorporar nenhum tipo de sexualidade nem de gênero, é um processo mais próximo à inclusão de gêneros e sexualidade que escapam do binarismo macho/fêmea.

Por outro lado, o uso do conceito *hombre* poderia pertencer a um processo polissêmico, que não se trataria de usar o *homem* como representante possuidor de um pênis, mas como representante da humanidade, referido nos DOs anteriores. Podendo invisibilizar, desta maneira, tanto as mulheres, como outros representados, mesmo que, finalmente, os incluiria a não fixar um binarismo possível, deixando aberta a definição e as características gerais de *homem*.

Por sua vez, na *Ley de identidad de género, ley N° 26743/2012*, em seu artigo segundo, poderia ser apreciado com maior claridade o uso parafrástico do termo gênero, o qual se distanciaria do apresentado no recorte trabalhado:

ARTIGO 2° — Definição. Entende-se por identidade de gênero à vivência interna e individual do gênero tal como cada pessoa a sente. A qual pode corresponder ou não com o sexo atribuído ao momento do nascimento, incluindo a vivências pessoal do corpo. Isto pode envolver a modificação da aparência ou a função corporal através de meios farmacológicos, cirúrgicos ou de outra índole, sempre que isso seja de livremente escolhido. Também inclui outras expressões de gênero, como a vestimenta, o modo de falar e os modos. (Lei 26743/2012, tradução própria)³¹

Neste sentido, como é possível ler, para o documento a identidade de gênero estaria ligada à vivência interna e individual de cada pessoa. Sendo assim, como o próprio artigo diz, não importaria qual tipo de genitais a pessoa possui, mas também a construção corporal, cultural

³¹ ARTICULO 2° — Definición. Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales.

e social, em sua totalidade, que faz de si mesma uma pessoa. Definição que se distanciaria da concepção ou que, em outras palavras, teria um sentido polissêmico com respeito à questão de gênero tratada no RD N° 1 da seção D aqui trabalhada, no qual as questões de gênero são levadas em conta, principalmente, a relação à diferença biológica dos sexos, no qual há uma ruptura do processo do significante com respeito ao significado.

Sendo assim, entendemos que, neste caso, nosso RD, estaria fortemente atravessado por FDs biológicas/médicas e talvez, também, pelas FDs religiosas, representaria um avanço rumo a inclusão dos gêneros e sexualidades que antes se encontravam silenciados, representando assim, uma FD pós-estruturalista/pós-feminista, na qual fatores sócio-histórico-culturais culturais, também, teriam sua impressão na constituição do sujeito.

De maneira a continuar com a interpretação que estamos realizando, daremos lugar agora a nosso Recorte Discursivo número 2 (RD-2) com o objetivo de avançar nesta análise dos dizeres dos DOs.

Recorte discursivo N° 2 – RD-2

RD-2

A) Ley 26150 (Arg.)

Los objetivos del PNEI son:

a) Incorporar la ***educación sexual integral*** dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente ***de las personas***; (art 3)

B) LC ESI (Arg.)

Asegurar ***condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas***, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo (p. 13)

C) PCN-10 (Arg.)

Para que o trabalho de Orientação Sexual possa se efetivar de forma coerente com a visão pluralista de sexualidade aqui proposta, é necessário que as diferentes crenças e valores, as dúvidas e os questionamentos sobre os diversos aspectos ligados à sexualidade encontrem espaço para se expressar. (p. 87)

D) PCN-10 (Br.)

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano. (p. 91)

E) NT 24/2015 (Br.)

6 A escola, historicamente, vem ensinando o que se institui como comportamento de meninos e meninas e organiza um conteúdo curricular com base em conceitos *heteronormativos* que grande parte das vezes não reconhecem a diversidade de desejos e de relações sexuais e afetivas. As distinções sexistas nas aulas, na chamada, nas filas de meninos e de meninas, nos uniformes, no tratamento e em relação às expectativas sobre alunos e alunas, a tolerância da violência, verbal e até física entre os meninos, as representações de homens e mulheres nos materiais didáticos, a abordagem quase exclusivamente biológica da sexualidade no livro didático, a estigmatização referente manifestação da sexualidade das adolescentes, a perseguição sofrida por homossexuais, travestis e transexuais, tudo isso evidencia o quanto a escola (já) ensina, em diferentes momentos e espaços, sobre masculinidade, feminilidade, sexo, afeto, conjugalidade, família.

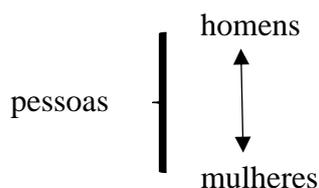
Neste momento da interpretação, tentaremos dar conta da aproximação dos conceitos e definições tratadas nos DOs sobre *sexualidade* e *gênero*. Para isso, traremos, como já foi apresentado, o RD-2 dividido em seções que correspondem com os DOs trabalhados nesta dissertação.

Como podemos observar na seção A deste RD-2, lemos que:

Los objetivos del PNEI son:

a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas (art 3)

Desta forma, entendemos que no caso trazido aqui, há uma tentativa de escolha de uma forma nominal mais neutra para se referir aos indivíduos; procurando, também, que a nomenclatura não fosse sexista e não contivesse especificidade de gênero. Isto porque o substantivo *personas*, neste caso, pode nos levar à derivação em um processo de paráfrases da seguinte maneira:



Tomamos como polarizações características as nomações provenientes de uma FD biológica de homem/mulher, com relação à impossibilidade linguística de escaparmos da hegemonia e normalização. Neste caso, como dizíamos, em primeira instância, que o termo *pessoa* não só se referiria ao conjunto de *homens* e *mulheres*, mas também entendemos que, entre estas polarizações, existem várias outras possibilidades de existência da pessoa, que não necessariamente se enquadra na hegemonia vigente e às quais o documento apontaria, ainda que, em um item posterior do mesmo artigo, encontramos o seguinte:

Los objetivos del PNESEI son: [...]

e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (Art 3)

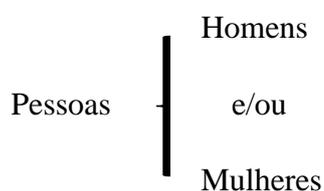
Neste sentido, vemos que novamente a FD dominante destes dizeres está dada pela inscrição do interdiscurso e seus pré-construídos (neste caso o uso dos conceitos *homem* e *mulher*) em um discurso que pretendia fugir dele. Isto aconteceria devido ao fato de que o processo de paráfrase faz com que o conceito *personas* mude para *varones* e *mujeres*, indicando uma distinção binária que levaria a uma possível contradição

Sustentamos isso, já que percebemos que a expressão *educação sexual*, já não seria suficiente para definir o conceito de educação sexual renovado que o documento visa. Portanto, o documento deixaria pendente o processo discursivo no qual a *educação sexual* seria trazida de outras FDs anteriores e antigas, de outros DOs sobre o assunto. Contudo, ao mesmo tempo tentaria levar esta FD a seu limite e a seu novo acontecimento, já que agora é *integral* sob os aspectos que a própria lei traz, psicológicos, biológicos, culturais, sociais, entre outros. Assim sendo, agora os documentos visam a integração, dos diferentes conhecimentos científicos que se encontram em dispersão. Portanto, se vemos isso como um acontecimento, notamos o deslize e o movimento produzido na estrutura de sentido. A educação deveria contemplar agora todo um arsenal que escapa da tradicional *educação para a saúde* que contemplava majoritariamente

os processos biológicos dos corpos. O *integral*, como diz o próprio documento, tenta contemplar outros aspectos maiores do que este.

Por outro lado, com associação à outra FD, poderíamos dizer que o substantivo *peessoas* continua apenas reproduzindo a concepção sexista e de gênero binária da qual seu interdiscurso da FD é próprio. Isto seria devido ao vocábulo se referir somente ao conjunto de homens e mulheres sem se importar com os intermédios envolvidos/existentes, como foi discutido no RD-1.

Neste caso, entenderíamos que o uso de pessoas funcionaria assim:



Diferente e talvez em contraposição ao modo que foi trazido à discussão nos parágrafos anteriores.

Um dado interessante, que nos torna mais próximos da primeira acepção aqui tratada, é o fato de que justo antes deste substantivo, *peessoas*, encontra-se a seguinte construção linguística: *formação harmônica, equilibrada e permanente das pessoas*. Se entendemos que a formação de uma pessoa nunca está acabada, mas que é permanente (mesmo que não necessariamente harmônica ou equilibrada), é porque estamos frente a uma desconstrução do corpo humano como matriz de uma biologia dos sexos fixa e estável.

Ao não estarem fixas nem estáveis, as pessoas poderiam se mover entre um *polo* e *outro*. Ou seja, a sexualidade e o gênero poderia ser um instante nesse continuum de ser cem por cento feminino/mulher ou masculino/homem. Como o qual, nos aproximaríamos a uma concepção *Queer* da pessoa como indivíduo (as)sujeito, podendo ter performances e performatividade que não obrigatoriamente condizem com a genitalidade exterior da pessoa.

Desta forma, e com o ânimo de prosseguir com nossa discussão, traremos o RD-2 B:

B) LC ESI

Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo (p. 13)

Neste recorte, podemos observar como uma mesma FD parecer produzir eco em outros dos DOs. Isto porque novamente nesta seção podemos ver como o uso das nominalizações e sufixos relativos ao masculino e/ou feminino se encontram *apagados*. Este apagamento possibilitaria o movimento continuo entre os processos parafrásticos discutidos e sobretudo, em nosso parecer, ao apagar uma normalização, nos traz seu reverso.

Mesmo que ainda silenciado, já que o RD-2 B não nos dá uma definição do que se entende por *pessoa*, podemos entender, como dizemos anteriormente, que o *efeito de sentido* que nos faz entender que a *formação/constituição continua da pessoa* é uma concepção que se aproximaria a uma aceção *Queer*, tentando se distanciar do binarismo sexual.

Esta FD continua com seu intradiscurso expressando que uno dos objetivos é:

Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación. (p. 14)

Uma vez mais, o apagamento continua, neste caso em uma definição do conceito de *diversidade*. Portanto, isso no remeteria a uma FD que tende ao distanciamento do binarismo. Entretanto, encontramos também, no mesmo documento, a irrupção abrupta do interdiscurso que no remete a outros lugares, outras FDs binarias. Isto poderia ficar marcado no exemplo da definição de *relações de gênero* discutidas no RD anterior e esta marca é:

El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones entre mujeres y varones atendiendo a la igualdad en la realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas. (p. 31, grifos meus)

Porém, como dizemos no parágrafo anterior, o discurso não apenas se encontra no diálogo contínuo como também com os que virão a seguir e com os futuros que são possíveis. É assim que encontramos no segundo Artigo da Ley 26743 (seguindo a ordem numérica esta lei foi sancionada posteriormente):

ARTIGO 2° - Definición. Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales.³²

Sendo assim, o processo interdiscursivo nos leva a entender estes dizeres como condizentes com uma FD de lógica binária; mostrando assim as fronteiras flexíveis do discurso e suas FDs. Isto se deveria à definição apresentada. Na qual já não são relações entre homens e mulheres as que definem o gênero, mas também a vivência interpessoal de cada indivíduo, com o qual a performance é posta em jogo, mas pareceria esquecer das vivências intrapessoais e a performatividade.

Desta forma, avançamos para o RD-2 C, no qual podemos ler:

Para que o trabalho de Orientação Sexual possa se efetivar de forma coerente com a visão pluralista de sexualidade aqui proposta, é necessário que as diferentes crenças e valores, as dúvidas e os questionamentos sobre os diversos aspectos ligados à sexualidade encontrem espaço para se expressar. (p. 87)

Para começar a interpretar esta seção do RD-2, colocaremos nosso olhar sobre o conceito Orientação Sexual. Neste caso, discorreremos brevemente sobre o *pré-construído* ou *memória discursiva* nesta definição. Primeiramente, nos remitiremos ao fato do uso do substantivo *orientação* e do adjetivo *sexual*. O uso desta terminologia nos chama a atenção pelo

³² ARTICULO 2° - Definición. Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona al a siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (LEY 26743 – IDENTIDAD DE GÉNERO – ARGENTINA)

fato de que segundo o dicionário online da língua portuguesa, o conceito Orientação teria os seguintes significantes:

- 1- Determinar ou estabelecer em relação ao oriente, a posição de.
- 2- Dispor de uma certa maneira, segundo a direção dos pontos cardeais.
- 3- Dirigir, encaminhar.
- 4- Informar.
- 5- Reconhecer o lugar em que se está (com relação à direção a seguir).
- 6- Inteirar-se.
- 7- Determinar ou estabelecer em relação ao oriente, a posição de.
- 8- Dispor de uma certa maneira, segundo a direção dos pontos cardeais.
- 9- Dirigir, encaminhar.
- 10- Informar.

<https://dicionariodoaurelio.com/orientacao>. Acesso em: 05 May. 2017

Enquanto o adjetivo *sexual*, no mesmo dicionário, na sua terceira acepção, é definido como relativo ao sexo (Ibid.). Por outro lado, traremos a esta dissertação a voz de Santos Gustavo (2007). Segundo ele expõe, uma das ações tidas como importantes do movimento homossexual do Brasil, foi uma campanha como um “forte teor político, moral e jurídico”.

Aquela campanha levou à mudança, do artigo 10 do Código de Ética dos Jornalistas. Seria inscrito assim, pela primeira vez, o conceito orientação sexual com o objetivo de minimizar os preconceitos transmitidos/sustentados pelo meio jornalístico. Nas próprias palavras de Santos, lemos que:

Após intenso debate, optou-se pelo uso desse termo, uma vez que não estaria embutida aí a idéia da homossexualidade como algo voluntário. "Orientação sexual" comportaria um terreno neutro, sem implicações de ordem médica ou moral (Silva,

1993)³³. Como afirma Facchini, esta "solução de consenso" relaciona-se a uma ação mais pragmática do movimento, menos preocupada com a transformação sociocultural e mais voltada "para garantia dos direitos civis e contra a discriminação e violência dirigida aos homossexuais" (SANTOS, 2007, p. 80).³⁴

Isto nos faz pensar que, segundo a posição deste autor, o conceito começou a ser utilizado no Brasil, como forma de revelar-se com a hegemonia discursiva de *homossexualidade = homosexualismo* → *doença*. Desta forma, teríamos a aparição de uma nova FD sobre o assunto. A homossexualidade já não é considerada como uma doença, os homossexuais têm direitos, os abjetos são incluídos dentro de um sistema, ainda que, claramente binário. Isto é, se existem homossexuais, é porque a regra é outra, a norma é a heterossexualidade.

É por isso que, se tomarmos esta noção como pré-construído do conceito, poderíamos dizer, parafraseando o texto original, neste caso substituindo *Orientação Sexual*, que:

Para que o trabalho d(a) garantia dos direitos civis e contra a discriminação e violência dirigida aos homossexuais possa se efetivar de forma coerente com a visão pluralista de sexualidade aqui proposta, é necessário que as diferentes crenças e valores, as dúvidas e os questionamentos sobre os diversos aspectos ligados à sexualidade encontrem espaço para se expressar.

Entendemos aqui, que existe um possível efeito de sentido normativo do conceito *orientação*. Assim, tomando as diferentes acepções de *orientação*, poderíamos dizer que por parte do Estado haveria o desejo de fazer alguma coisa, dispor, de uma certa maneira, guiar, entre outros, neste caso poderia tomar o sentido de guiar pedagogicamente a sexualidade, guiar o desejo sexual da maneira mais adequada segundo é expressado na *visão pluralista* do DO.

Por outro lado, de acordo com o que Werebe (1998) escreve, o conceito *Orientação Sexual* e *Educação Sexual* podem ser considerados sinônimos em seu uso, então estaríamos em

³³ Citada em SANTOS, G. G. C. Mobilizações homossexuais e estado no Brasil: São Paulo (1978-2004). Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 22, n. 63, p. 121-135, Feb. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de maio de 2017

³⁴ SANTOS, G. G. C. Mobilizações homossexuais e estado no Brasil: São Paulo (1978-2004). Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 22, n. 63, p. 121-135, Feb. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de maio de 2017.

condições de sustentar que a Educação Sexual tem/teve diferentes abordagens. Algumas destas abordagens são (FIGUEIRO, 1996) *a) abordagem religiosa tradicional ou abordagem religiosa liberal, b) abordagem médica, c) abordagem pedagógica e d) abordagem política*. No nosso caso entenderemos estas abordagens como provenientes das FDs que lhes são próprias.

Desta forma, nas

- a) FD religiosa tradicional a pessoa estaria assujeitada às normas da religião ou em uma posição de questionamento/tensão enquanto às normas religiosas e a cultura e sociedade na que vive
- a') ou FD religiosa liberal, além de supor uma atitude questionadora ou de tensão, a educação sexual é encarada como um instrumento de transformação social, compartilhando assim alguns dos posicionamentos da FD política.
- b) FD médica, ênfase em entender a Educação Sexual desde a óptica biológica, buscando que o indivíduo viva sua sexualidade de maneira saudável.
- c) FD pedagógica, é dada uma ênfase ao aspecto informativo e na qual também, pode estar incluído o aspecto formativo. Procura que o indivíduo viva bem a sua sexualidade.
- d) FD política, que entende como relevante a vivência dos indivíduos. A *Educação Sexual* é também considerada como um compromisso com a transformação social.

Seguindo esta linha de pensamento é que dizemos que pareceria que a FD do RD-2 C está constituída pelas fronteiras e solapamentos das FDs médica, pedagógica e política. Isto discorre do fato de que os DOs tratam a Orientação Sexual, em seus dizeres, como uma construção que se encontra em um vai e vem entre o psicológico, a saúde, o cultural, o social, entre outros aspectos, como trouxemos à discussão anteriormente, o qual conformaria a *visão pluralista*, ou seja, uma visão constituída por diversas FDs entranhadas no complexo intradiscursivo sustentado no DO.

Traremos agora a debate o RD-2 D

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano. (p. 91)

Gostaríamos de destacar neste caso o fato de como a sexualidade é tratada como adjetivo. Ao utilizar os substantivos *valores*, *crenças* e *comportamentos*, e relacioná-los diretamente com o substantivo *sexualidade*, estes primeiros substantivos teriam como adjetivo a sexualidade. Ou seja, funcionariam da seguinte maneira:

- 1- Valores [...] existentes e relativos à sexualidade → valores sexuais.
- 2- Crenças [...] existentes e relativos à sexualidade → crenças sexuais.
- 3- Comportamentos existentes e relativos à sexualidade → comportamentos sexuais.

Se é certo que o funcionamento discursivo funciona assim, que este é o efeito de sentido buscado, surge a seguinte pergunta: Por que a *experiência sexual* foi deixada de fora? Será que *experiência* está apagada e contida dentro de *comportamentos*? Seria, por acaso, a *experiência* um tipo de *comportamento*?

Por outro lado, também nos perguntamos quais são estes *valores*, *crenças* e *comportamentos sexuais* a serem respeitados? Para tentar responder isto, nos remetemos novamente ao debate realizado no RD-2, seção C. Se levarmos em conta as possíveis FD discutidas e com base em Figueiró (1996), poderíamos supor que estes valores, crenças e comportamentos a serem respeitados, estariam regidos principalmente por FDs médicas, seguidas por FDs pedagógicas, políticas e religiosas, sendo esta última a mais *apagada*. Em outras palavras, mais além de quais FDs governem o discurso, o importante é inculcar um clima de respeito e tolerância mútua na tensão das diferentes FDs.

Por outro lado, também entendemos que nesta seção seria possível encontrar um rastro e lastro do Preâmbulo dos Art. 1, 22 e 23 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Los vestígios estariam vinculados, através do interdiscurso e o pré-construído, constituintes do intradiscursos pelo efeito de sentido que imprime o conceito *dignidade humana* e na dispersão de sentidos que este conceito acarreta. Como exemplo disso, e vinculando a

nossa paráfrase anterior, diremos que parte da dignidade do homem se encontra o reconhecimento e respeito de seus direitos individuais e grupais, ou conforme diz o DO, em respeitar todo o conjunto de crenças sobre a sexualidade presente na escola.

Entretanto, no RD-2 E lemos, no artigo 6 proveniente da NT 24/2015 que:

6 A escola, historicamente, vem ensinando o que se institui como comportamento de meninos e meninas e organiza um conteúdo curricular com base em conceitos heteronormativos [...]

Podemos entender desta seção que apesar dos DOs tentarem demonstrar ser contra a heteronormatividade, as FDs pedagógicas teriam sido baseadas e atravessadas pela mesma. Isto porque, como o próprio RD mostra, a escola tem instituído, através do processo pedagógico o que um *menino* ou uma *menina*, segundo seu comportamento. Parafraseando Pêcheux (1988), diremos que é a ideologia que faz com que todo o mundo saiba o que é um *menino* ou uma *menina* e o comportamento que estas pessoas deveriam ter. Ou seja, através destas FDs (patriarcal, heteronormativa, religiosa) será dado lugar às FI e finalmente à ideologia pertinente, que além de interpelar o indivíduo em sujeito (PÊCHEUX, 1988), nos proporcionaria, segundo o nosso entendimento, as primeiras pistas sobre o *pré-construído* ou *memória discursiva*.

Por sua vez, entendemos que esta FD pedagógica-escolar estaria submetida e em luta com a FD médica, que estabeleceria o que é um menino e uma menina, e com a FD religiosa, que definiria a heteronormatividade e disciplinaria o corpo. Desta maneira, a educação sexual, e como consequência disso a FD pedagógica, segundo Werebe (1981) teria um caráter formal e um informal (o qual pode ocorrer dentro de diferentes espaços, entre eles a família e a escola). Parte desta educação informal se apresenta na escola sob o currículo oculto. Desta forma, como diz esta seção do RD-2 as chamadas, as filas, entre outros aspectos, formariam parte deste tipo de educação. Por sua vez, a educação formal, neste caso representada pelos materiais didáticos, abordagens pedagógicas, entre outros aspectos.

Aspectos frente os quais o DO se posiciona como superador.

São estas interseções das FDs, ou suas assíntotas, as que fazem que seja entendido que o gênero apenas se limitaria ao campo do sexual-afetivo. Então, este efeito de

sentido acarretado, colocaria em tensão, no mínimo, quatro possíveis FDs, a pedagógica, a médica, a religiosa e a *Queer*.

Além disso, podemos ler também que:

a estigmatização referente à manifestação da sexualidade das adolescentes, a perseguição sofrida por homossexuais, travestis e transexuais, tudo isso evidencia o quanto a escola (já) ensina, em diferentes momentos e espaços.

Sendo assim, entendemos que este trecho estaria dialogando criticamente com uma FD exterior e com outra FD interior à heteronormativa da sexualidade e de gênero. Isto se daria assim pelo funcionamento discursivo, ao falar da sexualidade *das adolescentes*, está não apenas incluindo-as como agentes sexuais, visibilizando-as, como também está trazendo à cena, o fato de que as mulheres não teriam por norma geral, uma sexualidade ativa e se a tivessem, seria condenada, o que seria correspondido com a FD religiosa. Ademais disto, a visibilização linguística e de identidade de gênero e sexuais dissonantes com a heterossexualidade é muito interessante. Isto porque, em diferentes momentos históricos e sociais, como em algumas instituições, ainda não são reconhecidos. Como no caso do Brasil no qual os autodenominados homossexuais estão isentos de servir às forças armadas, provocando maior (in)visibilidade e tensão.

Além do discutido, esta frase nos permite ver em seu intediscurso, como as FDs religiosas e heteronormativa-patriarcais estão presentes no currículo da escola, e não está sinalizado para ser um tratamento saudável rumo ao diferente, e sim de ódio. Esse possível sentido é interpretado a partir da frase “a perseguição sofrida”, já que, ao nos remetermos ao verbo *sofrer*, ele nos daria uma ideia de dano provocado pelo assédio constante, pela perseguição.

Ainda na mesma seção podemos ler mais adiante que:

isso evidencia o quanto a escola (já) ensina [...] sobre masculinidade, feminilidade, sexo, afeto, conjugalidade, família.

Como o fragmento diz, a escola não tem permanecido neutra no controle dos corpos e subjetividades. Ela já estaria, como viemos discutindo, ensinando, instituindo o que deve ser

entendido e aceito como masculinidade, feminilidade, entre outros binarismos dos quais tentaria escapar.

A seguir, apresentaremos o RD Nº 3 com o objetivo de nos aprofundarmos em nossa interpretação, neste caso discorreremos sobre o conceito de sexualidade:

Recorte discursivo Nº 3 - RD-3

A) NT 24/2015 (Br.)

4. O conceito de orientação sexual, a pesar de uma considerável polissemia que lhe é característica, diz respeito a como cada sujeito vivencia suas relações sexuais e afetivas. É imprescindível para a compreensão dos aspetos sociais, culturais e históricos da sexualidade e tem implicações imediatas no entendimento sobre arranjos familiares e parentalidade, por exemplo.

B) PCN-CT (Br.)

[...] a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. [...] se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural. (p. 81)

C) Ley 26150 (Arg.)

A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. (art 1)

D) LC-ESI (Arg.)

El abordaje de la sexualidad a partir de su vínculo con la afectividad, el propio sistema de valores y creencias; el encuentro con otros/as, los amigos, la pareja, el amor como apertura a otro/a y el cuidado mutuo. (p. 28)

Neste momento da análise, procuraremos entender o efeito de sentido, subjacente às concepções de sexo e sexualidade, que os dizeres dos DOs produzem e trariam às escolas. Desta forma damos início à interpretação do RD-3 A,

4. O conceito de orientação sexual, a pesar de uma considerável polissemia que lhe é característica, diz respeito a como cada sujeito vivencia suas relações sexuais e afetivas.

Nesta seção do RD-3, podemos ler, como viemos discutindo, que inclusive o autor deste documento reconhece que a concepção de sexualidade é polêmica, um campo tenso, como fica refletida na polissemia do conceito, sexualidade entendida como meio de reprodução, ligada à saúde, moral, dentre outras. Isto poderia ser devido às FDs que viemos discutindo, as quais aportariam de seu lugar uma memória discursiva plausível de ser encontrada aqui.

Por exemplo, como dizíamos anteriormente, uma destas FDs, seria a religiosa, pelo qual o sexo e a sexualidade, além de serem (as admitidas nesta FD) unicamente binárias, ou seja, homem e mulher, “criou o macho e a fêmea”, também se considera como elementos primordial e exclusivo da concepção e reprodução, deixando de lado, apagando ou negando a possibilidade de possuir uma *orientação* diferente desta. Isto porque, como é próprio do poder patriarcal, indica o correto e o incorreto, o que pode ou não ser praticado, como podemos ler na bíblia, no caso de Sodoma e Gomorra, escolher, neste caso, poderia significar a morte mais ignominiosa possível.

Por sua parte, as FDs vindas da medicina nos imporão seu conceito sobre o que é ser macho ou fêmea. O que é suposto como sendo saudável ou não. Sendo assim, a FD pedagógica nos levará a entender como cuidar e proteger o corpo, aprendendo sobre ele desde a primeira infância. Finalmente, a FD *Queer* e feminista nos levará a questionarmos a rigidez e estabilidade do gênero e da sexualidade, por apenas enumerar algumas. Sendo assim, podemos observar como apenas três das FDs possíveis de serem encontradas neste DO já geram tensão suficiente

como para que seja visível a construção do intradiscurso no interdiscurso, a memória e a atualidade.

Em outras palavras, a frase: *como cada sujeito vivencia suas relações sexuais e afetivas*, estaria, segundo nosso entender, atravessada em sua constituição pelas FDs debatidas, além de outras. Neste caso, entendemos que, como esta própria seção diz, o efeito de sentido trazido é que representaria, também, indiretamente os aspectos mais variados, indo desde os comportamentos culturais, por um lado, até impactar, por outro, nos arranjos familiares. O que nos recorda Pêcheux (1988), cada Formação Ideológica é constituída por uma ou várias FDs, e por sua vez essas FIs representarão a formação social da qual são próprias. Desta maneira, poderíamos entender o motivo do conceito ser chave para compreender os processos sócio-culturais, os arranjos familiares, a vida em sociedade. Sendo assim, mesmo que a sexualidade siga sendo restringida, ou melhor dizendo, ligada à dicotomia, deixa entrever um fato importantíssimo e muito caro das FDs feministas e *Queer*, já que, na tensão dos dizeres, este segmento se encarrega de trazer à discussão o que é importante com respeito à cultura e aspectos sociais, e sobretudo, nesta época na qual o modelo tradicional de família está em crise, também ajudaria a entender as novas famílias, distanciando-se assim, mesmo que sem se desligar das FDs religiosa e médica.

Sendo assim, podemos ler no RD-3 B que:

PCN-CT

[...] a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. [...] Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural. (p. 81)

Neste caso, no que pareceria ser a FD dominante desta seção do RD-3, podemos encontrar a conceituação dos termos sexualidade e gênero, e por sua vez entendemos também sua expressão ideológica, já que como o próprio Pêcheux (1988) nos recorda, é a ideologia que nos proporcionaria os elementos e a forma de usá-lo, em nosso caso, os signos e suas designações. Trazendo este autor, expomos que

A instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, [...] possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe: **os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem-**, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na Ideologia. (PÊCHEUX, 1988, p. 146, grifos meus)

Então, tendo em conta a citação exposta, poderíamos dizer que as seguintes frases comportariam “objetos ideológicos”, em outras palavras, os conceitos de *sexualidade* e *sexo*. Isto, não só porque trazem à discussão estes conceitos, mas também porque estariam assegurando a fora de servirmos a eles, isto é, nos indicam seu significado, seu sentido, ou seja, os interesses das classes aos quais eles servem (sexualidade para a reprodução, família burguesa capitalista, entre outros aspectos), que estão refletidos nestes DOs através das FDs já referidas em parágrafos anteriores.

- | |
|--|
| <p>1- A sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento [...] sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural.</p> <p>2- Sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais)</p> |
|--|

Por conseguinte, seguindo o pensamento pecheutiano, que entendemos que estas conceituações, expressadas no formato de *orações relativas explicativas* (as quais seguem a fórmula Substantivo + Verbo Copulativo + Sintagma Adjetival), segundo a definição de Paul Henry (1990) e que deixam entrever, frente a análise discursiva, um viés ideológico. Isto se daria assim, porque, segundo Pêcheux:

É a ideología que fornece as evidencias pelas quais [...] uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem” aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÉCHEUX, 1988, p. 160)

Esta FI, por sua vez, como podemos apreciar através da análise, está constituída intradiscursivamente, por uma FD de caráter pós-moderna/pós-colonial, já que em certo sentido, como viemos discutindo, se os dizeres remontam diferentes FDs conservadoras, ao trabalhar a sexualidade como construção de vida e todos os processos que ele leva consigo, se aproxima das teorias de desconstrução de gênero e de sexualidade em voga.

Por sua vez, segundo nossa interpretação, o interdiscurso é disperso, entendido em termo foucaultianos. A matriz interdiscursiva nos levaria desta forma às FDs referidas como anterioridade, e seus entrelaçamentos, solapamentos e novas dispersões às quais estas FDs nos remetem.

Já no RD-3 seção C, podemos encontrar possíveis dispersões discursivas que nos levam a outros documentos próprios da Argentina, quanto aos dizeres apresentados nos parágrafos anteriores. O que nos faz entender que de alguma forma, estes documentos, mesmo sendo originários de países diferentes, compartilham dizeres que os remeteriam a FDs iguais.

Ley 26150/2006

A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. (art 1)

Podemos apreciar no caso acima que, por mais que a Lei 26150/2006 não apresenta uma conceituação clara e específica do que deveria ser entendido por sexualidade e sexo, ainda que o faz sobre o que deveria ser entendido por *educación sexual integral*.

Neste caso, entendemos 1) educação = substantivo 2) sexual = adjetivo 3) integral = adverbio de modo. Sob este olhar, fica claro qual parte do discurso, cumpriria a função de modificar a outra e não estenderemos a nossa discussão sobre isso. Sendo assim, uma das perguntas que nos surgem é: Por que a necessidade de um modificador do adjetivo? Por acaso ele está sendo indicado sob este funcionamento discursivo, que a antiga concepção de *educación sexual* – conceito trazido neste momento como estrutura da língua – não é suficiente e, portanto, é necessário um novo acontecimento?

Esse novo acontecimento se daria pelo atravessamento de uma nova FD que contempla o conceito *integral*, conceito com o qual, seria incluído, além dos “aspectos biológicos”, os “psicológicos, sociais, afetivos e éticos”. Como dizíamos, nesta seção podemos ver como o funcionamento da língua, torna o conceito *integral* quando unido ao conceito de *educação sexual*, um acontecimento discursivo, afetados, como dizíamos, por diferentes FDs que lhe serviriam de sustentação ou de estrutura na matriz de possíveis efeitos de sentido. Resultado disso, é o fato de considerar que o conceito de *integral* como sendo parte de um processo completo, o qual incluiria os aspectos enumerados por este segmento, além do biológico, sendo assim, podemos considerar o acontecimento discursivo *integral*, para e em outras FDs para as quais a sexualidade envolve orientação, eleição gênero, arranjos familiares diferentes do tradicional, entre outros.

Além do que, através do uso do pré-construído, podemos observar como os adjetivos biológicos, psicológicos, sociais, afetivos e éticos não são definidos, mas que são gerados como dados já fornecidos, conhecidos sempre-já-aí da interpelação ideológica.

Desta maneira, avançaremos agora com nosso RD-3 D

LC-ESI

El abordaje de la sexualidad a partir de su vínculo con la afectividad, el propio sistema de valores y creencias; el encuentro con otros/as, los amigos, la pareja, el amor como apertura a otro/a y el cuidado mutuo.

Nesta seção, novamente entendemos que, neste caso, o DO não nos traz uma definição específica do conceito de *sexualidade*. Como podemos ler, este segmento traz a informação de como *abordar* a sexualidade com respeito a diferentes sistemas de crenças, afetividade e valores. Discorrendo sobre o assunto, diremos que ainda que, se por um lado, através dos dizeres que constituem esta seção entendemos que o efeito de sentido exercido sobre sexualidade está composto de FDs dogmáticas – ao fazer referência ao sistema de valores e crenças -, à FD médica -através das recomendações do cuidado de si e do outro (biopolítica)- entre outras; por outro lado, entendemos que, também, a tensão produzida entre as FDs nos propiciaria um efeito de sentido tal que estes aspectos dogmáticos e biológicos poderiam ser

apagados, já que trataria da união, encontro reconhecimento e vínculo com outros/as sem delimitações marcadas.

A oração discutida nesta seção estaria dominada pelos sintagmas nominais nos quais as frases

la afectividad, el propio sistema de valores y creencias; el encuentro con otros/as, los amigos, la pareja, el amor como apertura a otro/a y el cuidado mutuo

Apenas possuem seu sentido em relação à anáfora linguística:

El abordaje de la sexualidad a partir de su vínculo con

Sendo assim, o efeito de sentido gerado através do uso das relativas e da noção de pré-construído nos leva a entender como esta FD constrói sua lógica baseada nas FDs hegemônicas e dominantes, como pode ser o caso da frase

El encuentro con otros/as (O encontro com outros/as)→
Esta frase, além de demonstrar impossibilidade linguística para marcar gêneros e sexualidades intersexuais, também nos reporta à época colonial e de extermínio dos povos originários da América Latina, sob a desculpa do encontro de dois mundos.

Se isso acontece assim, nos perguntamos o porquê da necessidade da marca do feminino e masculino (*a/o*) e não simplesmente usar um conceito globalizador como *outro*. Isto porque, como já dizemos nas *condições de produção*, o reconhecimento da *alteridade* é também reconhecer o diferente de mim nos mais variados aspectos e portanto, também, visibilizar o antes silenciado.

La pareja (o casal) → entendendo esta definição, segundo a RAE, como um conjunto de duas pessoas, (in)diretamente restringiria a sexualidade unicamente ao âmbito de duas pessoas, deixando por fora todas as expressões e postas em cena da sexualidade por fora destas margens grupais. Por outro lado, se distanciando desta concepção tradicional, é necessário considerar o fato de que as crises atuais dos paradigmas normativos, em especial aqueles que têm a ver com a *pareja* e os vínculos não heterossexuais nem monogâmicas.

Essa visibilização é realizada, segundo entendemos, afetados pelos funcionamentos dos *esquecimentos*, entendendo o que dizem, o que realmente eles querem dizer; apontando a um *mais além* destas fronteiras das FDs que compõem o interdiscurso, em direção a uma matriz de sentido inclusiva, aberta e flexível. Isto seria assim, porque como a própria seção destaca, a sexualidade não está restrita a apenas um campo hegemônico das FDs que compõem o discurso (FDs religiosa, médica, feminista, *Queer*), mas também por um acordo e tensão constante entre todas elas, como podemos entender, a partir do fragmento *a partir de su vínculo con la afectividad, el próprio sistema de valores y creencias*.

Prosseguindo com nosso debate, traremos agora o Recorte Discursivo N° 4. Neste recorte, tentaremos trazer à tona como se constroem os funcionamentos discursivos em torno da (não) heteronormatividade.

Recorte Discursivo N° 4 - RD-4

A) NT 24/2015 (Br)

7. Esse currículo produz resultados: [...] pesquisas evidenciam currículos e práticas pedagógicas e de gestão marcadas pelo sexismo, pela misoginia e pela discriminação contra *sujeitos não-heterossexuais ou que descumprem expectativas hegemônicas de gênero*. (Cursiva propia)

8. *Estudantes não-heterossexuais, em especial aqueles e aquelas que transgridem mais fortemente as expectativas de comportamento de gênero*. (Cursiva propia)

13. Por fim, a dimensão de gênero e orientação sexual tem sido componente fundamental das políticas públicas de educação [...] voltadas ao enfrentamento da [...] e à promoção dos direitos das mulheres e da *população LGBT*. (Cursiva propia)

B) LC-ESI (Arg.)

El análisis y debate sobre *las identidades sexuales desde la perspectiva de los derechos humanos*. El análisis crítico de las formas discriminatorias entre *hombres y mujeres* en los distintos ámbitos: la escuela, el hogar, el trabajo, la política, el deporte, entre otros posibles.

El abordaje y análisis crítico de la *masculinidad*. La reflexión sobre [...]. La reflexión sobre las implicancias de la *homofobia*. [...] en la construcción de la masculinidad en los varones.

El abordaje y análisis crítico de la *femineidad*. La reflexión sobre las representaciones dominantes: fragilidad y pasividad. La identificación de estereotipos en la construcción de la femineidad en las mujeres. El análisis crítico de la subvaloración de otras formas de ser mujer que no incluyan la maternidad. El abordaje, análisis y comprensión de la femineidad en otras culturas. La comprensión, valoración y reflexión en torno a las implicancias de la maternidad. (p. 42)

C) PCN-CT (Br)

[...] a partir da puberdade, [...] já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, *homossexualidade*, pornografia, prostituição e outras (p. 88)

[...] reconhecer como *determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino*, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; (p. 91)

No caso da seção A do presente RD, podemos ver como o intradiscurso se entrelaça em si próprio (aquilo que foi dito antes, com o qual está sendo dito e com o que será dito a seguir, segundo Pêcheux (1988)) no próprio DO. Sendo assim, nos itens 7,8 e 13 desta seção, podemos ver como é gerado o funcionamento discursivo da forma como descreveremos em seguida.

- a) sujeitos não-heterossexuais ou que descumprem expectativas hegemônicas de gênero.
- b) Estudantes não-heterossexuais, em especial aqueles e aquelas que transgridem mais fortemente as expectativas de comportamento de gênero
- c) população LGBT

Neste funcionamento, podemos ver como a paráfrase se instala para produzir seu/o mesmo sentido. Esta paráfrase, instalada no intradiscurso, nos leva a interpretar como a concepção de identidade sexual, em primeira medida se afastaria da heteronormatividade mas que seguido esse possível afastamento entra em crises. Isso porque o funcionamento discursivo nos levaria a entender que estaria embasada em uma matriz heteronormativa. Isto se daria da seguinte maneira:

- a. Sujetos no heterossexuales → a'. estudantes no heterossexuales → a''. población LGBT

Aqui, podemos observar como no RD as palavras foram substituídas paulatinamente, e como sendo diferentes, se referem ao mesmo sentido. Neste caso, o substantivo *sujeito* foi levado por um processo parafrástico no qual entendemos que a concepção de *sujeito* se reuniu com a de *sujeito pedagógico*, ou seja, o *estudante*, quem seria uma das ligações na educação em geral e em particular na *educação sexual integral*.

Como dizíamos, se por um lado a matriz heteronormativa se faz presente, não podemos deixar de reconhecer o quanto os documentos tentam avançar rumo a inclusão da população não heteronormativa. Isto seria assim devido ao fato de reconhecer que tal população se encontra presente na escola, e que além de reconhecer como os processos identitários diferentes do *heterossexual* sofrem o reconhecimento negativo dos *heterossexuais*, através da discriminação que estes documentos tentam superar ou, no mínimo, colocar em tensão.

Em outras palavras, em sua FD dominante, poderíamos entender a tentativa de instauração de um efeito de sentido, tal que contemple as sexualidades não normativas nem hegemônicas, tanto as que estão presentes na sociedade, como as refletidas na escola. Mesmo que isso seja certo, o *fio* discursivo nos leva a interpretar que o sentido de *não heterossexual* está ligado ao enquadramento da identidade em uma das siglas *LGBT*.

Sendo assim, compreendemos que esta seção entende a população englobada sob as siglas *LGBT*, como o oposto, o binário ao heterossexual. Seria instaurada desta forma, a matriz de referência e de normalidade assumida sub-repticiamente no DO, a heteronormatividade hegemônica, inclusive quando tenta ir contra, trazendo populações historicamente negadas, tentando lutar contra os processos de discriminação e exclusão.

Esta não só seria uma das interpretações possíveis, como também, ao ampliá-la, poderíamos acrescentar o forte grito silencioso do patriarcado inerente à heteronormatividade. Isto pode ser interpretado da seguinte maneira, de acordo como entendemos o funcionamento discursivo:

Lésbica + Gays + Bissexuales + Travestis + (...) = No heterossexual.
 No heterossexual <#> heterossexual

Múltiplas identidades sexuais são agrupadas sob apenas um *substantivo adjetivo*: *não heterossexual*, como se estas identidades fossem silenciadas em um hiperônimo, dando a ideia de que não são múltiplas. Desta forma também e colocado discretamente o *heterossexual* como norma com a qual seria entendido o que é o *não heterossexual*. Se o substantivo adjetivo *heterossexual* se encontra *apagado*, através do uso da perífrase/metáfora, podemos trazê-lo à discussão.

b. [sujeitos] que no cumplen con las expectativas hegemónicas de género →
 b'. aquellos y aquellas que transgreden más fuertemente las expectativas de comportamiento de género

Já neste item, vemos como o uso dos pronomes indeterminados, e seus respectivos marcados de gênero (*a* para feminino e *o* para masculino) irrompem no processo, sob o mesmo *significado literal* que *sujeitos*. Ademais disso, a *relativa restritiva* que destacaremos a seguir

[sujeitos] que no cumplen con las expectativas hegemónicas de género

Seria transformada na relativa

aquellos y aquellas que transgreden más fuertemente las expectativas de comportamiento de género

Sem que tais transformações afetem realmente o efeito de sentido impresso nelas e, portanto, sendo possível entender o todo como um único enunciado (quando falando sobre os efeitos de sentidos)

Por outro lado, uma das pistas de que esta seção discursiva nos remete a um sistema binário, é o fato de encontrar no processo intradiscursivo uma definição de gênero (debatida no RD-1) exclusivamente binária e marcada pela genitalidade. Por isto, sustentamos que a FD nos remete novamente ao patriarcado, ao heteronormativismo hegemônico e ao binarismo sexual.

Já na seção B do RD-3, primeiramente nos chama a atenção o efeito de sentido que detalharemos a seguir. Primeiramente, não nos foi possível encontrar uma pista no tratamento das identidades de gênero nem das sexuais. Afunilando a leitura, e permitindo o discurso circular, entendemos a sexualidade tratada da seguinte maneira:

El análisis y debate sobre las identidades sexuales desde la perspectiva de los derechos humanos. El análisis crítico de las formas discriminatorias entre hombres y mujeres en los distintos ámbitos: la escuela, el hogar, el trabajo, la política, el deporte, entre otros posibles.

El abordaje y análisis crítico de la masculinidad. [...] La reflexión sobre las implicancias de la homofobia. [...] en la construcción de la masculinidad en los varones.

El abordaje y análisis crítico de la femineidad. [...] La identificación de estereotipos en la construcción de la femineidad en las mujeres. (p. 42)

Em primeira instância, estas segmentações nos trazem vários vazios linguísticos. Isto se daria pelo fato de entender a sexualidade a partir dos DUDH, mesmo quando estes considerados DUDH não se expressam sobre a sexualidade, mas que em seu discurso eles buscam a integridade e a não difamação de todas as pessoas. Devido a isto, nos seria remetido através de

uma heterogeneidade discursiva à Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual a concepção trazida para discussão não foi definida. Então se isto for assim, chegamos a novas perguntas: faz referência a quais direitos humanos? De qual perspectiva se trata? Por que ela seria a válida, segundo o efeito de sentido dado pela restrição?

Em seguida, no mesmo parágrafo, podemos ver a referência ao binarismo homem/mulher que o documento traz à colação:

El análisis crítico de las formas discriminatorias entre hombres y mujeres
--

Esta frase nos traz uma memória associada a uma FD de raiz binária, religiosa e, finalmente, biológica. Portanto, deixaria de fora todo outro possível mundo de formas de discriminações a corpos que não correspondem necessariamente ao formato homem/mulher e, portanto, o tal respeito pelos DUDH não aparece de maneira clara por completo.

Sendo assim, vemos também o aparecimento do conceito de masculinidade sustentado neste discurso. Tal conceito está altamente associado a uma FI que deteria o poder para decidir o que é um homem e o que ser um homem. Desta maneira, e atendendo à dominância patriarcal, sobressaído pela masculinidade, o fio discursivo nos leva a ver como os DOs poderiam se contrapor a isto através da análise crítica da *masculinidade/feminilidade* instauradas na sociedade e refletidas na escola.

Tal acontecimento discursivo traz uma forte crítica/tentativa de resistência ao que pareceria ser um efeito de sentido binário. Sendo assim, sem fazer uma análise crítica, que o masculino se encontraria em oposição ao chamado *homossexual*. Ou seja, não seria possível ser um homossexual masculino, ou uma mulher masculina, porque isso seria sair do estabelecido no poder, posição desencontrada com respeito ao intradiscorso.

Outra das importantes implicações, é o que de que, também na mesma seção, interpretamos que o documento tenta sair, através da análise crítica da sexualidade e o gênero, do efeito de sentido subjacente no fato de ter dois conceitos opostos: *Masculino vs. Feminino*. Novamente a norma da dicotomia aparece, ou é possível ser masculino ou feminino, e por extensão, homem ou mulher, já que, como podemos ler na concepção de feminino, aqui utilizada, se encontra em alta consonância, com ser *mulher*, uma vez que a *feminilidade* é diretamente ligada com *mulher*.

Com um olhar um pouco mais agudo, nos atrevemos a expor o seguinte: nesta seção a dicotomia binária só seria estabelecida entre *homem vs. mulher* ou *feminino vs. masculino*. Deixando a dicotomia *masculino vs. homossexual* de fora. Para aclarar isto, nos estenderemos em *como* entendemos o *funcionamento discursivo*.

Em primeira instância, é trazida uma memória discursiva pontual e relativamente extensa, dos conceitos masculino e feminino, em comparação com *homossexual*. Se prestarmos atenção, de fato, podemos ver como homossexual, solo es colocado em contraposição com masculino, sem uma definição, deixando, desta forma, o pré-construído operar.

Sendo assim, tanto feminino, quanto masculino, ao estarem em oposição e serem os padrões hegemônicos vigentes, necessitariam de todo o uso das relativas que fazem tanto para aclarar, como para restringir, e *dizer realmente o que quer ser dito*. Enquanto homossexual, ao ser uma categoria menos e inferior ao heterossexual e a masculino/feminino, é apresentado nos documentos como forma de inclusão e como tentativa de superação e resistência à visão hegemônica.

Desta forma, também entendemos que este emaranhado de FDs, pode nos levar a entender que a perspectiva colocada sobre a normatividade da sexualidade, seria não somente binária, pelo que temos exposto, mas também seria patriarcal, já que contrastaria os conceitos *masculinidade*, com o de *feminilidade* e de *homossexualidade*, deixando entrever uma superioridade do sentido de masculinidade frente a outros conceitos, efeito de sentido que provém de uma matriz de referência religiosa, recordemos que segundo a tradição cristã, o homem seria o primeiro humano criado e, de sua costela, e conseqüentemente subordinada a este, foi criada a mulher, conforme podemos ler nos primeiros capítulos do livro da *Gênesis* da bíblia cristã. Portanto, o efeito de sentido latente aqui e contra o qual se posicionariam os documentos, faz com que a categoria *homossexual* seja uma categoria linguística tal, que ocuparia o lugar de masculino ou de feminino em sua posição de adjetivo, ainda que, sem perder a subordinação. Vejamos o exemplo:

<p>Hombre masculino – Hombre femenino – Hombre homossexual.</p> <p>Mujer masculina – Mujer femenina – Mujer homossexual</p>

Por outro lado, já na seção C deste RD interpretamos que o funcionamento discursivo nos levaria a entender a sexualidade ligada a um determinado momento da vida, entre eles o momento de chegada/durante da/a puberdade. Uma das primeiras perguntas que nos surgem com relação à análise discursiva, é o fato de porque a necessidade de discorrer criticamente sobre comportamentos distanciados da moral cristã e das proibições sociais dela derivam dela, como é o caso do *aborto*, a *pornografia* ou a *prostituição*.

Se no remetermos às condições de produção do PCN, recordaremos o fato de que entre os quais aprovam ou vetam os DOs, existe a presença de uma bancada evangélica, que, sob a forma de panóptico, controlaria tudo. É por isso, pela tentativa de controle do discurso, e por sua vez, do processo de *esquecimento*, que detectamos, em seu intradiscurso, pelo menos uma FD proveniente dos estudos culturais. Isto pode ser observado na insistência de que a determinação cultural e social que atua sobre os conceitos de feminino e masculino, macho e fêmea são fundamentais na discussão e que os discursos de ódio direcionadas a estas pessoas abjetas devem ser postos em debate e, a fim de serem superados e responder aos DUDH enquanto à integridade e dignidade das pessoas.

Vimos então, neste último RD analisado, como a dispersão dos discursos nos remetem à FDs conservadoras e positivistas (tal como a religiosa, biológica, médica, entre outras) e que, se por um lado estas mostram seu impacto quando se instaura o binarismo e a hegemonia, por outro lado, também se encontram em processo de desconstrução e distanciamento de tais FDs, por parte dos DOs. Portanto, após nossa análise dos quatro RDs aqui apresentados, daremos lugar a nossas últimas palavras, as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

El hombre es la medida de todas las cosas,
de las que son en cuanto que son y de las
que no son en cuanto que no son.

Protágoras.

Após o caminho percorrido nesta dissertação, chegamos a nossas considerações finais. Estas não estão consideradas fechadas, nem acabadas, e sim em construção.

Nesta análise, percorremos desde a introdução um caminho que mostra a evolução do discurso, em nosso caso particular, como os dizeres dos DOs sobre a concepção da sexualidade e do gênero são discursivizadas. Recorremos brevemente sobre as condições de produção do discurso e sua rede de processo inter/intradiscursivos. Sendo assim, podemos trazer ao debate como foram sendo orquestrados diferentes pré-construídos, FDs e seus efeitos de sentido.

Na introdução estabelecemos a importância dos dizeres no bloco do MERCOSUL. Dizeres que em primeira medida mostram o seu impacto na Argentina e no Brasil, com posterior repercussão no Uruguay. Logo da introdução, demos desenvolvimento ao capítulo 1. Nele assentamos os conceitos norteadores das etapas I e II da AD, e brevemente da III etapa da AD pecheutiana e ampliamos ditos conceitos com os debatidos por autores brasileiros tais como Orlandi e Filho. Todos esses conceitos trazidos ao debate foram guia no nosso posterior Análises Discursivos sobre os dizeres plasmados nos DOs selecionados para esta pesquisa.

Assim sendo, demos lugar ao capítulo 2 no qual discorremos sobre as condições de produção do discurso. Desta maneira, apresentamos os avanços de conceitos necessários e caros para esta pesquisa, como os conceitos de *identidade*, *diferença*, *gênero*, entre outros. Além disso, também demos breve conta dos processos de governo de ambos os países, o Brasil e a Argentina. Isto porque ambos os países têm atravessado momentos históricos no seus governos que se apresentaram num vaivém de extrema repressão ao um outro mais pluralista, desembocando finalmente nos governos que acabaram por dar maior visibilidade e voz aos sujeitos abjetos. Esses governos, de cunho crítico/esquerdista, encabeçados principalmente pelos presidentes Lula Da Silva e Nestor Kirchner.

Nesses governos se promulgaram importantes leis com o intuito de dar respostas às demandas da sociedade que eram de larga data, mas que pareciam não ser ouvidas. Se por um

lado aquelas leis buscavam a inclusão de aqueles seres que se encontram por fora do sistema, nem sempre esse objetivo foi logrado na sociedade que tem mostrado alguma resistência em adotar as novas mudanças propostas. O que mais chama a nossa atenção neste ponto, é fato do baixo impacto que os documentos oficiais, mesmos que aqueles exclusivamente referidos à educação. Isto nos leva a novas perguntas, será necessário um processo mais forte de capacitação dos educadores, enquanto a gênero e sexualidade? Será que as famílias de ambos os países se encontram interpeladas por uma FI tal que as novas definições e interpretações solo causam tensão, mas não modificam a posse do poder na luta de classes representada nas FDs?

Logo, no terceiro capítulo, tentamos dar resposta a nossos objetivos e hipóteses de trabalho. Sendo assim, a nossa análise e interpretação dos RDs, esteve baseada e pautada pela análises e crítica de

- 1) RD-1 Sistema Binário-Patriarcal
- 2) Sexualidade e gênero
- 3) Sexualidade – Conceito(s)
- 4) Heteronormatividade.

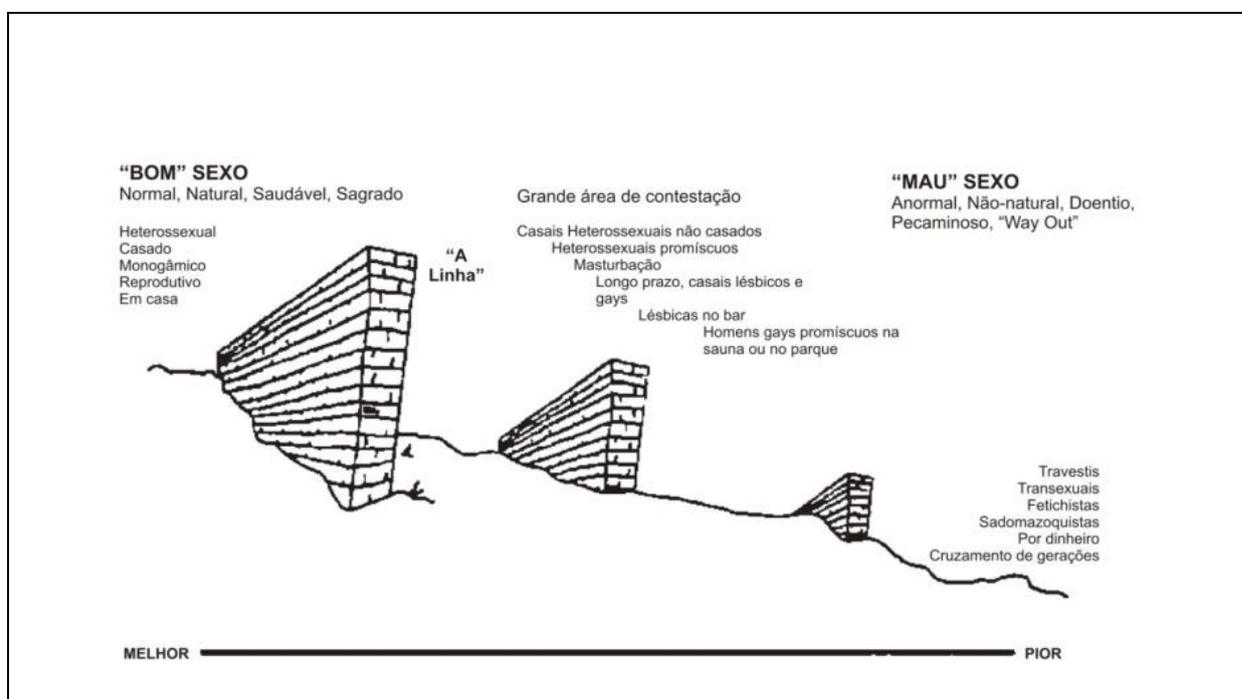
Sendo assim, durante a análise feita dos RDs aqui apresentados, mostramos como em várias oportunidades era possível apreciar FDs vindos do binarismo, e que ainda refletem a matriz heteronormativa na que se encontram estes dizeres, através, por exemplo, do uso de vocabulário *heterossexual/não heterossexual* que foi discutido no capítulo III, parafraseando a Almeida (2016), nos perguntamos: Quando uma pessoa se afirma não heterossexual, o que deixa subentendido nesse termo? Seria o mesmo entendimento compartilhado? Seria essa ideia de não heterossexualidade a mesma em todos os usos da linguagem?

A busca de uma “essência” homossexual para levar ao significado de um enunciado ou um discurso talvez não seja o objetivo daqueles que se afirmam como tal, mas, possivelmente, esse questionamento, em algum momento da vida desses sujeitos, já recebeu especial atenção, às vezes de forma indireta. E não se trata apenas da reflexão explícita na primeira pessoa. Prova disso é o uso cada vez mais frequente na literatura de termos como homoafetividade ou homoerotismo para referir-se a um elemento (sujeito ou objeto) no lugar de homossexualidade. (ALMEIDA, 2016, p., 22)

Em consonância com Almeida, nos perguntamos o quanto é importante identificar o outro, será necessário e impossível entender a diferença como positivamente outra? E qual o rol dos agentes educativos na concepção da temática?

Além desta FD binária, tentamos mostrar no nosso trabalho como a FD religiosa nos apresenta a heteronormatividade, através do conjunto de representações sociais e culturais impostas desde a época do colonialismo cristã, na qual hierarquia sexual pareceria ser clara e cujo reflexo pode ser apreciado na seguinte figura:

Figura 3- A hierarquia sexual: a luta por onde desenhar a linha³⁵



Como podemos apreciar no gráfico anterior, se estabelecer a que foi e ainda hoje prevalece com grande força na câmara de deputados do Brasil -com forte reivindicação por parte da bancada evangélica-, como aceitável e não aceitável

Também, nos referimos no capítulo III, mesmo que sucintamente, a FD oriunda da teoria *Queer* e sua identidade em performatividade contínua, ao reconhecer a importância das construções sociais e culturais em contínuo avanço e o seu impacto nas identidades. Sendo

³⁵ Tomado de RUBIN, G. Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade. Disponível em https://cynthiasemiramis.files.wordpress.com/2011/08/gaylerubin_pensando-o-sexo.pdf 08.08.2017

assim, como viemos sustentando ao longo desta dissertação, diremos que as FDs apenas são parte componente das FI que refletiriam as Formações Sociais (FSoc) as quais pertencem em uma intrincada luta de classes. Dizíamos em páginas anteriores que uma FI pode estar constituída por uma ou por várias FDs que se encontrariam em contínua disputa pelos sentidos materiais das palavras utilizadas por aqueles que se servem delas.

Isto poderia ser devido a vários aspectos. Um deles poderia ser que o sentido material das palavras se encontre em disputa pelas FSoc dominantes com relação aquelas dominadas. Se isso é certo, poderíamos entender o porquê da forma presença no intradiscurso de um interdiscurso com FDs binárias, patriarcais e religiosas. Poderíamos dizer assim, que as FDs pertencentes histórica e hegemonicamente, ao discurso oficial sobre a orientação sexual e de gênero na educação se encontra em crise de ressignificação. Portanto, neste sentido, também poderíamos entende como o processo social e seus dizeres tem sido evoluído desde uma lógica estritamente binária e fechada, com direção a uma mais aberta e pluralista. Isto se daria assim, porque como todo processo, o discurso tem seus próprios caminhos na luta pelos sentidos, refletido isto nas FI e nas FDs.

Entendemos assim que, a presença de teorias nas quais a identidade não é estável, como a teoria *Queer*, possuem uma impronta nas condições de produção deste discurso. Sendo assim, a luta pela ressignificação dos conceitos de gênero e sexualidade começa a ser fortemente instaurada nestes documentos, disputando o lugar hegemônico de outros sentidos vindos de outras FDs.

Como dizíamos, e como também provém do primeiro capítulo desta dissertação, a introdução do *Queer* na educação se deu a partir dos anos 90 trazendo à cena todos aqueles sujeitos que se encontravam abjetos. No nosso caso, ao nos centrarmos especificamente nos dizeres sobre *sexualidade e gênero*, entendemos que os dizeres dos especialistas, que redataram os DOs, se encontram em disputa, possivelmente, pelos dizeres vindos dos não especialistas encarregados de avaliar os DOs e da sociedade em geral. Prova disso foram as recorrentes manifestações a favor e contra a aprovação de diversas leis referentes à sexualidade e o gênero, como as registradas na Argentina, no momento da aprovação do matrimônio igualitário, por exemplo. O mesmo tem ocorrido, segundo entendemos, no caso do Brasil. Neste país, o peso da própria bancada religiosa, dentro da câmara dos deputados, conseguiu recentemente que os conceitos *orientação sexual e identidade de gênero* fossem retirados dos DOs escolares.

Tendo isto como hipótese, entenderíamos que as FDs feministas gerariam, de algum modo, nos sentidos dos conceitos *orientação sexual* e *identidade de gênero* um acontecimento tal que a estrutura, a materialidade hegemônica destes conceitos entraria em tensão. Isto porque según Lopes,

A representação social possibilita uma política identitária de confronto e marcação das diferenças que, num primeiro momento, enfatiza uma luta política e teórica contra a repetição das imagens negativas em favor da necessidade de imagens positivas. Essa estratégia teve o papel de enfatizar a relação entre estereótipo, estigma e cultura mas nos conduziu a um outro extremo, ao criar novos estereótipos, desta vez idealizados e romantizados, como o dos personagens gays masculinos em recentes comédias românticas como o novo herói romanesco. O que nos leva a defender hoje mais do que a necessidade de imagens positivas, a diversidade de narrativas. (LOPES, 2004, p. 4)

Discorre disto que estas FDs hegemônicas tentariam reafirmar sua própria hegemonia, através do silenciamento ou de colocar em ridículo determinados gêneros e conceitos, ou talvez, também dos processos de *esquecimento*, afetando de algum modo o discurso mais progressista ou *Queer*.

Sendo assim, não podemos deixar de reconhecer que, ainda que nos documentos, ainda existe uma certa presença do binarismo e heteronormatividade ou, mesmo que alguns gêneros e identidades sexuais que encontrem silenciadas, estes DOs apresentam uma grande evolução rumo a discussão e a visibilização dos abjetos. Isto, porque os conceitos *orientação sexual* e *identidade de gênero* representariam nos DOs um acontecimento, uma ressignificação do sentido que apresentariam tais conceitos.

Desta maneira, ainda que possivelmente cercados em uma matriz de origem binária e patriarcal, os documentos permitiriam aos agentes educativos utilizá-los como maneira de trazer diferentes discussões, abertas e pluralistas à sala de aula, podendo evidenciar falhar e possíveis fugas do que está prescrito nos DOs. Respondendo desta maneira a demanda, realizada por parte da sociedade e refletida na escola, de superar o patriarcado e o binarismo. Com outra visão, esses silenciamentos, produzidos nos DOs, tentariam responder a FDs conservadoras, patriarcais e heteronormativas, instaurando assim, a tensão entre as diferentes FDs que compõem estes dizeres, aqui analisados; tensão que é produto da circulação das FDs em diferentes FIs, tanto na sociedade, quando na escola.

Neste sentido, essa dissertação deixa aberta a possibilidade para que estudantes, professores, e outros atores sociais, reflitam sobre o uso do vocabulário e sobre os efeitos de sentidos provocados nos dizeres dos DOs.

Além disso, também, é possível continuar com esta análises com outros documentos como a *Ley de Identidad de Género*, documento produzido com posterioridade ou com outros documentos anteriores, já que o próprio de todo discurso e o dialogismo continuo com a interioridade destes e por sua vez também com a exterioridade.

É necessário, também, reconhecer a incompletude desta pesquisa e a necessidade de ampliar bibliografia que poderia dar novos matizes e sentidos diferentes dos aqui interpretados. Essa falta, aqui referida, brinda a possibilidade de levar uma nova pesquisa complementar e ampliatória num outro processo de formação continua, é dizer num processo de formação de Doutorado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D., M., V., **Performativades gays: um estudo na perspectiva brasileira e argentina**. Belo Horizonte. UFMG. 2016
- ALTHUSSER, L. **Mapa da ideologia**. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (Notas para uma investigação). In ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. 1996
- BOGO, A. **Identidade e luta de classes**. Expressão Popular. São Paulo. 2010. p. 246
- BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ª Ed. rev. Campinas. SP. UNICAMP. 2004.
- BUTLER, J. **Bodies That Matter**.
_____ **Deshacer el género**. Paídos. Barcelona. España. 2006
_____ **Lenguaje, Poder e Identidad**. Ed. Síntesis. Madrid. España. 2004
- BUTLER, J., WEED, E. (Org). **The question of gender**. Bloomington – Indiana. Indiana University Press. 2011
- CAETANO, M., **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças**. UFF, Niterói. 2005. p. 159
- FAUSTO-STERLING, A. **Myths of Gender**. Theories about women and men. 1992
_____ **Cuerpos Sexuados: La política de género y la construcción de la sexualidad**. Ed. Melusina. Barcelona. España. 2006
- FEMENÍAS M.L. **El Género del Multiculturalismo**. Bernal. Universidad de Quilmes. 2013.
- FIGUEIRÓ, M., N., D., **A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual**. In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, SP. n 98, p. 50-63. Ago. 1996.
- FILHO., O. P. M. **Letras: Linguística III**. Teoria da análise do discurso. Ilhéus, BA. UAB/UESC. 2011, p. 230
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Edições Loyola. SP. 2003.

HENRY, P. **Construções relativas e articulações discursivas.** Cad. Est. Ling., Campinas, (19): 43-64, Jul/Dez 1990

LAQUEUR, T. **La construcción del sexo.** Cuerpo y género desde los griegos hasta freud, MADRID, EDICIONES CÁTEDRA, 1994.

_____. **Inventando o sexo.** *Corpo e gênero dos gregos a Freud.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEÔNICIO, J. **A orientação sexual nas escolas a partir dos parâmetros curriculares nacionais.** Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós Ano 3, n., 12, 2013, p., 5

LIMA, M. C. *Discursos sobre gênero e identidade.* In Lima, M. C.; Resende, O. M.A. (orgs.). **Discursos, Identidades e Letramentos:** abordagens da Análise de Discurso Crítica. SP. Cortez, 2014. P. (63-109)/252

LOPES, D., **Desafios dos Estudos Gays, Lésbicos e Transgêneros.** Revista Comunicação, Mídia e Consumo. v., 1, n., 1. 2004

LOURO, G. L. **Corpo, escola e identidade.** Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, V, 25, n 2, julho a dezembro de 2000.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Secretaria de educação a distância. **Salto para o futuro:** Educação para a igualdade de gênero. Ano XVIII. Boletim 26. Novembro de 2008.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. BH. Autentica Editora. UFOP. 2015.

ORLANDI P, E. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2ª Edição. Campinas: SP. Pontes Editores. 1987. p. 276

_____. Eni. **Discurso em Análise.** Sujeito, Sentido Ideologia. Campinas. SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise de discurso:** Princípios e procedimentos. Campinas. SP.: Pontes Editores, 1999.

PÊCHEUX, M. **O Discurso:** Estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. **Semântica e discurso.** Uma crítica a afirmação do obvio. Campinas: Editora UNICAMP, 1988.

_____ in GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso.** Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: SP. Editora UNICAMP. 1990

RUBIN, G. **Pensando o Sexo:** Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade. Disponível em https://cynthiasemiramis.files.wordpress.com/2011/08/gaylerubin_pensando-o-sexo.pdf 08.08.2017

SALIH, S. **Judith Butler e a teoria do Queer.** Belo Horizonte. Grupo autentica. 2012.

SANTOS, G. G. C. **Mobilizações homossexuais e estado no Brasil:** São Paulo (1978-2004). Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 22, n. 63, p. 121-135, Feb. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de maio de 2017.

SAVIANI, D., ALMEIDA, J., SOUSA, R. E OUTROS. **O legado educacional do século XX no Brasil. 2ª Edição.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCRIBANO, A.; FIGARI, C. E. **Movimientos sociales de género(s) en América Latina.** Boletín Oteaiken N° 1.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1997. p.126

SEFFNER, F. *Identidade de gênero, orientação sexual e vulnerabilidade social: pensando algumas situações brasileiras.* In Ventury, G e Bokany, V. (orgs.) **Diversidade sexual e homofobia no Brasil.** SP. Editora Fundação Perseu Abramo. 2011. p. 40-41

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação.** Campinas: SP. Autores Associados. 1998

Entornos virtuais e páginas WEB:

ARGENTINA. <<http://www.me.gov.ar/efeme/24demarzo/dictadura.html>> Acceso 10.06.16

ARGENTINA. <<http://www.minutouno.com/notas/351507-en-un-ataque-homofobico-castraron-degollaron-y-carbonizaron-empresario>>

ARGENTINA. <<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-284662-2015-10-26.html>> acceso 23.03.2016

BRASIL. <<http://conexaoto.com.br/2015/06/03/bancada-religiosa-se-movimenta-contra-ideologia-de-genero-nas-escolas-e-quer-retirada-de-conteudo-dos-planos-de-educacao>> acesso 23.03.2016

BRASIL.
<http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u3_a_educacao_para_igualdade_de_genero.pdf>

BRASIL. <<http://www.conjur.com.br/2011-out-25/stj-reconhece-casamento-civil-entre-pessoas-mesmo-sexo>> acesso 25.03.16

BRASIL. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100010#nt13> Acesso 05.06.2017

BRASIL. <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>> Acesso 08.06.2016

BRASIL. <<http://www.suapesquisa.com/ditadura/>> Acesso 10.06.16

BRASIL. <<http://www.superpride.com.br/2016/03/este-e-o-assustador-relatorio-dos-assassinatos-de-gays-e-tavestis-no-brasil.html>> acesso 23.03.2016

BRASIL. <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pessao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>> Acesso 23.03.2016

BRASIL. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>

BRASIL. <<http://stj.jusbrasil.com.br/noticias/100514633/resolucao-do-cnj-consolida-entendimento-do-stj-quanto-ao-casamento-civil-entre-pessoas-do-mesmo-sexo>> acesso 25.03.16

ANEXOS

Anexo A - Nota Técnica 24/2015



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
Coordenação Geral de Direitos Humanos

Nota Técnica nº 24/2015 - CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC

HISTÓRICO

1. A partir da aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), iniciou-se a construção dos correspondentes planos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e, nesse processo, uma série de temas ganhou significativa visibilidade, dentre eles, o debate em torno da dimensão de gênero e orientação sexual nos planos de educação.
2. Neste contexto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC encaminha resposta às demandas de organizações sociais, parlamentares e sistemas de ensino.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

3. O conceito de gênero diz respeito à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade. É conceito fundamental para compreender a dimensão histórica, social, política e cultural das diferenças e do próprio processo de construção subjetiva de homens e mulheres.
4. O conceito de orientação sexual, apesar de uma considerável polissemia que lhe é característica, diz respeito a como cada sujeito vivencia suas relações sexuais e afetivas. É imprescindível para a compreensão dos aspectos sociais, culturais e históricos da sexualidade e tem implicações imediatas no entendimento sobre arranjos familiares e parentalidade, por exemplo.
5. Em primeiro lugar é preciso reafirmar que os conceitos de gênero e de orientação sexual, sem negar-lhes sua relevância política, são conceitos científicos, construídos em bases acadêmicas. Os estudos de gênero e sexualidade formam um campo de pesquisa e produção de conhecimento reconhecido internacionalmente, apropriado no Brasil desde a década de 1970. Há mais de 1.000 grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional

CP

de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que tem gênero como um eixo de estudo. A Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) têm Grupo de Trabalho específico sobre educação, gênero e sexualidade.

AS DIMENSÕES DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

6. O que este campo de pesquisa aponta é que o processo de construção de práticas e representações de gênero e sexualidade ocorre em diferentes espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho e, também, na escola. A escola, historicamente, vem ensinando o que se institui como comportamento de meninos e meninas e organiza um conteúdo curricular com base em conceitos heteronormativos que grande parte das vezes não reconhecem a diversidade de desejos e de relações sexuais e afetivas. As distinções sexistas nas aulas, na chamada, nas filas de meninos e de meninas, nos uniformes, no tratamento e em relação às expectativas sobre alunos ou alunas, a tolerância da violência, verbal e até física entre os meninos, as representações de homens e mulheres nos materiais didáticos, a abordagem quase exclusivamente biológica da sexualidade no livro didático, a estigmatização referente a manifestação da sexualidade das adolescentes, a perseguição sofrida por homossexuais, travestis e transexuais, tudo isso evidencia o quanto a escola (já) ensina, em diferentes momentos e espaços, sobre masculinidade, feminilidade, sexo, afeto, conjugalidade, família.

7. Esse currículo produz resultados: a escola participa ativamente na construção dos corpos e identidades dos sujeitos da educação, especialmente, das suas e dos seus estudantes. Obviamente as escolas brasileiras não têm um único jeito de ensinar sobre gênero e sexualidade, mas pesquisas evidenciam currículos e práticas pedagógicas e de gestão marcadas pelo sexismo, pela misoginia e pela discriminação contra sujeitos não-heterossexuais ou que descumprem expectativas hegemônicas de gênero.

8. Estudantes não-heterossexuais, em especial aqueles e aquelas que transgridem mais fortemente as expectativas de comportamento de gênero, enfrentam processos de discriminação e exclusão em sua trajetória escolar que prejudicam seu desempenho, quando não inviabilizam seu direito à educação. A experiência educacional destes sujeitos, descrita em diferentes estudos, é atravessada por várias formas de violência física e simbólica (agressões físicas e verbais, discriminação, isolamento, negligência, assédio) que acontecem dentro do espaço escolar, perpetradas não só por estudantes, como também por gestores e profissionais da educação.



9. Este ambiente discriminatório é evidenciado também em estudo produzido pela Universidade de São Paulo, em parceria com o MEC (Mazzon, 2009)¹, que levanta índices de discriminação, preconceito e distanciamento social em escolas brasileiras, com diferentes recortes, entre eles gênero e orientação sexual. A pesquisa, aplicada em 501 escolas de 27 Estados, com a participação de 18.599 pessoas (estudantes, responsáveis, professores/as, diretores/as e outros profissionais), indicou que 93,5% dos/das entrevistados/as apresentaram algum nível de preconceito com relação a gênero e 87,3% quanto a orientação sexual.

10. Segundo a pesquisa, o preconceito e a discriminação não ocorrem de maneira isolada e não afetam apenas um ou poucos grupos sociais. Nas escolas que apresentam maior nível de preconceito em relação a um determinado tema, também se observam maiores níveis em relação aos demais, apontando para a necessidade de estratégias articuladas de enfrentamento à discriminação que considerem diferentes dimensões (gênero e orientação sexual se colocam como centrais). Além disso, a pesquisa aponta para uma associação entre indicadores de preconceito/discriminação e um menor desempenho escolar, indicando o quanto os conceitos de gênero e orientação sexual se mostram fundamentais tanto para a garantia dos direitos, em especial do direito à educação e no enfrentamento às diferentes formas de violência, quanto no conjunto de esforços para qualificação do ensino e da aprendizagem.

11. A dimensão de gênero é importante para compreender a trajetória escolar de nossos e nossas estudantes. Há desigualdades sociais que afetam de modos distintos o acesso, a permanência e o desempenho de meninos e meninas. Além disso, cada profissional de educação traz consigo um conjunto de representações sobre masculinidade e feminilidade que interfere na forma como desenvolvem o seu trabalho pedagógico com cada estudante. Há expectativas distintas, conduzidas muitas vezes por estigmas e estereótipos, que produzem efeito negativos no desenvolvimento escolar de alunos e alunas - com implicações que chegam ao ensino superior. Há modelos de comportamento atribuídos a homens e mulheres que, embora não instituídos por nenhuma diretriz pedagógica, são recorrentemente reforçados, produzindo a reiteração de desigualdades e, em casos mais extremos, de discriminações e violências.

12. A dimensão de gênero alcança também os/as profissionais da educação e já se provou fundamental para compreender a constituição histórica do magistério e imprescindível para as políticas de valorização da carreira docente.

¹ MAZZON, José. A. *Ações Discriminatórias no âmbito escolar* (relatório de pesquisa) São Paulo: MEC-INEP e FIPE-USP, 2009

my
CD

13. Por fim, a dimensão de gênero e orientação sexual tem sido componente fundamental das políticas públicas de educação, saúde, trabalho, assistência social, segurança pública, dentre tantas outras, em especial aquelas voltadas ao enfrentamento da desigualdade social, ao combate à fome, à pobreza e à extrema pobreza e à promoção dos direitos das mulheres e da população LGBT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

14. O conhecimento científico já produzido neste campo nos leva à compreensão de que o centro do debate não está em se a escola deve ou não falar sobre gênero e orientação sexual, mas sim em perceber como ela já fala – onde, quando, por que caminhos e com que efeitos.

15. Diferentes áreas de conhecimento investiram e seguem investindo nos conceitos de gênero e orientação sexual como categoria de análise na História, na Sociologia, na Ciência Política, na Economia, no Direito, na Geografia, nas Ciências Biológicas e da Saúde, entre outras. Isso significa que há um volume expressivo de conhecimento já produzido a partir destes conceitos, conhecimento que precisa ser incorporado ao currículo escolar, nos seus diferentes componentes e de maneira transversal. Há conteúdos e competências relacionados ao conceito de gênero que podem ser trabalhados, de maneiras distintas, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, em todas as suas diferentes modalidades.

16. Os conceitos de gênero e orientação sexual podem ajudar a compreender as desigualdades históricas entre homens e mulheres, além de ser central na compreensão (e enfrentamento) de diferentes formas de discriminação e violência, incluídos o machismo, o sexismo, a homofobia, o racismo e a transfobia, que se reproduzem também em espaços escolares.

17. Os conceitos de gênero e orientação sexual podem contribuir também para fortalecer a relação da escola com as famílias. Há hoje uma diversidade de arranjos familiares que precisa ser reconhecida e respeitada pelos sistemas de ensino. Famílias que, nas suas diferentes configurações, têm o mesmo direito constitucional de participar da educação de seus filhos e filhas.

18. Tudo isso evidencia o quanto é urgente ampliar estratégias de formação e gestão que permitam que gestores/as e profissionais de educação reflitam sobre como a educação escolar incide na produção de representações, práticas e identidades de gênero e



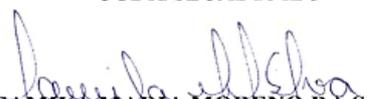
sexualidade. Sobre como estes aspectos vem sendo tratados no cotidiano da escola. Sobre suas implicações para o currículo, a prática pedagógica e a gestão escolar.

19. Diante do exposto e tendo em vista as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que definem como seus fundamentos, entre outros, a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado e a democracia na educação, o Ministério da Educação reitera a importância dos conceitos de gênero e orientação sexual para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico. É conhecimento cientificamente produzido que não pode ser excluído do currículo. É categoria-chave para a gestão, para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e para a valorização da carreira docente. Por fim, é categoria central no processo de construção de uma escola efetivamente democrática, que reconheça e valorize as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências e garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos e todas.

Brasília, 17 de agosto de 2015.



ALEXANDRE SILVA BORTOLINI DE CASTRO
Coordenador de Direitos Humanos
CGDH/SECADI/MEC



CAMILA MARIA MORENO DA SILVA
Coordenadora Geral de Direitos Humanos
CGDH/SECADI/MEC



CLAUDIA PEREIRA DUTRA
Diretora de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
SECADI/MEC



PAULO GABRIEL SOLEDADE NACIF
Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECADI/MEC

Anexo B - Ley 26.150 – PN-ESI

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION SEXUAL INTEGRAL

Ley 26.150

Establécese que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Creación y Objetivos de dicho Programa.

Sancionada: Octubre 4 de 2006

Promulgada: Octubre 23 de 2006

El Senado y Cámara de Diputados

de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc.

sancionan con fuerza de

Ley:

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION

SEXUAL INTEGRAL

ARTICULO 1º — Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

ARTICULO 2º — Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación.

ARTICULO 3º — Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;

- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

ARTICULO 4º — Las acciones que promueva el Programa Nacional de Educación Sexual Integral están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

ARTICULO 5º — Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

ARTICULO 6º — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología definirá, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los lineamientos curriculares básicos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, de modo tal que se respeten y articulen los programas y actividades que las jurisdicciones tengan en aplicación al momento de la sanción de la presente ley.

ARTICULO 7º — La definición de los lineamientos curriculares básicos para la educación sexual integral será asesorada por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con los propósitos de elaborar documentos orientadores preliminares, incorporar los resultados de un diálogo sobre sus contenidos con distintos sectores del sistema educativo nacional, sistematizar las experiencias ya desarrolladas por estados provinciales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipalidades, y aportar al Consejo Federal de Cultura y Educación una propuesta de materiales y orientaciones que puedan favorecer la aplicación del programa.

ARTICULO 8º — Cada jurisdicción implementará el programa a través de:

- a) La difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo;
- b) El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios;

- c) El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomienda, utilizar a nivel institucional;
- d) El seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas;
- e) Los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua;
- f) La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores.

ARTICULO 9º — Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, con apoyo del programa, deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados. Los objetivos de estos espacios son:

- a) Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes;
- b) Promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas;
- c) Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa.

ARTICULO 10. — Disposición transitoria:

La presente ley tendrá una aplicación gradual y progresiva, acorde al desarrollo de las acciones preparatorias en aspectos curriculares y de capacitación docente.

La autoridad de aplicación establecerá en un plazo de ciento ochenta (180) días un plan que permita el cumplimiento de la presente ley, a partir de su vigencia y en un plazo máximo de cuatro (4) años. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología integrará a las jurisdicciones y comunidades escolares que implementan planes similares y que se ajusten a la presente ley.

ARTICULO 11. — Comuníquese al Poder Ejecutivo.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS CUATRO DIAS DEL MES DE OCTUBRE DEL AÑO DOS MIL SEIS.

— REGISTRADA BAJO EL Nº 26.150 —

ALBERTO E. BALESTRINI. — DANIEL O. SCIOLI. — Enrique Hidalgo. — Juan H. Estrada.

Anexo C - LC-ESI

Programa Nacional de Educación Sexual Integral

Ley Nacional N°- 26.150

Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación
Prof. Alberto Sileoni

Secretaria de Educación
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

Jefe de Gabinete
Lic. Jaime Perczyk

Secretario General del Consejo Federal de Educación
Prof. Domingo de Cara

Subsecretario de Coordinación Administrativa Arq.
Daniel Iglesias

Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa
Lic. Mara Brawer

Subsecretario de Planeamiento Educativo Lic.
Eduardo Aragundi

**Directora del Instituto Nacional de Educación
Tecnológica**
Prof. María Rosa Almandoz

**Directora del Instituto Nacional de Formación
Docente**
Lic. Graciela Lombardi

Directora Nacional de Gestión Educativa
Prof. Marisa Díaz

Director Nacional de Políticas Socioeducativas
A. S Pablo Urquiza

**Directora Nacional de Información y Evaluación de la
Calidad Educativa** Dra. Liliana Pascual

**Coordinadora del Programa Nacional de Educación
Sexual Integral**
Prof. Mirta Marina

Consejo Federal de Educación

Director General de Cultura y
Educación de la Provincia de Buenos
Aires

Prof. Mario Oporto

Ministro de Educación, Cultura,
Ciencia y Tecnología de la
Provincia de Catamarca Lic.

Mario Perna

Ministro de
Educación de la
Ciudad Autónoma de
Buenos Aires Lic.

Esteban Bullrich

Ministro de
Educación de la
Provincia de Córdoba

Prof. Walter Grahovac

Ministro de
Educación y Cultura
de la Provincia de
Corrientes

Dr. Orlando Macció

Ministro de Educación, Cultura,
Ciencia y Tecnología de la Provincia de
Chaco

Prof. Neri Francisco Enrique Romero

Ministra de Educación
de la Provincia de Chubut

Prof. Haydee Mirtha Romero

Presidenta del Consejo
General de Educación de la
Provincia de Entre Ríos Prof.

Graciela Bar

Ministra de Cultura y
Educación de la Provincia de Formosa

Prof. Olga Isabel Comello

Ministra de
Educación
de la
Provincia
de Jujuy

Prof. Liliana Josefina Dominguez

Ministro de Cultura y
Educación de la Provincia de La Pampa
Prof. Néstor Anselmo Torres

Ministro de Educación,
Ciencia y Tecnología de la
Provincia de La Rioja

Lic. Rafael Walter Flores

Director General de Escuelas de la Provincia de Mendoza
Cdr. Carlos Lopez Puelles

Ministro de Cultura y
Educación de la Provincia de Misiones
Ing. Luis Jacobo

Secretario de Estado de Educación,
Cultura y Deporte de la Provincia de
Neuquén
Sr. José Ernesto Seguel

Ministro de Educación
de la Provincia de Río Negro
Dn. Cesar A. Barbeito

Ministro de Educación de la Provincia de Salta
Lic. Leopoldo Van Cauwlaert

Ministra de Educación
de la Provincia de San Juan
Prof. María Cristina Diaz

Ministro de Educación
de la Provincia de San Luis
Lic. Fernando Salino

Presidente del Consejo
Provincial de Educación de
la Provincia de Santa Cruz
Prof. Roberto Borselli

Ministra de Educación
de la Provincia de Santa Fe
Lic. Elida Rasino

Ministra de Educación
de la Provincia de

Santiago del Estero
Dra. María Fernanda
Gomez Macedo

Ministra de Educación, Cultura,
Ciencia y Tecnología de la
Provincia de Tierra del Fuego
Prof. Amanda del Corro

Ministra de Educación
de la Provincia de Tucumán
Lic. Silvia Rojkés de Temkin

Equipo de Elaboración y Redacción

Lic. Karina Cimmino
Lic. Annie Mulcahy
Prof. María Virginia Vergara

Introducción	9
1. Propósitos formativos	13
2. Espacio transversal y/o espacio específico	14
3. Aprendizajes que aportan a la educación sexual integral	16
Educación Inicial	17
Educación Primaria - Primer Ciclo.....	20
Educación Primaria - Segundo Ciclo	26
Educación Secundaria - Ciclo Básico.....	33
Educación Secundaria - Ciclo Orientado.....	40
4. Educación Superior: Formación Docente	52
Estrategias de formación docente continua	53



Estimados educadores y educadoras:

En esta oportunidad les acercamos la segunda edición de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral, aprobados por el Consejo Federal de Educación en mayo de 2008, mediante la Resolución N° 45/08.

Como enunciáramos al presentar la primera edición, este documento constituye un hito en el proceso que se inicia con la aprobación de Ley N° 26.150, norma que establece como propósito primordial la responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. La aprobación de esta ley retoma compromisos asumidos en el plano nacional e internacional. No constituye un hecho aislado, sino que expresa y condensa un conjunto de leyes, normas y compromisos internacionales y nacionales que Argentina posee y promueve en el campo de los derechos humanos.¹

La Ley N° 26.150 recoge los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación², y en su espíritu propone una cultura democrática que promueve la participación y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal. Su cumplimiento busca fortalecer las capacidades de los propios niños, niñas y adolescentes para asumir una vida plena, tal como lo recomienda el Comité de los Derechos del Niño en lo que refiere a la inclusión de contenidos de educación sexual, de prevención de VIH Sida y de salud reproductiva en los programas escolares³. En el mismo sentido, la educación sexual constituye una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos como lo son la violencia, el abuso y el maltrato hacia niños, niñas y adolescentes, e implemente medidas de protección y reparación para atender a estos problemas.⁴

En este marco constitucional y político, surgen los Lineamientos Curriculares de ESI, que conforman un primer nivel de desarrollo curricular en relación con la Educación Sexual Integral. Enuncian propósitos formativos y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo de nuestro país. En su contenido, se expresan los acuerdos y los consensos que han sido producto de extensas consultas

1. Como marco legislativo internacional, la Constitución Nacional incorporó con la máxima jerarquía leyes y convenciones como la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, entre otras, que otorgan la responsabilidad al Estado de proteger ciertos derechos intrínsecos a cada ser humano. A nivel nacional, la Ley N° 25.673 crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Asimismo, la nueva Ley de Educación Nacional plantea como objetivo de la educación y como obligación de los docentes garantizar el respeto y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, otorgando a la comunidad educativa un rol activo para la promoción y protección de derechos de los niños, niñas y jóvenes

2. Cf. Constitución Nacional, Art. 16, 33 y 5.

3. Comité de los Derechos del Niño, ver Mauricio CRC/C/15/Add. 64 párr. 29, Reino Unido CRC/C/15/Add. 34 Párr. 14, El Salvador CRC/C/SR.86, párr. 61.

4. Cf. Convención sobre los Derechos del Niño (incorporada a la Constitución Nacional) Arts. 14, 29, 19, 39 y ccs.; Ley 26.061 arts. 4, 5, 15, 24, 30 y 31; y Ley 26.206 arts. 67 y ccs.

y profundos intercambios entre expertos y expertas, representantes de las distintas comunidades religiosas, equipos técnicos jurisdiccionales, organismos de Derechos Humanos, entre otros actores.

Los lineamientos curriculares constituyen propósitos formativos y los aprendizajes básicos sugeridos para cada nivel educativo. Como corresponden al primer nivel de desarrollo curricular, a partir de ellos, las autoridades educativas jurisdiccionales tienen las atribuciones para realizar las adecuaciones necesarias que atiendan a las diversas realidades y necesidades de sus alumnos y alumnas, y de la comunidad educativa en general.

En relación al lugar de las instituciones educativas, la Ley de Educación Sexual Integral es clara al respecto: "Cada comunidad educativa debe incluir en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de estos lineamientos a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros".⁵ En este sentido, los lineamientos curriculares marcan grandes sendas en relación al abordaje de los contenidos de educación sexual integral que es preciso garantizar, pero a la vez suponen la posibilidad de adecuación propia, respetando la diversidad sociocultural y el carácter federal de nuestro país.

La premisa fundamental al abordar la elaboración de los Lineamientos Curriculares para la ESI, como así también al llevar adelante el resto de las acciones que el Ministerio de Educación de la Nación viene desarrollando en relación a la temática, consiste en garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes y al mismo tiempo buscar consensos y fortalecer el diálogo, sin desconocer las diferencias y las tensiones que la complejidad de la temática conllevan. Lejos de concebir la Educación Sexual en la escuela como un espacio de controversias, hemos elegido entenderla como un escenario de encuentros: entre jóvenes y adultos, entre disciplinas y saberes, entre responsables de políticas públicas, entre familias y escuelas, entre cosmovisiones, creencias religiosas y tradiciones culturales, en el marco del respeto por el derecho a información de nuestra infancia y adolescencia. La voluntad de este Ministerio no es entablar polémicas estériles con ningún sector, sino establecer acuerdos para cumplir con el compromiso que la ley impone a las carteras educativas.

En este escenario, comprendemos a la ESI como un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos. Los contenidos son abordados desde las distintas áreas y disciplinas e incluye situaciones de la vida cotidiana presente en las aulas y en nuestras escuelas. También responde a las etapas

5. Ley 26.150 art. 5

evolutivas de la infancia y la adolescencia, a la vez que promueve el trabajo articulado con los efectores de salud, las organizaciones sociales y las familias.

En síntesis, durante los años 2007 y 2008, este Ministerio impulsó el camino de concertación necesario para definir estos contenidos básicos, y al comenzar el 2009, se efectuó una primera distribución de este documento en las distintas jurisdicciones. Durante dicho año, en diferentes puntos del país se impulsaron acciones de sensibilización y reflexión sobre la importancia de la ESI en la formación de niños, niñas y adolescentes; y se promovió la generación de condiciones para garantizar su efectiva concreción en las aulas.

Para seguir avanzando en el camino de la efectiva implementación de la ESI, en este año 2010, seguimos convocando a todos los educadores y educadoras del sistema educativo, y a los responsables de los distintos organismos estatales que llevan adelante políticas públicas vinculadas con la educación sexual, a colaborar para que estos nuevos lineamientos curriculares lleguen efectivamente a todos los establecimientos educativos de nuestro país y se asienten en todos los niveles de concreción curricular.

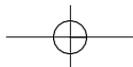
Para el cumplimiento de esta meta, nuestro Ministerio compromete el apoyo permanente a los equipos jurisdiccionales, la capacitación docente y la elaboración de materiales que promuevan y faciliten la implementación de la Educación Sexual Integral en el sistema educativo.

Esperamos que estas acciones puedan acompañar el trabajo que jurisdicciones y escuelas ya vienen realizando, impulsarlas donde aún no se realizan y, en todos los casos, convertirse en una referencia concreta para evaluar los avances en torno a la responsabilidad de llevar la Educación Sexual Integral a las aulas.

Un saludo cordial,

Profesor Alberto Sileoni

Ministro de Educación



1 Propósitos formativos

La Ley N° 26.150 establece el sentido general del Programa de Educación Sexual Integral. El presente documento acuerda los lineamientos curriculares sobre los cuales, en el marco de sus atribuciones específicas, las diferentes jurisdicciones fundamentarán sus acciones tendientes a dar cumplimiento al artículo 8° de la referida norma.

De conformidad a lo que establece el artículo 86 de la Ley de Educación Nacional, los presentes lineamientos deberán ser adecuados por las autoridades jurisdiccionales de acuerdo a sus realidades sociales y culturales, promoviendo, a la vez, la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares en el marco de los objetivos y pautas comunes definidos por la ley de Educación Nacional.

La Ley N° 26.206 establece en su artículo 11° los fines y objetivos de la política educativa nacional. Los lineamientos curriculares nacionales para la ESI responden a aquellos propósitos generales que se relacionan más directamente con la temática: "asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo"; "garantizar, en el ámbito educativo, el respeto de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley 26.061"; "brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable", "promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación".

En vista de estos objetivos y los que se establecen en el artículo 3° de la Ley de Educación Sexual Integral, los presentes lineamientos responden a los siguientes propósitos formativos:

Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.

- **Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.**
- **Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.**
- **Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.**
- **Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los educandos.**
- **Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y**

la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.

- **Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.**
- **Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.**
- **Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.**
- **Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.**

2 Espacio transversal y/o espacio específico

El presente documento acuerda un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país. Tomando como base estas pautas comunes y obligatorias, cada jurisdicción podrá realizar ajustes y/o adecuaciones de acuerdo a sus realidades y necesidades.

Decidir si la educación sexual integral debe ser abordada desde una perspectiva transversal o como un espacio curricular específico, requiere considerar, entre otros factores, la etapa de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, sus necesidades, intereses y derechos, el nivel educativo y la formación y capacitación de los docentes para desarrollar esta tarea.

La transversalidad y la existencia de un espacio curricular específico no constituyen alternativas excluyentes. Ambas pueden coexistir en cada establecimiento y en la educación primaria y secundaria. Sin embargo, y en relación a la ESI, sería recomendable organizar espacios transversales de formación desde la educación inicial y primaria, para luego considerar la apertura en la educación secundaria de espacios específicos, que puedan formar parte de asignaturas ya existentes en el currículo, o de nuevos espacios a incorporar. No debería entenderse que la existencia de un espacio específico implica abandonar la preocupación por el abordaje interdisciplinario de la ESI.

Para el trabajo en la escuela primaria, sería pertinente un abordaje transversal, fundamentalmente desde las áreas de ciencias sociales, formación ética y ciudadana, ciencias naturales, lengua y literatura, educación física y educación artística.

En lo que respecta a la educación secundaria, la enseñanza de la educación sexual integral podría encaminarse progresivamente a la creación de espacios curriculares específicos. Esto permitiría desarrollar contenidos más complejos y concretos, atendiendo a la vez a demandas puntuales e inquietudes de esta franja etaria. La

población adolescente requiere de una formación sólida y validada de educación sexual integral y de espacios que los habiliten a plantear sus necesidades e intereses y que atienda sus particularidades. La escuela debe sumar a sus funciones de transmisión cultural y formación, la prevención y oportuna derivación para asistencia de aquellas problemáticas complejas que atraviesa un sector de la población adolescente. De esta manera podrá constituir un espacio protector frente a los riesgos que conllevan la existencia de problemáticas como: embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, adicciones, falta de cuidado del propio cuerpo, situaciones de abuso o explotación, que en ocasiones culminan en morbimortalidad específica.

La posibilidad de constituir un espacio curricular particular para abordar esta formación integral se relaciona con las oportunidades que éste puede presentar para que los/as jóvenes puedan implicarse en el proceso de los aprendizajes que involucra la temática y que no pueden soslayarse como contenido curricular, en tanto que atiende a aspectos ligados a su propia historia y que inciden en su presente y su futuro.

La alternativa entre transversalidad o especificidad curricular debe ser contemplada en el marco de las consideraciones señaladas. La organización de un espacio específico no debe de ninguna forma sesgar el enfoque integral que entiende la sexualidad como parte de la condición humana. Esto significa que los docentes de las distintas asignaturas deberán estar dispuestos a tener en cuenta los propósitos formativos de la ESI como así también a constituirse, cuando la ocasión lo requiera, en receptores de las inquietudes y preocupaciones de los alumnos y alumnas en relación con la temática.

En sintonía con lo expresado, los presentes lineamientos curriculares proponen la perspectiva transversal para inicial y primaria. Establecen contenidos relacionados con la ESI a ser trabajados en las distintas áreas, considerando los propósitos formativos generales enunciados en este documento. En el nivel inicial las experiencias de aprendizaje propuestas han sido agrupadas en torno a ejes organizadores, que expresan dichos propósitos generales adaptados al nivel. Para la escuela primaria se incluyeron las experiencias en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, formación ética y ciudadana, educación física, educación artística y lengua y literatura.

Con relación a la escuela secundaria se sugiere la adopción de la perspectiva transversal en el primer ciclo. Para el resto de los años del nivel se ofrecen dos posibilidades: continuar trabajando la inclusión de contenidos específicos de la ESI en las distintas asignaturas o crear espacios específicos que concentren esos contenidos y otros más puntuales en talleres u otros espacios de definición institucional. De decidirse por esta forma de desarrollo curricular de la ESI, es deseable que los contenidos sugeridos para las distintas áreas del segundo ciclo de la escuela secundaria sean tenidos en cuenta y reagrupados en el espacio específico que se genere (talleres, nueva asignatura, incorporación de contenidos a otra asignatura existente). Cabe nuevamente aclarar que esta opción no debe implicar el abandono del tratamiento de la temática en las distintas asignaturas.

Las iniciativas de desarrollo curricular deberán necesariamente enmarcarse en los proyectos educativos institucionales y encarnar en proyectos de aula, favoreciendo de esta manera la continuidad y sistematización de las acciones, la interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la participación de toda la comunidad educativa.

Será función de cada escuela informar a la comunidad educativa la forma que adopta en el proyecto educativo la educación sexual integral y las estrategias de enseñanza. El diálogo y los consensos deben ser siempre inherentes al acto educativo, sin embargo ante estos conocimientos –al igual que ante otras actuaciones y contenidos que brinda la escuela– deberán preverse algunos casos de coexistencia pacífica de intereses en conflicto, base por otro lado de todo accionar democrático.

La participación de las familias en las escuelas –más allá de las normas y de los beneficios que la fortaleza de este vínculo necesario imprime en los alumnos y alumnas– es por todos conocida, pero también es sabido que estos vínculos no siempre se producen. En este sentido, ya la Ley de Educación Nacional estipula la necesidad de generar y fortalecer lazos entre escuelas y familias y es de esperar que las escuelas los efectivicen, no sólo por esta temática en particular sino para el más amplio accionar de la escuela siempre con el objetivo de mejorar la calidad educativa de la población escolar.

Los aprendizajes comunes y obligatorios que en términos de objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza asume el Ministerio de Educación, deberán ser incorporados a cada escuela para que luego la institución, junto con su propia comunidad educativa, trabaje en un diálogo adulto, respaldado por las normas y el conocimiento científico, de la manera más articulada para su implementación efectiva.

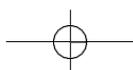
Será tarea del Ministerio de Educación de la Nación, junto con las carteras educativas jurisdiccionales, el diseño de estrategias que contemplen las precauciones necesarias para que la adopción de cualquiera de las dos modalidades –enfoque transversal o enfoque específico– promueva en ambas opciones el cumplimiento de los objetivos de la ley y de los lineamientos acordados en el presente documento.

En el caso del enfoque transversal, se propenderá a que su adopción garantice el tratamiento de la ESI en forma continua, sistemática e interdisciplinaria, evitando que se diluyan los contenidos pertinentes y sus propósitos formativos.

En caso de que se defina el tratamiento de la ESI en el marco de un espacio curricular específico, el abordaje deberá ser integral para evitar reduccionismos que podrían empobrecer el enfoque interdisciplinario que aquí se sustenta.

3 Aprendizajes que aportan a la educación sexual integral

En la organización del documento se proponen contenidos para cada nivel, agrupados en distintas áreas. Sin embargo, para un abordaje integral se sugiere tener en cuenta todos los contenidos planteados para cada nivel, ya que en ocasiones muchos de estos contenidos pueden ser abordados en más de un área.

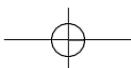


Educación Inicial

En vista de los propósitos formativos enunciados en el punto 1, la escuela desarrollará contenidos que apunten a:

Conocimiento y exploración del contexto

- El conocimiento de las distintas formas de organización familiar y sus dinámicas y la valoración y el respeto de los modos de vida diferentes a los propios.
- La exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños.
- El reconocimiento y valoración de los trabajos que desarrollan mujeres y varones en diferentes ámbitos, identificando cambios y permanencias a lo largo del tiempo.
- El reconocimiento de la existencia de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación: estructuras y funciones) y formas de comportamiento y la especificidad de los seres humanos.
- La valoración y respeto de las propias opiniones y las de todas las personas por igual, sin distinciones de género, cultura, creencias y origen social.
- La puesta en práctica de actitudes que promuevan la solidaridad, la expresión de la afectividad, el respeto a la intimidad propia y ajena y el respeto por la vida y la integridad de sí mismos y de los otros/as.
- La posibilidad de respetar, ayudar y solidarizarse con los otros/as.



Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales

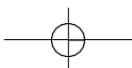
- ☒ El reconocimiento y expresión de los sentimientos, emociones, afectos y necesidades propios y el reconocimiento y respeto por los sentimientos, emociones y necesidades de los/as otros/as.
- ☒ El desarrollo de capacidades para tomar decisiones sobre las propias acciones en forma cada vez más autónoma fortaleciendo su autoestima.
- ☒ La manifestación de sus emociones y el aprendizaje de la tolerancia de sus frustraciones.
- ☒ La posibilidad de recibir y dar cariño y la oportunidad de establecer vínculos de amistad.
- ☒ La construcción de valores de convivencia vinculados al cuidado de sí mismo y de los/as otros/as en las relaciones interpersonales y la relación con el propio cuerpo y el de los/as demás.
- ☒ La construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el jardín de infantes y manifiestan prejuicios y/o no cuidado en las relaciones interpersonales.
- ☒ La construcción progresiva de la valoración de las acciones propias y la de los otros/as y el reconocimiento de límites, a partir de situaciones de juego o de la vida cotidiana.
- ☒ El progresivo reconocimiento de sus derechos y responsabilidades como niños/as y el de los derechos y obligaciones de los adultos.
- ☒ El desarrollo de la confianza, la libertad y la seguridad en los niños y niñas para poder expresar sus ideas y opiniones y formular preguntas que puedan inquietarlo.
- ☒ La adquisición progresiva de un lenguaje apropiado para expresar opiniones, formular preguntas, manifestarse, relacionarse con los demás en el marco del respeto a sí mismos y a los otros/as y para nombrar adecuadamente las partes de su cuerpo.

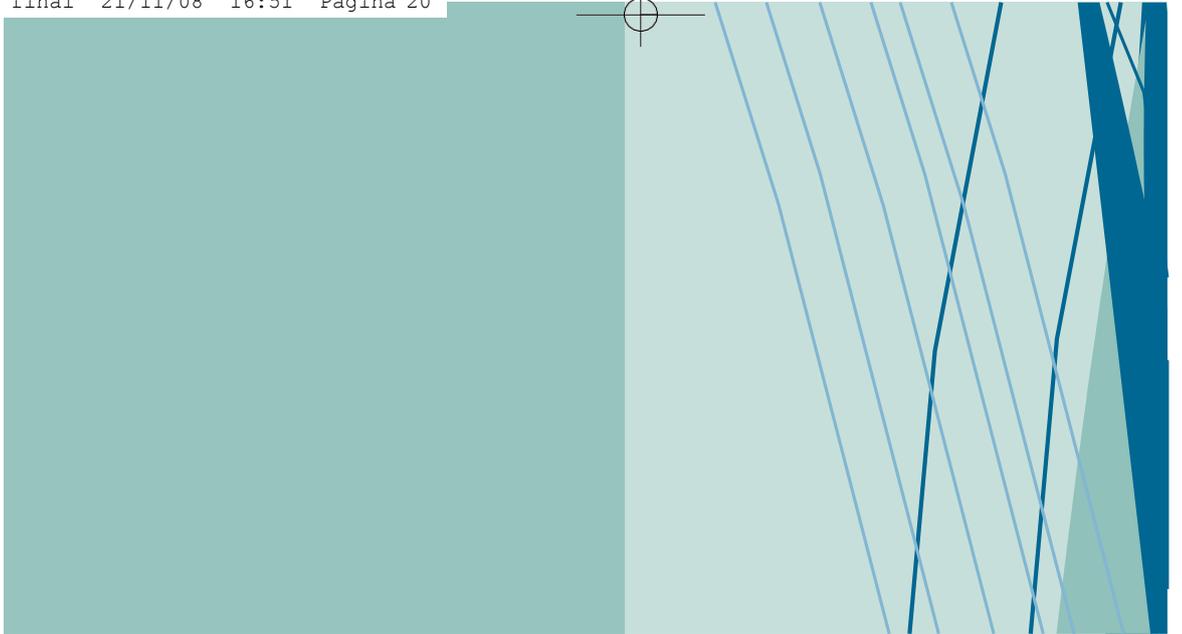
Conocimiento y cuidados del cuerpo

- ☒ La identificación y valoración de las diferencias físicas de las personas como aspectos inherentes del ser humano que lo hacen único e irrepetible, permitiendo comprender la importancia de la diversidad.
- ☒ La identificación de todas las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características. Utilización de vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales.
- ☒ La identificación y valoración de las diferencias entre mujeres y varones y las que devienen del propio crecimiento y del crecimiento de sus compañeros/as.
- ☒ La promoción de conocimientos básicos del proceso de gestación y nacimiento, según los interrogantes que vayan surgiendo ante las propias inquietudes de los niños y niñas, con lenguaje simple y a través de explicaciones sencillas.
- ☒ El conocimiento y adquisición de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, la higiene y seguridad personal y la de los otros/as.

Desarrollo de comportamientos de autoprotección

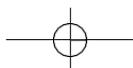
- ☒ El desarrollo y valoración de la noción del concepto de intimidad y la valoración del respeto y cuidado de la intimidad propia y de los otros/as.
- ☒ La identificación de situaciones que requieren de la ayuda de una persona adulta según pautas de respeto por la propia intimidad y la de los otros y de aquellas en las que pueden desenvolverse con autonomía.
- ☒ La solicitud de ayuda ante situaciones que dañan a la propia persona u a otros/as.
- ☒ El conocimiento y la apropiación de pautas que generen cuidado y protección, vínculo afectivo y de confianza con el propio cuerpo como estrategia para prevenir posibles abusos y que además permitan identificar y comunicar a personas adultas de confianza estas situaciones.
- ☒ La distinción de cuando una interacción física con otra persona puede ser adecuada y cuando no lo es y sentirse autorizados a decir "no" frente a estas últimas.
- ☒ El conocimiento sobre el significado de los secretos y saber que nadie puede obligarlos a guardar secretos de cosas que los hagan sentir incómodos, mal o confundidos.





Educación

Primaria - Primer Ciclo



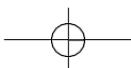
Ciencias Sociales

La comprensión y evaluación de los problemas de la sociedad actual requieren de actitudes críticas, flexibles y creativas. Para promover estas actitudes, las problemáticas del presente deben enmarcarse en un contexto más amplio, que rescate las experiencias sociales del pasado y de grupos y personas de otros ámbitos sociales y culturales.

El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, en relación con los modos de vida, sus creencias, intereses y particularidades culturales y étnicas permite también asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros.

Dicho conocimiento, por otra parte, enriquece la experiencia personal en la medida que le permite a cada ser humano reconocer su condición de miembro de una cultura y de una historia forjadas a través de las actividades, los esfuerzos y los afanes de quienes lo han precedido.

Las Ciencias Sociales aportan particularmente conceptos e información relevantes para la construcción de una visión integral de los modos en que las diferentes sociedades en los diversos contextos y tiempos han ido definiendo las posibilidades y limitaciones de la sexualidad humana, tanto en el ámbito de las relaciones humanas como en relación a los roles en el mundo público.



Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ El reconocimiento de la participación de mujeres y varones en la construcción de las identidades nacionales en sus dimensiones políticas, culturales, económicas, científicas y sociales.
- ☒ La comprensión de las diferentes condiciones de vida de los actores involucrados en los espacios rurales y urbanos. El reconocimiento de los roles y relaciones entre mujeres y varones en áreas rurales y urbanas.
- ☒ El conocimiento de la vida cotidiana en el pasado y en el presente, en diferentes contextos geográficos y socio-históricos, con particular atención a las formas de crianza de niños y niñas.
- ☒ La comparación de diversos modos de crianza, alimentación, festejos, usos del tiempo libre, vestimenta, roles de hombres, mujeres, niños y niñas y jóvenes en distintas épocas y en diversas culturas.
- ☒ El conocimiento de las distintas formas de organización familiar y sus dinámicas en diversas épocas y culturas y la valoración y el respeto de los modos de vida diferentes a los propios.

Formación Ética y Ciudadana

La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y ciudadanos responsables, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos/as, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo contemporáneo. Se trata de desarrollarse como persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los demás, entender la importancia del orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y el respeto por la propia identidad y la identidad de los otros/as.

Los contenidos que se abordan en este campo disciplinar deben ser conocidos y fundamentalmente deben ser ejercitados, en tanto implican la formación de las competencias necesarias para el desarrollo de la persona, de su juicio moral, de su responsabilidad ciudadana y de su conciencia de los derechos humanos.

El área de Formación Ética y Ciudadana aporta aprendizajes de gran relevancia para la Educación Sexual Integral. Contribuye a la construcción de autonomía en el marco de las normas que regulan los derechos y las responsabilidades para vivir plenamente la sexualidad y también brinda conocimientos sobre los medios y recursos disponibles en la comunidad para la atención de situaciones de vulneración de derechos.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ El conocimiento de sí mismo/a y de los otros/as a partir de la expresión y comunicación de sus sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa de los otros/as, en espacios de libertad brindados por el/la docente
- ☒ La construcción progresiva de la autonomía en el marco de cuidado y respeto del propio cuerpo y del cuerpo de otros y otras.
- ☒ El reconocimiento y la expresión del derecho a ser cuidados y respetados por los adultos de la sociedad.
- ☒ El reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias, en el marco de una concepción que enfatice la construcción sociohistórica de las mismas, para promover la aceptación de la convivencia en la diversidad.
- ☒ La participación en prácticas áulicas, institucionales y/o comunitarias como aproximación a experiencias democráticas y de ejercicio ciudadano que consideren a las personas como sujetos de derechos y obligaciones para propiciar actitudes de autonomía, responsabilidad y solidaridad.
- ☒ El ejercicio del diálogo y su progresiva valoración como herramienta para la construcción de acuerdos y resolución de conflictos.
- ☒ El reconocimiento e identificación de diversas formas de prejuicios y actitudes discriminatorias hacia personas o grupos.
- ☒ El reconocimiento de normas que organizan la escuela, la familia y la vida en sociedad, la reflexión grupal sobre la necesidad e importancia de las mismas y las consecuencias de su cumplimiento o incumplimiento.
- ☒ El reconocimiento de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño, de su cumplimiento y violación en distintos contextos cercanos y lejanos.
- ☒ La observación de mensajes emitidos a través de los medios de comunicación masiva (presentes en videojuegos, publicidades, juegos de computadora, series de televisión y dibujos animados entre otros) reconociendo y discutiendo críticamente las formas que se presentan a mujeres y varones, contenidos violentos y distintas formas de discriminación.

Ciencias Naturales

Los contenidos que aportan las Ciencias Naturales constituyen uno de los pilares sobre los que se asienta la posibilidad de mejorar la calidad de la vida humana, pues enriquecen y sistematizan el conocimiento que las personas construyen acerca de sí mismas y contribuyen al cuidado de la salud personal y colectiva, a la protección y mejoramiento del ambiente en el que viven y a la comprensión de los procesos mediante los cuales la vida se perpetúa y evoluciona sobre la Tierra. Por todo ello resultan conocimientos imprescindibles para construir actitudes de respeto y comportamientos de protección de la vida.

Las Ciencias Naturales permiten, entonces, abordar las múltiples dimensiones de la sexualidad humana, con particular énfasis en los aspectos biológicos.

Teniendo en cuenta los propósitos de la Educación Sexual Integral, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ El reconocimiento del cuerpo humano como totalidad con necesidades de afecto, cuidado y valoración.
- ☒ El reconocimiento del propio cuerpo y de las distintas partes y los caracteres sexuales de mujeres y varones con sus cambios a lo largo de la vida.
- ☒ El reconocimiento y el respeto de las emociones y sentimientos vinculados a la sexualidad y sus cambios: miedo, vergüenza, pudor, alegría, placer.
- ☒ El conocimiento de los procesos de la reproducción humana.
- ☒ El reconocimiento de las diferencias biológicas entre mujeres y varones. La identificación de prejuicios y prácticas referidas a las capacidades y aptitudes de niños y niñas.

Lengua

El lenguaje es esencial en la conformación de una comunidad. La cultura lingüística contribuye a estructurar la sociedad, acompaña su historia y forma parte de su identidad. Igualmente, constituye un medio privilegiado de comunicación, ya que posibilita los intercambios y la interacción social y, a través de ellos, regula la conducta propia y ajena.

A través de su dimensión representativa, el lenguaje permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos.

Por medio del lenguaje, las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas y de los saberes sociales e históricamente acumulados.

Hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, por lo tanto, podemos decir que enseñar a comprender y producir discursos sociales es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad. También existe una estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación.

Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que las alumnas y los alumnos logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ La construcción de habilidades para expresar la defensa de su integridad personal (biopsíquica y espiritual).

- ☒ La identificación de los roles adjudicados a niños y niñas en publicidades, libros de cuentos y programas televisivos según su edad. El trabajo en el aula sobre cualquier forma de discriminación.
- ☒ La producción y valoración de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustias, alegrías y disfrute, respecto de los vínculos con otras personas en la propia cultura y en otras.
- ☒ La disposición de las mujeres y los varones para argumentar, defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones.
- ☒ La valoración de las personas independientemente de su apariencia, identidad y orientación sexual.

Educación Física

La educación física es concebida como una educación corporal o educación por el movimiento, comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción en y la interacción con el medio natural y social.

Una educación integral supone que alumnos y alumnas aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque éstos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas.

La educación física se vale de configuraciones de movimiento cultural y socialmente significadas como los juegos motores y deportes, la gimnasia, las actividades en la naturaleza y al aire libre, etc, que junto con las otras disciplinas contribuyen a la educación integral.

A través de los juegos y deportes, los alumnos y alumnas pueden aprender a negociar, modificar, acordar y respetar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades para todos. De esta forma, constituyen espacios privilegiados para promover la convivencia, la participación, la cooperación y la solidaridad, así como la integración social y pertenencia grupal.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en alumnos y alumnas:

- ☒ El desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre mujeres y varones.
- ☒ El desarrollo de actividades corporales y actividades motrices compartidas entre niños o niñas enfatizando el respeto, el cuidado por uno/a mismo/a y por el/la otro/a y la aceptación y valoración de la diversidad.

- ☒ El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones entre mujeres y varones atendiendo a la igualdad en la realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.
- ☒ La comprensión, la construcción, la práctica y la revisión de diferentes lógicas de juego de cooperación y/o de oposición, con sentido colaborativo y de inclusión.
- ☒ La valoración crítica de los juegos tradicionales de su comunidad y de otras (regionales y nacionales) y la participación en algunos de estos juegos y/o recreación con algunas variantes.
- ☒ El desarrollo de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros/as a través de actividades motrices que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos y la convivencia democrática.
- ☒ La reflexión acerca de los modelos corporales presentes en los medios de comunicación, en la publicidad y en el deporte espectáculo.

Educación Artística

La educación artística aporta aprendizajes de relevancia en la Educación Sexual Integral, en tanto recupera y desarrolla la experiencia sensible y emocional de los niños/as y posibilita el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, así como la exploración y el ejercicio de diversas formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. Estos aprendizajes promueven la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ La exploración y el disfrute de los diferentes lenguajes artísticos en igualdad de condiciones para mujeres y varones.
- ☒ La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etc. sin prejuicios que deriven de las diferencias entre mujeres y varones.
- ☒ El desarrollo de la propia capacidad creadora y la valoración de los/las compañeros/as.
- ☒ El conocimiento de las producciones artísticas de mujeres y varones a partir de diferentes lenguajes artísticos.
- ☒ El reconocimiento de las posibilidades imaginativas, expresivas y comunicacionales del cuerpo con su memoria personal, social y cultural, en el proceso de aprendizaje de los lenguajes artísticos.
- ☒ La construcción de la progresiva autonomía y autovaloración respecto de las posibilidades de expresarse y comunicar mediante los lenguajes artísticos (visual, musical, corporal y teatral).

Educación

Primaria - Segundo Ciclo

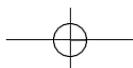
Ciencias Sociales

La comprensión y evaluación de los problemas de la sociedad actual requieren de actitudes críticas, flexibles y creativas. Para promover estas actitudes, las problemáticas del presente deben enmarcarse en un contexto más amplio, que rescate las experiencias sociales del pasado y de grupos y personas de otros ámbitos sociales y culturales.

El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, en relación con los modos de vida, sus creencias, intereses y particularidades culturales y étnicas permite también, asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros.

Dicho conocimiento, por otra parte, enriquece la experiencia personal en la medida que le permite a cada ser humano reconocer su condición de miembro de una cultura y de una historia forjadas a través de las actividades, los esfuerzos y los afanes de quienes lo han precedido.

Las Ciencias Sociales aportan particularmente conceptos e información relevantes para la construcción de una visión integral de los modos en que las diferentes sociedades en los diversos contextos y tiempos han ido definiendo las posibilidades y limitaciones de la sexualidad humana, tanto en el ámbito de las relaciones humanas y afectivas como en relación a los roles en el mundo público.



Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ El conocimiento de las transformaciones de las familias. Los cambios de estructura y dinámica familiar a lo largo de la historia. La organización familiar según las diversas culturas y contextos sociales.
- ☒ El reconocimiento de la participación de todas las personas en los procesos de producción material y simbólica en las áreas rurales y urbanas sin exclusiones de ninguna índole.
- ☒ El reconocimiento y valoración de las diferentes formas en que mujeres y varones aportaron y aportan a la construcción de la sociedad (en las sociedades nativas cazadoras-recolectoras y agricultoras, en la sociedad colonial, en las guerras de independencia, a lo largo del proceso de formación del Estado nacional y en la sociedad actual).
- ☒ La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos.
- ☒ La valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses y de discriminación en la relación con los demás.

Formación Ética y Ciudadana

La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y ciudadanos responsables, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos/as, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo contemporáneo. Se trata de desarrollarse como persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los otros/as, entender la importancia del orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y el respeto por la propia identidad y la identidad de los otros/as.

Los contenidos que se abordan en este campo disciplinar deben ser conocidos y fundamentalmente deben ser ejercitados, en tanto implican la formación de las competencias necesarias para el desarrollo de la persona, de su juicio moral, de su responsabilidad ciudadana y de su conciencia de los derechos humanos.

El área de Formación Ética y Ciudadana aporta aprendizajes de gran relevancia para la Educación Sexual Integral. Contribuye a la construcción de autonomía en el marco de las normas que regulan los derechos y las responsabilidades para vivir plenamente la sexualidad y también brinda conocimientos sobre los medios y recursos disponibles en la comunidad para la atención de situaciones de vulneración de derechos.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ La generación de situaciones que permitan a las alumnas y los alumnos comprender y explicar los sentimientos personales e interpersonales, las emociones, los deseos, los miedos, los conflictos, la agresividad.
- ☒ La participación en diálogos y reflexiones sobre situaciones cotidianas en el aula donde se manifiestan prejuicios y actitudes discriminatorias.
- ☒ El reconocimiento y expresión de los deseos y necesidades propios y el respeto de los deseos y las necesidades de los/as otros/as, en el marco del respeto a los derechos humanos.
- ☒ La reflexión entorno a la relación con la familia y con los amigos. Los cambios en esta relación durante la infancia y la pubertad.
- ☒ El abordaje de la sexualidad a partir de su vínculo con la afectividad, el propio sistema de valores y creencias; el encuentro con otros/as, los amigos, la pareja, el amor como apertura a otro/a y el cuidado mutuo.
- ☒ La construcción y la aceptación de las normas y hábitos que involucran la propia integridad física y psíquica en el ámbito de las relaciones afectivas.
- ☒ La reflexión sobre las distintas expectativas sociales y culturales acerca de lo femenino y lo masculino y su repercusión en la vida socio-emocional, en la relación entre las personas, en la construcción de la subjetividad y la identidad y su incidencia en el acceso a la igualdad de oportunidades y/o la adopción de prácticas de cuidado.
- ☒ El análisis crítico de los mensajes de los medios de comunicación y su incidencia en la construcción de valores.
- ☒ La reflexión sobre ideas y mensajes transmitidos por los medios de comunicación referidas a la imagen corporal y los estereotipos.
- ☒ El ofrecimiento y solicitud de ayuda ante situaciones que dañan a la propia persona u a otros/as.
- ☒ La reflexión sobre las formas en que los derechos de niños, niñas y adolescentes pueden ser vulnerados: el abuso y violencia sexual, explotación y “trata de personas”.
- ☒ La identificación de conductas de “imposición” sobre los derechos de otros/as y de situaciones de violencia en las relaciones interpersonales, a partir del análisis de narraciones de “casos” y/o “escenas”.
- ☒ El conocimiento de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la comprensión de las normas que protegen la vida cotidiana de niñas y niños y el análisis de su vigencia en la Argentina.

Ciencias Naturales

Los contenidos que aportan las Ciencias Naturales constituyen uno de los pilares sobre los que se asienta la posibilidad de mejorar la calidad de la vida humana, pues enriquecen y sistematizan el conocimiento que las personas construyen acerca de sí mismas y contribuyen al cuidado de la salud personal y colectiva, a la protección y mejoramiento del ambiente en el que viven y a la comprensión de los procesos mediante los cuales la vida se perpetúa y evoluciona sobre la Tierra. Por todo ello

resultan conocimientos imprescindibles para construir actitudes de respeto y comportamientos de protección de la vida.

Las Ciencias Naturales permiten, entonces, abordar las múltiples dimensiones de la sexualidad humana, con particular énfasis en los aspectos biológicos.

Teniendo en cuenta los propósitos de la Educación Sexual Integral, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en el alumnado:

- ☒ El avance en el proceso del reconocimiento del cuerpo y sus distintas partes y en la identificación de las particularidades y diferencias anatómo-fisiológicas de mujeres y varones, en las diferentes etapas evolutivas.
- ☒ El reconocimiento de las implicancias afectivas de los cambios en la infancia y pubertad. La valoración de los cambios en los sentimientos que se producen en mujeres y varones. El miedo, la vergüenza, el pudor, la alegría, la tristeza, el placer. El derecho a la intimidad y el respeto a la intimidad de los otros/as.
- ☒ El conocimiento de los procesos humanos vinculados con el crecimiento, desarrollo y maduración. La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, abordadas desde la dimensión biológica, e integradas con las dimensiones sociales, afectivas, psicológicas y trascendentes que los constituyen.
- ☒ El cuidado de la salud y la prevención de enfermedades. El conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva y el reconocimiento de la importancia de la prevención de enfermedades de transmisión sexual.
- ☒ La identificación de prejuicios y prácticas referidas a las capacidades y aptitudes de niños y niñas.
- ☒ El análisis de situaciones donde aparezca la interrelación entre los aspectos biológicos, sociales, psicológicos, afectivos y éticos de la sexualidad humana.

Lengua

El lenguaje es esencial en la conformación de una comunidad. La cultura lingüística contribuye a estructurar la sociedad, acompaña su historia y forma parte de su identidad. Asimismo, constituye un medio privilegiado de comunicación, ya que posibilita los intercambios y la interacción social y, a través de ellos, regula la conducta propia y ajena.

A través de su dimensión representativa, el lenguaje permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos.

Por medio del lenguaje, las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas y de los saberes social e históricamente acumulados.

Hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, por lo tanto, podemos decir que enseñar a comprender y producir discursos sociales es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad. También existe una estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación.

Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que las alumnas y los alumnos logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los estudiantes:

- ☒ La exploración crítica de las relaciones entre mujeres y varones y sus roles sociales a lo largo de la historia, a través del análisis de textos.
- ☒ El análisis del uso del lenguaje en sus diversas formas que permitan la detección de prejuicios, sentimientos discriminatorios y desvalorizantes en relación a los otros/as.
- ☒ La expresión de sentimientos y sensaciones que provoca la discriminación de cualquier tipo.
- ☒ El ejercicio del diálogo como medio para resolver conflictos.
- ☒ La construcción progresiva de habilidades para expresar la defensa de su integridad personal (biopsíquica y espiritual).
- ☒ La producción y valoración de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustias, alegrías y disfrute respecto de los vínculos con otras personas, en la propia cultura y en otras.
- ☒ La disposición de las mujeres y los varones para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones.
- ☒ La valoración de textos producidos tanto por autores como por autoras.
- ☒ La lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias de autor para descubrir y explorar una diversidad de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos.

Educación Física

La educación física es concebida como una educación corporal o educación por el movimiento, comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción en y la interacción con el medio natural y social.

Una educación integral supone que alumnos y alumnas aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque éstos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas.

La educación física se vale de configuraciones de movimiento cultural y socialmente significativas como los juegos motores y deportes, la gimnasia, las actividades en la naturaleza y al aire libre, etc, que junto con las otras disciplinas contribuyen a la educación integral.

A través de los juegos y deportes, los alumnos y alumnas pueden aprender a negociar, modificar, acordar y respetar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades para todos/as. De esta forma, constituyen espacios privilegiados para promover la convivencia, la participación, la cooperación y la solidaridad, así como la integración social y pertenencia grupal.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en alumnos y alumnas:

- ☒ El conocimiento del propio cuerpo y su relación con el cuerpo de los/as otros/as, a través del movimiento y del juego compartido.
- ☒ El desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre mujeres y varones.
- ☒ El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones entre mujeres y varones atendiendo a la igualdad en la realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.
- ☒ El desarrollo de actividades corporales y actividades motrices compartidas entre mujeres y varones enfatizando el respeto, el cuidado por uno/a mismo/a y por el/la otro/a y la aceptación y valoración de la diversidad.
- ☒ La comprensión, la construcción, la práctica y la revisión de diferentes lógicas de juego de cooperación y/o de oposición, con sentido colaborativo y de inclusión.
- ☒ La valoración crítica de los juegos tradicionales de su comunidad y de otras (regionales y nacionales) y la participación en algunos de estos juegos y/o recreación con algunas variantes.
- ☒ El desarrollo de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo/a y de los otros/as a través de actividades motrices que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos y la convivencia democrática.
- ☒ La reflexión acerca de los modelos corporales presentes en los medios de comunicación, en la publicidad y en el deporte espectáculo.

Educación Artística

La educación artística aporta aprendizajes de relevancia en la Educación Sexual Integral, en tanto recupera y desarrolla la experiencia sensible y emocional de los niños/as y posibilita el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, así como la exploración y el ejercicio de diversas formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. Estos aprendizajes promueven la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ El reconocimiento de las posibilidades expresivas de mujeres y varones a partir de diferentes lenguajes artísticos.
- ☒ La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etc.
- ☒ La exploración de los diferentes lenguajes artísticos en igualdad de condiciones para mujeres y varones.
- ☒ La valoración de las propias producciones y las de los/las compañeros/as.
- ☒ El hacer, pensar y sentir de los alumnas y alumnos a través del conocimiento de los distintos lenguajes artísticos.

Educación

Secundaria - Ciclo Básico

Ciencias Sociales

La comprensión y evaluación de los problemas de la sociedad actual requieren de actitudes críticas, flexibles y creativas. Para promover estas actitudes, las problemáticas del presente deben enmarcarse en un contexto más amplio, que rescate las experiencias sociales del pasado y de grupos y personas de otros ámbitos sociales y culturales.

El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, en relación con los modos de vida, sus creencias, intereses y particularidades culturales y étnicas permite también, asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros.

Dicho conocimiento, por otra parte, enriquece la experiencia personal en la medida que le permite a cada ser humano reconocer su condición de miembro de una cultura y de una historia forjada a través de las actividades, los esfuerzos y los afanes de quienes lo han precedido.

Las ciencias sociales aportan particularmente conceptos e información relevantes para la construcción de una visión integral de los modos en que las diferentes sociedades en los diversos contextos y tiempos han ido definiendo las posibilidades y limitaciones de la sexualidad humana, tanto en el ámbito de las relaciones humanas como en relación a los roles en el mundo público.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos y de las relaciones entre varones y mujeres.
- ☒ La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promuevan la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los derechos de los otros.
- ☒ El reconocimiento del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás.
- ☒ El desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo/a y de los/as otros/as, con énfasis en aspectos vinculados con la constitución de la sexualidad y las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres.
- ☒ La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres.
- ☒ La comprensión de los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones y sus transformaciones fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y en la Argentina.
- ☒ El conocimiento de diferentes formas de división del trabajo y de la propiedad, así como de las distintas modalidades de producción, distribución, consumo y apropiación atendiendo a las diferencias y desigualdades que, a lo largo de la historia, se han establecido entre varones y mujeres en su participación en estos procesos sociales.
- ☒ La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de diversas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos; públicos y privados.
- ☒ El conocimiento de los principales cambios en la estructura y funciones de las familias en la Argentina, atendiendo especialmente a las diversas tendencias en la composición y los roles familiares, las tradiciones y cambios en el lugar de las mujeres, hombres y niños/as en las familias, en vinculación con los cambios en el contexto socioeconómico.
- ☒ La comprensión de procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual, reflexionando críticamente acerca de las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión, particularmente aquellas ideas que originan discriminación y exclusión a partir de la identidad sexual.

Formación Ética y Ciudadana - Derecho

La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y ciudadanos responsables, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos/as, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo contemporáneo. Se trata de desarrollarse como persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los

otros/as, entender la importancia del orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y el respeto por la propia identidad y la identidad de los otros/as.

Los contenidos que se abordan en este campo de conocimientos deben ser conocidos y fundamentalmente deben ser ejercitados, en tanto implican la formación de las competencias necesarias para el desarrollo de la persona, de su juicio moral, de su responsabilidad ciudadana y de su conciencia de los derechos humanos.

El área de Formación Ética y Ciudadana-Derecho aporta aprendizajes de gran relevancia para la Educación Sexual Integral. Contribuye a la construcción de autonomía en el marco de las normas que regulan los derechos y las responsabilidades para vivir plenamente la sexualidad y también brinda conocimientos sobre los medios y recursos disponibles en la comunidad para la atención de situaciones de vulneración de derechos.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ La construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el aula y en la escuela, que manifiestan prejuicios contra varones y/o mujeres y/o deterioran las relaciones interpersonales, en lo que refiere al respeto, cuidado de sí mismo y de los otros/as.
- ☒ El reconocimiento y expresión de los deseos y necesidades propios y el respeto de los deseos y las necesidades de los/as otros/as, en el marco del respeto a los derechos humanos.
- ☒ El conocimiento y la aceptación de las normas que involucran la propia integridad física y psíquica en el ámbito de las relaciones afectivas y sexuales.
- ☒ El reconocimiento y la reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (específicamente afectivas y sexuales) o sobre conductas de imposición sobre los derechos de otros/as.
- ☒ El conocimiento de leyes, tratados y convenios nacionales e internacionales relativos a los derechos humanos en general y de los niños, niñas y adolescentes relacionados con la salud, la educación y la sexualidad y el desarrollo de competencias relacionadas con la exigibilidad de estos derechos.
- ☒ El conocimiento de los derechos de las diversidades sexuales y de la responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos.

Ciencias Naturales - Educación para la Salud

Los contenidos que aportan las ciencias naturales constituyen uno de los pilares sobre los que se asienta la posibilidad de mejorar la calidad de la vida humana, pues enriquecen y sistematizan el conocimiento que las personas construyen acerca de sí mismas y contribuyen al cuidado de la salud personal y colectiva, a la protección y mejoramiento del ambiente en el que viven y a la comprensión de los procesos mediante los cuales la vida se perpetúa y evoluciona sobre la Tierra. Por todo ello resultan conocimientos imprescindibles para construir actitudes de respeto y comportamientos de protección de la vida.

Las ciencias naturales permiten, entonces, abordar las múltiples dimensiones de la sexualidad humana, con particular énfasis en los aspectos biológicos.

Teniendo en cuenta los propósitos de la Educación Sexual Integral, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en alumnos y alumnas:

- ☒ La interpretación y la resolución de problemas significativos a partir de saberes y habilidades del campo de la ciencia escolar, particularmente aquellos referidos a la sexualidad, el cuerpo humano y las relaciones entre varones y mujeres, para contribuir al logro de la autonomía en el plano personal y social.
- ☒ La planificación y realización sistemática de experiencias de investigación para indagar algunos de los fenómenos relativos a la sexualidad humana, su dimensión biológica articulada con otras dimensiones (política, social, psicológica, ética, así como las derivadas de las creencias de los distintos miembros de la comunidad).
- ☒ La comprensión de la sexualidad humana desde la perspectiva científica.
- ☒ El interés y la reflexión crítica sobre los productos y procesos de la ciencia y sobre los problemas vinculados con la preservación y cuidado de la vida, en los aspectos específicamente vinculados con la sexualidad y la salud sexual y reproductiva.
- ☒ El conocimiento de los procesos humanos vinculados con el crecimiento, el desarrollo y maduración. Los órganos sexuales y su funcionamiento. La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, abordados en su dimensión biológica articulada con las dimensiones sociales, afectivas, psicológicas y éticas que los constituyen.
- ☒ El reconocimiento de emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad humana y sus cambios, estableciendo su diferencia con la reproducción y genitalidad.
- ☒ El abordaje de la sexualidad humana a partir de su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias: el encuentro con otros/as, la pareja, el amor como apertura a otro/a, el cuidado mutuo en las relaciones afectivas.
- ☒ El conocimiento de diversos aspectos de la salud sexual y reproductiva: promoción y atención de la salud sexual, prevención de riesgos y daños, el embarazo en la adolescencia y las enfermedades de transmisión sexual.
- ☒ El conocimiento de todos los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad existentes, y el análisis de sus ventajas y desventajas para permitir elecciones concientes y responsables, enfatizando en que el preservativo es el único método existente para prevenir el VIH/Sida.
- ☒ El conocimiento de las situaciones de riesgo o de violencia vinculadas con la sexualidad: distintas miradas sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico etc.), las enfermedades de transmisión sexual, el acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y trata.
- ☒ El conocimiento de los marcos legales y la información oportuna para el acceso a los servicios de salud que garanticen el efectivo ejercicio de los derechos de las/los adolescentes.
- ☒ El análisis de situaciones donde aparezca la interrelación entre los aspectos biológicos, sociales, psicológicos, afectivos, de la sexualidad humana.

Lengua y literatura

El lenguaje es esencial en la conformación de una comunidad. La cultura lingüística contribuye a estructurar la sociedad, acompaña su historia y forma parte de su identidad. Asimismo, constituye un medio privilegiado de comunicación, ya que posibilita los intercambios y la interacción social y, a través de ellos, regula la conducta propia y ajena.

A través de su dimensión representativa, el lenguaje permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos.

Por medio del lenguaje, las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas y de los saberes social e históricamente acumulados.

Hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, por lo tanto, podemos decir que enseñar a comprender y producir discursos sociales es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad. También existe una estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación.

Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que tanto los alumnos como las alumnas logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación.
- ☒ La producción y valoración de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustia, alegría y disfrute respecto de los vínculos con otras personas, en la propia cultura y en otras.
- ☒ La disposición de las mujeres y los varones para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones.
- ☒ La valoración de textos producidos tanto por autores como por autoras.
- ☒ El desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud ayuda ante situaciones de vulneración de derechos.

En relación con la literatura

- ☒ La lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias de autor para descubrir y explorar una diversidad de “mundos” afectivos, de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos.
- ☒ La lectura compartida de biografías de mujeres y varones relevantes en la historia de nuestro país y del mundo.

- ☒ La lectura compartida de textos (narraciones de experiencias personales, cuentos, descripciones, cartas personales, esquelas) donde aparezcan situaciones de diferencias de clase, género, etnias, generaciones y las maneras de aceptar, comprender o rechazar esas diferencias.
- ☒ La lectura de libros donde se describan una diversidad de situaciones de vida de varones y mujeres y donde se trabaje la complejidad de sentimientos que provoca la convivencia.

Educación Física

La educación física es concebida como una educación corporal o educación por el movimiento, comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción en y la interacción con el medio natural y social.

Una educación integral supone que alumnos y alumnas aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque éstos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas.

La educación física se vale de configuraciones de movimiento cultural y socialmente significativas como los juegos motores y deportes, la gimnasia, las actividades en la naturaleza y al aire libre, etc, que junto con las otras disciplinas contribuyen a la educación integral.

A través de los juegos y deportes, los alumnos y alumnas pueden aprender a negociar, modificar, acordar y respetar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades para todos/as. De esta forma, constituyen espacios privilegiados para promover la convivencia, la participación, la cooperación y la solidaridad, así como la integración social y pertenencia grupal.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en alumnos y alumnas:

- ☒ El desarrollo de la conciencia corporal y la valoración de las posibilidades motrices, lúdicas y deportivas en condiciones de igualdad para varones y mujeres.
- ☒ El despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno/a mismo/a y por el/la otro/a.
- ☒ El reconocimiento del propio cuerpo en el medio físico, la orientación en el espacio, el cuidado de los cuerpos de varones y mujeres así como del medio físico en que se desarrollan las actividades.

- ☒ El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones de género entre varones y mujeres atendiendo a la igualdad en las oportunidades de realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.
- ☒ El reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.
- ☒ La reflexión sobre la competencia en el juego, en el deporte y en la vida social y la promoción de juegos cooperativos y no competitivos. La importancia de la autosuperación.

Educación Artística

La educación artística aporta aprendizajes de relevancia en la Educación Sexual Integral, en tanto recupera y desarrolla la experiencia sensible y emocional de los niños/as y posibilita el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, así como la exploración y el ejercicio de diversas formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. Estos aprendizajes promueven la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ El reconocimiento de las posibilidades expresivas de mujeres y varones a partir de diferentes lenguajes artísticos.
- ☒ La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etc.
- ☒ La exploración de los diferentes lenguajes artísticos en igualdad de condiciones para varones y mujeres, erradicando prejuicios habitualmente establecidos.
- ☒ La valoración de las propias producciones y las de los/las compañeros/as.
- ☒ La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.

Educación

Secundaria - Ciclo Orientado

Ciencias Sociales

La comprensión y evaluación de los problemas de la sociedad actual requieren de actitudes críticas, flexibles y creativas. Para promover estas actitudes, las problemáticas del presente deben enmarcarse en un contexto más amplio, que rescate las experiencias sociales del pasado y de grupos y personas de otros ámbitos sociales y culturales.

El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, en relación con los modos de vida, sus creencias, intereses y particularidades culturales y étnicas, permite también asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros.

Dicho conocimiento, por otra parte, enriquece la experiencia personal en la medida que le permite a cada ser humano reconocer su condición de miembro de una cultura y de una historia, forjadas a través de las actividades, los esfuerzos y los afanes de quienes lo han precedido.

Las ciencias sociales aportan particularmente conceptos e información relevantes para la construcción de una visión integral de los modos en que las diferentes sociedades en los diversos contextos y tiempos han ido definiendo las posibilidades y limitaciones de la sexualidad humana, tanto en el ámbito de las relaciones humanas como en relación a los roles en el mundo público.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ El análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la femineidad a lo largo de la historia.
- ☒ El análisis y comprensión sobre las continuidades y cambios en las formas históricas de los vínculos entre las personas.
- ☒ La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los púberes y jóvenes de “antes” y de “ahora”.
- ☒ La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- ☒ La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

Formación Ética y Ciudadana - Derecho

La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y ciudadanos responsables, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos/as, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo contemporáneo. Se trata de desarrollarse como persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los otros/as, entender la importancia del orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y el respeto por la propia identidad y la identidad de los otros/as.

Los contenidos que se abordan en este campo de conocimientos deben ser conocidos y fundamentalmente deben ser ejercitados, en tanto implican la formación de las competencias necesarias para el desarrollo de la persona, de su juicio moral, de su responsabilidad ciudadana y de su conciencia de los derechos humanos.

El área de Formación Ética y Ciudadana-Derecho aporta aprendizajes de gran relevancia para la Educación Sexual Integral. Contribuye a la construcción de autonomía en el marco de las normas que regulan los derechos y las responsabilidades para vivir plenamente la sexualidad y también brinda conocimientos sobre los medios y recursos disponibles en la comunidad para la atención de situaciones de vulneración de derechos.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ El análisis y debates sobre las identidades sexuales desde la perspectiva de los derechos humanos. El análisis crítico de las formas discriminatorias entre hombres y mujeres en los distintos ámbitos: la escuela, el hogar, el trabajo, la política, el deporte, entre otros posibles.
- ☒ El abordaje y análisis crítico de la masculinidad. La reflexión sobre las representaciones dominantes: fuerza, agresividad, violencia. La identificación de representaciones estereotipadas en la construcción de la masculinidad en los varones. La reflexión sobre las implicancias de la homofobia. El abordaje, análisis y comprensión de la masculinidad en otras culturas. La comprensión, valoración y reflexión en torno a las implicancias de la paternidad.
- ☒ El abordaje y análisis crítico de la femineidad. La reflexión sobre las representaciones dominantes: fragilidad y pasividad. La identificación de estereotipos en la construcción de la femineidad en las mujeres. El análisis crítico de la subvaloración de otras formas de ser mujer que no incluyan la maternidad. El abordaje, análisis y comprensión de la femineidad en otras culturas. La comprensión, valoración y reflexión en torno a las implicancias de la maternidad.
- ☒ El respeto de sí mismo/a, del otro/a y la valoración y reconocimiento de las emociones y afectos que se involucran en las relaciones humanas.
- ☒ La valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y la de los otros/as.
- ☒ La reflexión y valoración de las relaciones interpersonales con pares, con adultos y con los hijos e hijas.
- ☒ El conocimiento de normas y leyes que tienden a garantizar los derechos humanos: Leyes Nos: 26.150, 24.632; 25.763, 25.673; Declaración Universal de Derechos Humanos; Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; Convención sobre los Derechos del Niño (CDN); Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW); Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; Convención Americana sobre Derechos Humanos.
- ☒ El análisis crítico de prácticas basadas en prejuicios de género.
- ☒ La valoración del derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto por los derechos de los/as otros/as.
- ☒ El conocimiento y el análisis de las implicancias de los alcances de los derechos y responsabilidades parentales frente a un hijo o hija.
- ☒ El conocimiento y el análisis de las implicancias de los derechos y responsabilidades de los hijos e hijas frente a los progenitores.
- ☒ El conocimiento, reflexión y análisis crítico referido a las tecnologías de la reproducción y de intervención sobre el cuerpo.
- ☒ El conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva: los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad.
- ☒ La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los púberes y jóvenes de “antes” y “ahora”.
- ☒ La reflexión en torno al cuerpo que cambia, la búsqueda de la autonomía y su construcción progresiva.

- ☒ El fortalecimiento de los procesos de construcción de identidad y autoestima.
- ☒ La valoración de las relaciones de amistad y de pareja. La reflexión en torno a las formas que asumen estas relaciones en los distintos momentos de la vida de las personas.
- ☒ La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- ☒ La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- ☒ La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los/las otros/as.
- ☒ La reflexión y valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad. La promoción de la autovaloración del propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.
- ☒ El análisis e identificación de situaciones de vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- ☒ El análisis, identificación e implicancias de situaciones de incesto y abuso sexual infantil; pornografía infantil; trata de niñas, de niños, de adolescentes y de jóvenes.
- ☒ El reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato.
- ☒ La identificación de prejuicios y sus componentes valorativos, cognitivos y emocionales.
- ☒ La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

Ciencias Naturales - Educación para la Salud

Los contenidos que aportan las ciencias naturales constituyen uno de los pilares sobre los que se asienta la posibilidad de mejorar la calidad de la vida humana, pues enriquecen y sistematizan el conocimiento que las personas construyen acerca de sí mismas y contribuyen al cuidado de la salud personal y colectiva, a la protección y mejoramiento del ambiente en el que viven y a la comprensión de los procesos mediante los cuales la vida se perpetúa y evoluciona sobre la Tierra. Por todo ello resultan conocimientos imprescindibles para construir actitudes de respeto y comportamientos de protección de la vida.

Las ciencias naturales permiten, entonces, abordar las múltiples dimensiones de la sexualidad humana, con particular énfasis en los aspectos biológicos.

Teniendo en cuenta los propósitos de la Educación Sexual Integral, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ El fortalecimiento de los procesos de autonomía y la responsabilidad en las relaciones humanas y en particular las que involucran a la sexualidad.
- ☒ El conocimiento de enfermedades de transmisión sexual.

- ☒ La promoción de actitudes de cuidado de la salud y hábitos de prevención de las infecciones de transmisión sexual (incluido el VIH-Sida).
- ☒ El conocimiento de la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable.
- ☒ El conocimiento y la utilización de los recursos disponibles en el sistema de salud de acuerdo con la Ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable.
- ☒ El conocimiento de las responsabilidades de los efectores de salud en caso de consultas de jóvenes mayores de 14 años. El conocimiento del derecho al buen trato como pacientes.
- ☒ El conocimiento anatómico y fisiológico en las diferentes etapas vitales.
- ☒ El conocimiento y la reflexión sobre fecundación, desarrollo embriológico, embarazo y parto.
- ☒ La reflexión en torno a las implicancias del embarazo en la adolescencia.
- ☒ La indagación y análisis crítico sobre los mitos o creencias del sentido común en torno al cuerpo y la genitalidad.
- ☒ El conocimiento, la reflexión y el análisis crítico sobre las tecnologías de la reproducción y de intervención sobre el cuerpo.
- ☒ La indagación y análisis crítico sobre distintas concepciones sobre la salud y la sexualidad en el tiempo y en los distintos contextos.
- ☒ El conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva: los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad.
- ☒ La promoción de comportamientos saludables: hábitos de higiene, cuidado del propio cuerpo y el de los otros/as, la visita periódica a los servicios de salud.
- ☒ La promoción de comportamientos saludables en relación a la comida. El conocimiento y reflexión en torno a la nutrición en general y los trastornos alimentarios (bulimia, anorexia y obesidad) durante la adolescencia.
- ☒ El conocimiento sobre los cuidados del niño y de la madre durante el embarazo. La reflexión y valoración del rol paterno y materno.
- ☒ La valoración de las relaciones de amistad y de pareja. La reflexión en torno a las formas que asumen estas relaciones en los distintos momentos de la vida de las personas.
- ☒ La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los púberes y jóvenes de “antes” y de “ahora”.
- ☒ La reflexión en torno al cuerpo que cambia, la búsqueda de la autonomía y su construcción progresiva.
- ☒ La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- ☒ La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- ☒ La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros y las otras.

- ☒ Desarrollo de habilidades básicas protectivas para evitar situaciones de vulneración de los propios derechos. Incesto y abuso sexual.
- ☒ Desarrollo de habilidades básicas protectivas para evitar riesgos relacionados con la pornografía infantil, la trata de niñas, de niños, de adolescentes y de jóvenes:
 - Posibilidad de identificar conductas que denoten abuso de poder en general y abuso sexual en particular de los adultos en las distintas instituciones en las cuales los niños, niñas y adolescentes transitan sus experiencias vitales.
 - Posibilidad de comunicar sus temores y pedir ayuda a adultos responsables en situaciones de vulneración de sus propios derechos o de los de sus amigos y compañeros.
 - Conocimiento de los organismos protectores de derechos de su entorno (líneas telefónicas, programas específicos, centros de atención, etc.).
 - Posibilidad de decir “no” frente a presiones de pares.
 - Posibilidad de diferenciar las lealtades grupales y las situaciones de encubrimiento de situaciones de vulneración de derechos.
- ☒ El reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato.
- ☒ El desarrollo de una actitud comprometida con la protección y promoción de la vida y el cuidado de sí mismo/a y de los otros/as, con énfasis en aspectos vinculados con la constitución de relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre las personas.
- ☒ La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

Lengua

El lenguaje es esencial en la conformación de una comunidad. La cultura lingüística contribuye a estructurar la sociedad, acompaña su historia y forma parte de su identidad. Asimismo, constituye un medio privilegiado de comunicación, ya que posibilita los intercambios y la interacción social y, a través de ellos, regula la conducta propia y ajena.

A través de su dimensión representativa, el lenguaje permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos.

Por medio del lenguaje, las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas y de los saberes social e históricamente acumulados.

Hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, por lo tanto, podemos decir que enseñar a comprender y producir discursos sociales es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad. También existe una estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación.

Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que los alumnos/as logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ La reflexión y el reconocimiento de: el amor romántico, el amor materno y los distintos modelos de familia a lo largo de la historia
- ☒ La reflexión e indagación sobre la expresión de los sentimientos amorosos a lo largo de la vida.
- ☒ La indagación, reflexión y análisis crítico en torno a la violencia sexual; la coerción hacia la “primera vez”; la presión de grupo de pares y los medios de comunicación.
- ☒ La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los púberes y jóvenes de “antes” y de “ahora”.
- ☒ La valoración de las relaciones de amistad y de pareja. La reflexión en torno a las formas que asumen estas relaciones en los distintos momentos de la vida de las personas.
- ☒ La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres
- ☒ La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- ☒ La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los/las otros/as.
- ☒ El reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato
- ☒ La identificación de prejuicios y sus componentes valorativos, cognitivos y emocionales.
- ☒ La producción y análisis de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustia, alegría y disfrute, respecto de los vínculos con otras personas, en la propia cultura y en otras.
- ☒ La reflexión crítica en torno a los mensajes de los medios de comunicación social referidos a la sexualidad.
- ☒ El desarrollo de competencias comunicativas, relativas a los procesos de comprensión de textos orales o escritos; la producción de textos orales o escritos y la apropiación reflexiva de las posibilidades que brinda el lenguaje en función de la optimización de los procesos de comprensión y producción de textos.
- ☒ El desarrollo de competencias para la comunicación social considerando el contexto y situación en que éstas se manifiesten.
- ☒ La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

Educación Artística

La educación artística aporta aprendizajes de relevancia en la Educación Sexual Integral, en tanto recupera y desarrolla la experiencia sensible y emocional de los niños/as y posibilita el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, así como la exploración y el ejercicio de diversas formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. Estos aprendizajes promueven la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ☒ La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los púberes y jóvenes de “antes” y de “ahora”.
- ☒ La reflexión en torno al cuerpo que cambia, la búsqueda de la autonomía y su construcción progresiva.
- ☒ El fortalecimiento de los procesos de construcción de identidad y autoestima.
- ☒ La valoración de las relaciones de amistad y de pareja.
- ☒ La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- ☒ La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- ☒ La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los/las otros/as.
- ☒ La reflexión y valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad. La promoción de la autovaloración del propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.
- ☒ El reconocimiento de las posibilidades expresivas de las personas a partir de diferentes lenguajes artísticos.
- ☒ La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etc.
- ☒ La exploración de los diferentes lenguajes artísticos en igualdad de condiciones para todas las personas, removiendo prejuicios de género.
- ☒ La valoración de las propias producciones y las de los/las compañeros/as.
- ☒ La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

Educación Física

La educación física es concebida como una educación corporal o educación por el movimiento, comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción en y la interacción con el medio natural y social.

Una educación integral supone que alumnos y alumnas aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque éstos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento, las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas.

La educación física se vale de configuraciones de movimiento cultural y socialmente significadas como los juegos motores y deportes, la gimnasia, las actividades en la naturaleza y al aire libre, etc, que junto con las otras disciplinas contribuyen a la educación integral.

A través de los juegos y deportes, los alumnos y alumnas pueden aprender a negociar, modificar, acordar y respetar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades para todos/as. De esta forma, constituyen espacios privilegiados para promover la convivencia, la participación, la cooperación y la solidaridad, así como la integración social y pertenencia grupal.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en alumnos y alumnas:

- ☒ La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- ☒ La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- ☒ La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los/las otros/as.
- ☒ La reflexión y valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad. La promoción de la autovaloración del propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.
- ☒ El despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno/a mismo/a y por el/la otro/a.
- ☒ El reconocimiento del propio cuerpo en el medio físico, la orientación en el espacio, el cuidado de los cuerpos de varones y mujeres así como del medio físico en que se desarrollan las actividades.
- ☒ La reflexión en torno a la competencia y la promoción de los juegos y deportes colaborativos.

- ☒ La promoción de igualdad de oportunidades para el ejercicio de deportes de varones y mujeres.
- ☒ La exploración de las posibilidades del juego y de distintos deportes, brindando igualdad de oportunidades a varones y mujeres.
- ☒ La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

Humanidades

Los contenidos que se desarrollan en los espacios curriculares agrupados en Humanidades pueden aportar significativamente a la ESI.

Los relacionados con la filosofía promueven la indagación sobre cuestiones existenciales que despiertan el interés de los adolescentes, ya que a partir de cuestiones específicas de la disciplina pueden resignificarse y analizarse hechos de la vida cotidiana. A la vez constituye un campo disciplinar que desarrolla la reflexión y la autorreflexión en pos del pensamiento crítico y riguroso.

Temas de relevancia que son imprescindibles para el abordaje integral de la ESI pueden ser incluidos en este espacio curricular. Por ejemplo, la tensión entre lo particular y lo general (desarrollo de creencias particulares, o aquellas de carácter más general y por todos compartidas en tanto representan derechos inalienables), la aceptación de la diversidad como expresión de lo humano, el aprendizaje de valores trascendentes, la puesta en práctica de reflexiones sobre valores tales como: “lo bueno, lo bello, lo sano”, y otros.

Los agrupados en torno a la psicología, por otra parte, permiten el tratamiento de las complejidades de la adolescencia. Además, predisponen a los adolescentes y jóvenes para el mejor conocimiento de sí mismos y de sus pares, el análisis crítico de las distintas formas de ser adolescente, la identificación de riesgos, la educación emocional y el desarrollo de habilidades para la vida, el establecimiento de vínculos de respeto, afecto y confianza con pares y adultos. Estas son algunas de las cuestiones posibles de ser trabajadas desde la disciplina

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

Filosofía

- ☒ La identificación de prejuicios y sus componentes valorativos, cognitivos y emocionales relativos a la sexualidad.
- ☒ El reconocimiento de la diferencia entre ética y moral y su relación con el campo de la sexualidad.
- ☒ La consideración de problemas de ética aplicada a través del análisis de casos.
- ☒ La identificación de la tensión entre lo particular y lo universal.
- ☒ El reconocimiento de las implicancias sociales y éticas de los avances científicos y tecnológicos.
- ☒ La reflexión y análisis crítico en torno a las implicancias del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sobre el comportamiento individual y las relaciones interpersonales.
- ☒ La reflexión y análisis crítico referido a las tecnologías de la reproducción y de intervención sobre el cuerpo.
- ☒ La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- ☒ La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

Psicología

- ☒ La identificación de las distintas áreas de la conducta y las motivaciones de la misma.
- ☒ La identificación de la sexualidad como elemento constitutivo de la identidad.
- ☒ El respeto de sí mismos/as, del otro y de la otra, y la valoración y reconocimiento de las emociones y afectos que se involucran en las relaciones humanas.
- ☒ La valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y la de los otros/as.
- ☒ La reflexión y valoración de las relaciones interpersonales con pares, con adultos y con los hijos/as.
- ☒ El conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva: los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad.
- ☒ La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los púberes y jóvenes de “antes” y “ahora”.
- ☒ La reflexión en torno al cuerpo que cambia, la búsqueda de la autonomía y su construcción progresiva.
- ☒ La reflexión y valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad. La promoción de la autovaloración del propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.

- ☒ La valoración de las relaciones de amistad y de pareja. La reflexión en torno a las formas que asumen estas relaciones en los distintos momentos de la vida de las personas.
- ☒ La identificación de los distintos tipos de grupos en los cuales transcurren las experiencias vitales de adolescentes y jóvenes. La incidencia de los grupos primarios y secundarios en la configuración de la identidad. La familia y la escuela. El grupo de pares. Las normas. La asunción y adjudicación de roles en los grupos. La dinámica y los conflictos grupales.
- ☒ La reflexión y análisis crítico en torno a las implicancias del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sobre el comportamiento individual y las relaciones interpersonales.
- ☒ La construcción de la imagen de sí mismos y de los otros. La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

4 Educación Superior: Formación de Docentes

En tanto la escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes en esta temática, es su responsabilidad garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral.

El rol protagónico que ocupan los docentes en ofrecer a los alumnos y alumnas oportunidades formativas integrales en la temática, obliga a diseñar acciones sistemáticas que ofrezcan a los docentes la posibilidad de alcanzar una sólida formación integral inicial y una capacitación continua que comprenda, en primera instancia, la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad.

Una estrategia de formación docente que responda a estos criterios contribuirá a garantizar el efectivo cumplimiento de los propósitos establecidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

A tal fin, dicha formación deberá:

- 1) Permitir a los docentes sostener su tarea a partir de conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que les permitan una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana y del rol de la escuela y del docente en la temática, así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula.
- 2) Ofrecer a los docentes una formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espacio curricular específico o desde la disciplina de su especialidad. Incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales.
- 3) Preparar a los docentes en el manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria y holística que favorezcan las capacidades de los alumnos y alumnas en el cuidado y promoción de la salud, el cuidado, disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as y otros/as.
 - 4) Asegurar un enfoque coherente de la ESI en el sistema educativo a partir de una formación inicial sistemática que provea de un código compartido a todos los docentes más allá del nivel en el cual se desempeñan, dando lugar a una adecuada gradualidad y transversalidad de los contenidos a lo largo de toda la trayectoria escolar de los niños, niñas, jóvenes y adultos.
 - 5) Permitir a los docentes adquirir conocimientos que permitan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos de manera de poder combinar los aportes de las distintas posturas en pos de evitar reduccionismos de cualquier tipo, hacia un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos.

6) Identificar las diversas interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas para promover la permanente reflexión sobre las propias interpretaciones y concepciones de la sexualidad.

7) Fortalecer el lugar y responsabilidad que tienen los docentes en su carácter de adultos y docentes frente a los niños, niñas y adolescentes.

Se parte del supuesto de que si bien los docentes no serán expertos que posean las respuestas a todos los temas vinculados a la ESI, existen contenidos consensuados que deberán estar en condiciones de enseñar.

A continuación se enumeran algunos de los ejes que deberán ser tenidos en cuenta al momento de diseñar los lineamientos curriculares para la formación docente:

- 1) Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral, así como las habilidades requeridas para su transmisión a niños, niñas y adolescentes.
- 2) Comprender la complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo.
- 3) Conocer la normativa nacional e internacional que sostiene la responsabilidad del Estado en la educación sexual, y los derechos de los niños, niñas y adolescentes de recibir dicha educación en iguales condiciones, sin discriminación alguna.
- 4) Adquirir capacidades para la generación de espacios que permitan el desarrollo pleno de los derechos de niños, niñas y adolescentes reconocidos por el marco normativo nacional e internacional desarrollados en el presente documento.
- 5) Desarrollar habilidades para el tratamiento de situaciones producto de las diversas formas de vulneración de derechos como el maltrato infantil, el abuso sexual y la trata de niños.

Estrategias de formación docente continua

- 1) **Ciclos de formación y desarrollo profesional:** constituyen una modalidad de formación que incluye diversas actividades que focalizan en aspectos temáticos relacionados con la experiencia de los docentes que participan y con su desempeño actual o futuro. Apuntan a problematizar y analizar críticamente la tarea docente en diferentes dimensiones y desde diversas perspectivas. Entre las actividades a desarrollar dentro de esta modalidad es posible incluir y combinar, entre otras:
 - a. Talleres de análisis de casos.
 - b. Talleres de reflexión sobre la posición del docente frente a la temática y su responsabilidad como adulto frente a niños/as y jóvenes, la reflexión sobre su propia formación y sus supuestos y las dificultades para abordar estos temas.
 - c. Estudio de incidentes críticos y propuesta de formas alternativas de actuación docente;
 - d. Lectura y discusión de bibliografía;
 - e. Conferencias y paneles a cargo de expertos;
 - f. Elaboración de planes de trabajo y proyectos a cargo de los docentes participantes;
 - g. Relevamiento e intercambio de experiencias significativas desarrolladas sobre estos temas.

2) **La formación centrada en la escuela:** propone un trabajo a la medida de las escuelas y los docentes. Esta modalidad puede adquirir diversas características, pero conduce a una revisión de las reglas de juego tradicionales y al establecimiento de nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica. Dentro de esta modalidad, se pueden organizar, articular y combinar distintas actividades dando lugar a variados dispositivos de desarrollo profesional docente, entre los cuales pueden mencionarse:

- a. Asesoramiento pedagógico a docentes y escuelas;
- b. Elaboración y desarrollo de proyectos curriculares e institucionales;
- c. Ateneos pedagógicos para la discusión de casos;
- d. Proyectos de documentación de experiencias pedagógicas;
- e. Apoyo profesional mutuo entre colegas y con la colaboración de expertos y
- f. Elaboración de materiales para el aula.

Esta modalidad de desarrollo profesional permite focalizar en la detección, análisis y solución de los problemas prácticos que tienen los colectivos docentes, planteando nuevos caminos y alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Este tipo de estrategias apunta a superar el carácter individualista de otro tipo de acciones, al promover un trabajo colaborativo entre pares y situacional en las instituciones. Uno de los desafíos es generar compromisos colectivos en el interior de la escuela entre grupos de docentes. El otro es atender la heterogeneidad de los escenarios institucionales en donde trabajan los docentes.

3) **Redes de maestros y profesores** pueden constituirse en una modalidad de trabajo y formación muy valiosa. Permiten enfocar la formación permanente en la ESI en diferentes ciclos de la escolaridad, para brindar a los docentes la oportunidad de profundizar en el conocimiento de sus alumnos, en las estrategias de enseñanza relativas a determinadas etapas de la escolaridad. A través de las Redes, los docentes forman parte de un colectivo profesional, su experiencia es respetada y pueden ser participantes activos de una comunidad discursiva para el mejoramiento de su práctica. Las Redes rompen con el aislamiento y el trabajo solitario que caracteriza en muchos casos a la tarea del docente y responden a la necesidad que éstos tienen de compartir con otros colegas, en una relación horizontal y poco institucionalizada, sus experiencias y opiniones. Esta forma de trabajo permite aumentar la motivación de los docentes y sus conocimientos, generando compromiso con la mejora de la educación.

Se requiere impulsar dispositivos que trabajen a partir del armado de Redes de maestros, profesores e instituciones. Este mecanismo podrá reunir a profesores que trabajan en más de un establecimiento, pero que se encuentran y comparten su tarea en alguna de esas escuelas. También permite vinculaciones con otras redes de profesionales del campo social o del campo de la salud para consolidar el abordaje integral de la educación sexual.

La utilización de las Nuevas Tecnologías, a través del e-mail, de la creación de e-groups y de plataformas virtuales, se convierte en una herramienta que facilita la comunicación y el trabajo conjunto a pesar de las distancias físicas.

4) **Postítulos.** Se trata de propuestas formativas a término, de duración mayor que los ciclos formativos, destinadas a docentes en ejercicio que permiten focalizar en las distintas dimensiones de la ESI desde un enfoque integrador, y contribuyen a fortalecer prácticas y actualizar saberes docentes.

Anexo D - PCN-CT

As páginas em branco pertencentes a ese documento foram excluídas.

ORIENTAÇÃO SEXUAL

APRESENTAÇÃO

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes.

A primeira parte deste documento justifica a importância de se incluir Orientação Sexual como tema transversal nos currículos, isto é, discorre sobre o papel e a postura do educador e da escola, descrevendo, para tanto, as referências necessárias a melhor atuação educacional ao se tratar do assunto, trabalho que se diferencia do tratamento da questão no ambiente familiar. Aborda ainda, por meio dos objetivos gerais, as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos no ensino fundamental.

A segunda parte, constituída pelos blocos de conteúdos, critérios de avaliação e orientação didática geral, refere-se à especificação do trabalho direcionada às primeiras quatro séries do ensino fundamental, que é de natureza bastante distinta das demais séries. O tratamento da sexualidade nas séries iniciais visa permitir ao aluno encontrar na escola um espaço de informação e de formação, no que diz respeito às questões referentes ao seu momento de desenvolvimento e às questões que o ambiente coloca.

O objetivo deste documento está em promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos.

Secretaria de Educação Fundamental

ORIENTAÇÃO SEXUAL

1ª PARTE

JUSTIFICATIVA

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo. Com diferentes enfoques e ênfases há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20. A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino.

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS¹) entre os jovens. A princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre esse assunto em casa. Uma pesquisa do Instituto DataFolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de Orientação Sexual nos currículos escola- res.

As manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. Essas práticas se fundamentam na idéia de que o tema deva ser tratado exclusivamente pela família. De fato, 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 de determinados valores associados à sexualidade que a criança apreende.

O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não e a forma como o faz determina em grande parte a educação das crianças. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais construirá sua sexualidade na infância.

A criança também sofre influências de muitas outras fontes: de livros, da escola, de pessoas que não pertencem à sua família e, principalmente, nos dias de hoje, da mídia. Essas fontes atuam de maneira decisiva na formação sexual de crianças, jovens e adultos. A TV veicula propaganda, filmes e novelas intensamente erotizados. Isso gera excitação e um incremento na ansiedade relacionada às curiosidades e fantasias sexuais da criança. Há programas jornalísticos/científicos e campanhas de prevenção à AIDS que enfocam a sexualidade, veiculando informações dirigidas a um público adulto. As crianças também os assistem, mas não podem compreender por completo o significado dessas mensagens e muitas vezes constroem conceitos e explicações errôneas e fantasiosas sobre a sexualidade.

Todas essas questões são trazidas pelos alunos para dentro da escola. Cabe a ela desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa.

1. AIDS ou SIDA é a sigla correspondente à Síndrome da Imuno-Deficiência Adquirida. É um conjunto de sintomas ligados à perda das defesas do organismo. A AIDS é causada pelo vírus chamado HIV (Vírus da Imuno-Deficiência Humana), que ataca os mecanismos de defesa do corpo humano. O HIV pode ser transmitido pela entrada, na corrente sanguínea, de fluidos sexuais, sangue ou leite materno contaminados.

Não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a sexualidade no espaço escolar; ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela.

Há também a presença clara da sexualidade dos adultos que atuam na escola. Pode-se notar, por exemplo, a grande inquietação e curiosidade que a gravidez de uma professora desperta nos alunos.

A escola, querendo ou não, depara com situações nas quais sempre intervém. Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe ou permite certas manifestações e não outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos naquele momento.

Muitas escolas, atentas para a necessidade de trabalhar com essa temática em seus conteúdos formais, incluem Aparelho Reprodutivo no currículo de Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo.

Sabe-se que as curiosidades das crianças a respeito da sexualidade são questões muito significativas para a subjetividade na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber. A satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não-satisfação gera ansiedade e tensão. A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões contribui para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares.

Se a escola que se deseja deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto.

O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes. A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz. Diversos estudos já demonstraram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre a questão. Inúmeras pesquisas apontam também que apenas a informação não é suficiente para possibilitar a adoção de comportamentos preventivos.

Reconhece-se, portanto, como intervenções mais eficazes na prevenção da AIDS as ações educativas continuadas, que oferecem possibilidades de elaboração das informações recebidas e de discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas. Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos, a escola não pode se omitir diante da relevância dessas questões, constituindo local privilegiado para a abordagem da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS.

O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas.

Finalmente pode-se afirmar que a implantação de Orientação Sexual nas escolas contribui para o bem-estar das crianças e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura.

CONCEPÇÃO DO TEMA

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Antropologia, História, Economia, Sociologia, Biologia, Medicina, Psicologia e outras mais. Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural.

Sexualidade na infância e na adolescência

Os contatos de uma mãe com seu filho despertam nele as primeiras vivências de prazer. Essas primeiras experiências sensuais de vida e de prazer não são essencialmente biológicas, mas constituirão o acervo psíquico do indivíduo, serão o embrião da vida mental no bebê. A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância. A sua vivência saudável é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos.

A sexualidade, assim como a inteligência, será construída a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura. Os adultos reagem, de uma forma ou de outra, aos primeiros movimentos exploratórios que a criança faz em seu corpo e aos jogos sexuais com outras crianças. As crianças recebem então, desde muito cedo, uma qualificação ou “juízo” do mundo adulto em que está imersa, permeado de valores e crenças que são atribuídos à sua busca de prazer, o que comporá a sua vida psíquica.

Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de 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 também com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou 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 pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. Essas representações absorvidas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança.

As formulações conceituais sobre sexualidade infantil datam do começo deste século e ainda hoje não são conhecidas ou aceitas por parte dos profissionais que se ocupam de crianças, inclusive educadores. Para alguns, as crianças são seres “puros” e “inocentes” que não têm sexualidade a expressar, e as manifestações da sexualidade infantil possuem a conotação de algo feio, sujo,

pecaminoso, cuja existência se deve à má influência de adultos. Entre outros educadores, no entanto, já se encontram bastante difundidas as noções da existência e da importância da sexualidade para o desenvolvimento de crianças e jovens.

Em relação à puberdade, as mudanças físicas incluem alterações hormonais que, muitas vezes, provocam estados de excitação incontroláveis, ocorre intensificação da atividade masturbatória e instala-se a função genital. É a fase das descobertas e experimentações em relação à atração e às fantasias sexuais. A experimentação dos vínculos tem relação com a rapidez e a intensidade da formação e da separação de pares amorosos entre os adolescentes.

É uma questão bastante atual e presente no cotidiano de todos os profissionais da educação a postura a ser adotada, dentro das escolas, em face das manifestações da sexualidade dos alunos. Daí, a presente proposta de trabalho, que legitima o papel e delimita a atuação do educador neste campo.

A ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

A partir da conceituação da sexualidade e do reconhecimento de sua importância no desenvolvimento global, serão apontadas as possibilidades e os limites da atuação nesse campo para os educadores.

A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, pelas relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças assumam.

De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação.

O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo portanto caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno. Tal postura deve inclusive auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como uma vivência pessoal. Apenas os alunos que demandem atenção e intervenção individuais devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola e, dentro desse âmbito, poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado.

A escola deve informar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando, se não uma isenção total, o que é impossível de se conseguir, uma condição de maior distanciamento pessoal por parte dos professores para empreender essa tarefa. Por exemplo, na discussão sobre a virgindade entre um grupo de alunos de oitava série com seu professor abordam-se todos os aspectos e opiniões sobre o tema, seu significado para meninos e meninas, pesquisam-se suas implicações em diferentes culturas, sua conotação em diferentes momentos históricos e os valores atribuídos por distintos grupos sociais contemporâneos. Após essa discussão é uma opção pessoal do aluno tirar (ou não) uma conclusão sobre o tema virgindade naquele momento, não sendo necessário explicitá-la para o grupo. Já no espaço doméstico o mesmo tema, quando abordado, suscita expectativas e ansiedades dos pais, questões muito diferentes das discutidas em sala de aula.

Assim, propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus.

Experiências bem-sucedidas com Orientação Sexual em escolas que realizam esse trabalho apontam para alguns resultados importantes: aumento do rendimento escolar (devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade) e aumento da solidariedade e do respeito entre os alunos. Quanto às crianças menores, os professores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústia e a agitação em sala de aula.

Postura do educador

O educador deve reconhecer como legítimo e lícito, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento.

O professor transmite valores com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos. É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual.

Ao atuar como um profissional a quem compete conduzir o processo de reflexão que possibilitará ao aluno autonomia para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos, o professor deve ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas. O professor, assim como o aluno, possui expressão própria de sua sexualidade que se traduz em valores, crenças, opiniões e sentimentos particulares. Não se pode exigir do professor uma isenção absoluta no tratamento das questões ligadas à sexualidade, mas a consciência sobre quais são os valores, crenças, opiniões e sentimentos que cultiva em relação à sexualidade é um elemento importante para que desenvolva uma postura ética na sua atuação junto dos alunos. O trabalho coletivo da equipe escolar, definindo princípios educativos, em muito ajudará cada professor em particular nessa tarefa.

Para um bom trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professor. Para isso, o professor deve se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo e melhores condições de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual.

Na condução desse trabalho, a postura do educador é fundamental para que os valores básicos propostos possam ser conhecidos e legitimados de acordo com os objetivos apontados. Em relação às questões de gênero, por exemplo, o professor deve transmitir, pela sua conduta, a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, deve, ele próprio, respeitar a opinião de cada aluno e ao mesmo tempo garantir o respeito e a participação de todos.

Relação escola-família

O trabalho de Orientação Sexual proposto por este documento compreende a ação da escola como complementar à educação dada pela família. Assim, a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a inclusão de conteúdos de Orientação Sexual na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores da proposta. O diálogo entre escola e família deverá se dar de todas as formas pertinentes a essa relação.

Por entender que a abordagem oferecida acontece a partir de uma visão pluralista de sexualidade e o papel da escola é abrir espaço para que essa pluralidade de concepções, valores e crenças possa se expressar, não compete à escola, em nenhuma situação, julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece. Antes, caberá à escola trabalhar o respeito às diferenças, a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias. A única exceção refere-se às situações em que haja violação dos direitos das crianças e dos jovens. Nessa situação específica, cabe à escola posicionar-se a fim de garantir a integridade básica de seus alunos — por exemplo, as situações de violência sexual contra crianças por parte de familiares devem ser comunicadas ao Conselho Tutelar (que poderá manter o anonimato do denunciante) ou autoridade correspondente.

ORIENTAÇÃO SEXUAL COMO TEMA TRANSVERSAL

As questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, muitas vezes, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente. É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia de AIDS, a discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida previstas pela Constituição brasileira.

Por outro lado, os valores que se atribuem à sexualidade e aquilo que se valoriza são também produtos socioculturais. Como nos demais Temas Transversais, diferentes códigos de valores se contrapõem e disputam espaço. A exploração comercial, a propaganda e a mídia em geral têm feito um uso abusivo da sexualidade, impondo valores discutíveis e transformando-a em objeto de consumo.

Assim, como indicam inúmeras experiências pedagógicas, a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser explícita, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar uma aprendizagem e um desenvolvimento crescentes.

A presente proposta de Orientação Sexual caracteriza-se por trabalhar o esclarecimento e a problematização de questões que favoreçam a reflexão e a ressignificação das informações, emoções e valores recebidos e vividos no decorrer da história de cada um, que tantas vezes prejudicam o desenvolvimento de suas potencialidades. Ressalta-se a importância de se abordar a sexualidade da criança e do adolescente não somente no que tange aos aspectos biológicos, mas também e principalmente aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psicológicos dessa sexualidade.

No trabalho de Orientação Sexual são muitas as questões às quais se deve estar atento. Em primeiro lugar, trata-se de temática muito associada a preconceitos, tabus, crenças ou valores singulares. Para que o trabalho de Orientação Sexual possa se efetivar de forma coerente com a visão pluralista de sexualidade aqui proposta, é necessário que as diferentes crenças e valores, as dúvidas e os questionamentos sobre os diversos aspectos ligados à sexualidade encontrem espaço para se expressar. Será por meio do diálogo, da reflexão e da possibilidade de reconstruir as informações, pautando-se sempre pelo respeito a si próprio e ao outro, que o aluno conseguirá transformar e/ou reafirmar concepções e princípios, construindo de maneira significativa seu próprio código de valores.

Para isso, optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio da transversalidade², o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema de Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho. Ao se apresentarem os conteúdos de Orientação Sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas.

2. Ver no documento de Apresentação dos Temas Transversais a exposição sobre transversalidade.

Além disso, o trabalho de Orientação Sexual implica o tratamento de questões que nem sempre estarão articuladas com as diversas áreas do currículo — seja porque se trata de questões singulares que necessitam, então, de um tratamento específico, seja porque permeiam o dia-a-dia na escola das mais diferentes formas, surgindo de maneira emergente e exigindo, do professor, flexibilidade, disponibilidade e abertura para trabalhar essas questões. As manifestações da sexualidade, diferentes em cada etapa do desenvolvimento, são um exemplo disso. Muitas vezes o professor encontrará aí excelente oportunidade para desenvolver um trabalho extraprogramação. A sexualidade provoca nas crianças uma grande variedade de sentimentos, sensações, dúvidas, etc. Todas essas manifestações são objetos de trabalho do tema Orientação Sexual. Embora não sejam passíveis de serem programadas, elas acontecem inevitavelmente e, para isso, o professor deverá estar preparado: deverá se planejar para trabalhar essas situações no momento em que elas acontecerem. A atitude do professor de acolhimento a essas expressões e de disponibilidade para ouvir e responder a questões é fundamental para o trabalho que aqui se propõe.

O trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto, se dar de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.

A partir da quinta série, além da transversalização já apontada, a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico. Esse espaço pode ocorrer na forma de uma hora-aula semanal para os alunos (dentro ou fora da grade horária existente, a depender das condições de cada escola). Da quinta série em diante os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade, já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras. Se antes os alunos se informavam sobre o aborto, nessas séries surge a discussão sobre as complexas questões que ele envolve. Se antes os alunos recebiam mensagens sobre os valores associados à sexualidade, agora vão discutir, questionar e configurar mais claramente seus próprios valores. É importante que a escola possa oferecer um espaço específico dentro da rotina escolar para essa finalidade.

O trabalho de Orientação Sexual pode ser planejado com maior detalhamento, tendo como ponto de partida a montagem do programa feita por cada turma. Cabe então ao educador responsável a organização dos temas (a partir das questões trazidas pelos alunos), a inclusão de tópicos essenciais por vezes não levantados pelos jovens (prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, por exemplo) e o estabelecimento de regras necessárias para o trabalho. Essas regras devem garantir a privacidade de cada um, o respeito às posições divergentes, a construção de um clima de grupo amistoso e acolhedor onde possa ocorrer o diálogo.

Ao questionar e criticar os tabus e preconceitos ligados à sexualidade e trabalhar com conhecimentos e informações que visam a promoção do bem-estar e da saúde, esse trabalho se entrelaça com objetivos e conteúdos contemplados também em outros temas, principalmente Ética e Saúde.

Manifestações da sexualidade na escola

As manifestações da sexualidade infantil mais freqüentes acontecem na realização de carícias no próprio corpo, na curiosidade sobre o corpo do outro, nas brincadeiras com colegas, nas piadas e músicas jocosas que se referem ao sexo, nas perguntas ou ainda na reprodução de gestos e atitudes típicos da manifestação da sexualidade adulta.

No espaço doméstico, os familiares atribuem seus próprios valores a essas manifestações, por meio das mais variadas posturas. Alguns reconhecem como legítimo o desejo da criança, outros o consideram nocivo.

Essas manifestações também acontecem no âmbito escolar e é necessário que a escola, como instituição educacional, se posicione clara e conscientemente sobre referências e limites com os quais irá trabalhar as expressões de sexualidade dos alunos. Se é pertinente ao espaço da escola o esclarecimento de dúvidas e curiosidades sobre a sexualidade, é importante que a escola contribua para que a criança discrimine as manifestações que fazem parte da sua intimidade e privacidade das expressões que são acessíveis ao convívio social.

As manifestações mais frequentes nos ciclos iniciais são a manipulação curiosa dos genitais e as brincadeiras que envolvem contato corporal nas regiões genitais. A intervenção do educador nessas situações deve se dar de forma a apontar a inadequação de tal comportamento às normas do convívio escolar. Não se trata portanto de julgar tais manifestações, mas apenas de delimitar a inadequação do espaço da escola para sua efetivação. Cabe ao educador compreender, então, que não se trata de aberração que justifique informar os pais sobre tais fatos, devendo a própria escola estabelecer diretamente com seus alunos os limites para o que pode ou não ocorrer dentro dela. A chamada dos pais só se justifica quando forem práticas muito recorrentes e estejam interferindo nas possibilidades de aprendizagem do aluno.

É comum nesses ciclos a curiosidade sobre concepção e parto, relacionamento sexual ou AIDS. Muitas vezes a curiosidade se expressa de forma direta. Outras vezes surge encoberta em brincadeiras erotizadas, piadas, expressões verbais, músicas, etc. Observa-se também que as crianças reproduzem manifestações de sexualidade adulta vistas na TV ou presenciadas. Cabe ao educador identificar essas manifestações como curiosidades acerca dos aspectos relacionados à sexualidade e intervir pontualmente, permitindo que as dúvidas possam ser colocadas e o assunto possa ser tratado de forma explícita e direta. Essa intervenção deve esclarecer as dúvidas do(s) aluno(s) e, se o tema for de interesse geral, o professor deve oferecer espaço para discussão e esclarecimento.

COM UNIDADE ESCOLAR

Ao definir o trabalho com Orientação Sexual como uma de suas competências, a escola estará incluindo-o no seu projeto educativo. Isso implica uma definição clara dos princípios que deverão nortear o trabalho de Orientação Sexual e sua explicitação para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo dos alunos. Esses princípios determinarão desde a postura que se deve ter em relação às questões relacionadas à sexualidade e suas manifestações na escola, até a escolha de conteúdos a serem trabalhados junto com os alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho.

Para garantir essa coerência ao tratar de tema associado a tão grande multiplicidade de valores, a escola deverá estar consciente da necessidade de se abrir um espaço para reflexão como parte do processo de formação constante de todos os envolvidos no processo educativo.

OBJETIVOS GERAIS DE ORIENTAÇÃO SEXUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O objetivo do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que, de um lado, se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, e, por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades.

Assim, o tema Orientação Sexual deve se organizar para que os alunos, ao fim do ensino fundamental, sejam capazes de:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual;
- reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação a dois;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual.
- evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS;
- desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade;
- procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos.

ORIENTAÇÃO SEXUAL

2ª PARTE

OS CONTEÚDOS DE ORIENTAÇÃO SEXUAL PARA O PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS

Os trabalhos já existentes de Orientação Sexual nas séries iniciais do primeiro grau (primeira a quarta séries) indicam que as questões trazidas pelos alunos são predominantemente ligadas à compreensão de informações sobre sexualidade. A curiosidade gira em torno da tentativa de compreender o que é o relacionamento sexual, como ele ocorre, as transformações no corpo durante a puberdade e os mecanismos da concepção, gravidez e parto. Todas essas curiosidades são importante de serem contempladas pelo professor, assim como ação reflexiva quanto aos preconceitos em relação aos comportamentos ligados às meninas e aos meninos. Além dessas questões, é comum que a curiosidade acerca de outros fatos e informações se expresse. Questões como “o que é aborto?”, por exemplo, são comuns e deverão ser respondidas e tratadas de forma direta.

Critérios de seleção

A vivência da sexualidade em cada indivíduo inclui fatores oriundos de ordens distintas: aprendizado, descoberta e invenção. Um bom trabalho de Orientação Sexual deve se nortear pelas questões que pertencem à ordem do que pode ser apreendido socialmente, preservando assim a vivência singular das infinitas possibilidades da sexualidade humana, e pelas pertinentes à ordem do que pode ser prazerosamente aprendido, descoberto e/ou inventado no espaço da privacidade de cada um. Assim, buscou-se selecionar os conteúdos segundo os seguintes critérios:

- relevância sociocultural, isto é, conteúdos que correspondam às questões apresentadas pela sociedade no momento atual;
- consideração às dimensões biológica, psíquica e sociocultural da sexualidade, buscando contemplar uma visão ampla e não-reducionista das questões que envolvem a sexualidade e o seu desenvolvimento no âmbito pessoal;
- possibilidade de conceber a sexualidade de forma saudável, prazerosa e responsável.

Tais conteúdos foram elencados não apenas em seus aspectos conceituais, que garantem as informações pertinentes, mas sobretudo por seus aspectos procedimentais e atitudinais.

Blocos de conteúdos

A partir dos critérios descritos, os conteúdos foram organizados em três blocos:

- Corpo: matriz da sexualidade.
- Relações de gênero.
- Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.

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. Esses conteúdos devem possibilitar a abordagem dos diferentes assuntos, que variam de acordo com a faixa etária, cultura regional e fatos contemporâneos veiculados pela mídia ou vividos por uma dada comunidade. O desafio que se coloca é o de dar visibilidade a esses aspectos, considerados fundamentais; porém, há uma estreita ligação entre eles, o que forma uma unidade coerente com a concepção de sexualidade adotada.

Os blocos (Corpo: matriz da sexualidade, Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS) foram definidos para os quatro ciclos do ensino fundamental, ao passo que os conteúdos especificados em cada bloco referem-se aos dois primeiros ciclos e já se encontram transversalizados, isto é, contemplados pelas áreas. Estão destacados para garantir a compreensão do tema de forma integral e favorecer a reflexão e a articulação do trabalho de Orientação Sexual. Por exigirem um tratamento diferenciado daquele dado aos conteúdos das áreas e por poderem ser abordados em ambos os ciclos de forma mais ou menos aprofundada e abrangente, os conteúdos do tema Orientação Sexual obedecerão à lógica interna de cada área no que se refere à sua divisão por ciclos.

CORPO: MATRIZ DA SEXUALIDADE

Para a compreensão da abordagem proposta no trabalho de Orientação Sexual, deve-se ter em mente a distinção entre os conceitos de organismo e corpo. O organismo se refere ao aparato herdado e constitucional, a infra-estrutura básica biológica dos seres humanos. Já o conceito de corpo diz respeito às possibilidades de apropriação subjetiva de toda experiência na interação com o meio. O organismo atravessado pela inteligência e desejo se mostrará um corpo. No conceito de corpo, portanto, estão incluídas as dimensões da aprendizagem e todas as potencialidades do indivíduo para a apropriação das suas vivências.

A partir dessa diferenciação, vê-se que a abordagem sobre corpo deve ir além das informações sobre sua anatomia e funcionamento, pois os órgãos não existiriam fora de um corpo que pulsa e sente. O corpo é concebido como um todo integrado, de sistemas interligados e inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer/desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo. Há que se considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo, esse todo que inclui as dimensões biológica, psicológica e social.

O que se busca é construir noções, imagens, conceitos e valores a respeito do corpo em que esteja incluída a sexualidade como algo inerente, saudável, necessária e desejável da vida humana. As idéias e concepções veiculadas pelas diferentes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) contribuem para a construção dessa visão do corpo por meio da explicitação das dimensões da sexualidade nos seus conteúdos. Por exemplo, a inclusão de conhecimentos a respeito de como a sexualidade é vivida em diferentes culturas, em diferentes tempos, em diferentes lugares e como se expressa pelo vestuário, cuidados pessoais, regras, interdições e valorização de comportamentos (o hábito presente em algumas culturas de as mulheres tomarem banho vestidas, a nudez e a liberdade entre as crianças indígenas brasileiras, etc.). A Educação Física, que privilegia o uso do corpo e a construção de uma “cultura corporal” (ver o documento dessa área), é um excelente espaço onde o conhecimento, o respeito e a relação prazerosa com o próprio corpo podem ser trabalhados. Da mesma forma, a dança e o teatro, na área de Arte.

Em Ciências, ao ser abordado o corpo (infantil e adulto, do homem e da mulher) e suas anatomias interna e externa, é importante incluir o fato de que os sentimentos, as emoções e o pensamento se produzem a partir

do corpo e se expressam nele, marcando-o e constituindo o que é cada pessoa. A integração entre as dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sensíveis, cada uma se expressando e interferindo na outra, necessita ser explicitada no estudo do corpo humano, para que não se reproduza a sua concepção de conjunto fragmentado de partes. Com o mesmo cuidado devem necessariamente ser abordados as transformações do corpo que ocorrem na puberdade, os mecanismos da concepção, gravidez e parto, assim como a existência de diferentes métodos contraceptivos e sua ação no corpo do homem e da mulher. Todos esses itens são trabalhados de forma que, ao mesmo tempo que se referem a processos corporais individuais de uma pessoa, se possa pensar sobre eles também na relação com outras pessoas, enfatizando o aspecto dos vínculos estabelecidos ao longo de toda a vida.

Dessa forma podem ser trabalhadas questões fundamentais ligadas à sexualidade, como gostar e cuidar do corpo que se tem, respeitá-lo tanto no aspecto físico como psicológico. O respeito a si próprio, ao seu corpo e aos seus sentimentos é a base para haver possibilidade de um relacionamento saudável com o outro. O questionamento da imposição de certos padrões de beleza veiculados pela mídia, principalmente a propaganda, se faz pertinente na medida em que interferem na auto-imagem das crianças e jovens.

O conhecimento do corpo e de seu funcionamento propicia uma 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.

Num trabalho inicial, ou com crianças menores, o estudo do corpo infantil e adulto deve incluir os órgãos envolvidos na reprodução e zonas erógenas privilegiadas, em sua anatomia externa. Deve também favorecer a percepção das relações existentes entre sentimentos e expressões corporais; reações corporais diante de diferentes estimulações sensoriais; e observação das características do próprio corpo. Deve ainda abordar a participação diferenciada do homem e da mulher no processo da fecundação, estabelecer a comparação no processo reprodutivo de diferentes espécies animais, gestação e nascimento.

A continuidade do trabalho se dá pela retomada desses conteúdos de forma ampliada e aprofundada. A ampliação deste bloco de conteúdos é feita com a inclusão do estudo sobre as transformações globais da puberdade. Estas devem ser vistas no plano corporal e no aspecto relacional/social. As transformações do corpo consistem em: aceleração do crescimento, surgimento dos caracteres sexuais secundários diferenciados nos meninos e nas meninas e amadurecimento das potencialidades sexuais e reprodutivas. O aprofundamento deve ser feito de forma a detalhar as questões já vistas, complementando-as com novas informações (por exemplo, no estudo da anatomia do corpo humano, incluir o estudo dos órgãos internos do aparelho reprodutor e seu funcionamento, a amamentação, etc.). O educador, coerentemente com a abordagem proposta, não deve descuidar da vivência dessas mudanças pelos alunos. Propõe-se, portanto, que o professor acolha a necessidade de discussão dos medos provocados por essas mudanças, o ritmo e o tempo em que elas ocorrem, que variam bastante de jovem para jovem, as mudanças gestuais e posturais que se dão em consequência do crescimento rápido; enfim, a acomodação necessária a esse novo corpo que muda. São também abordadas as mudanças socialmente estabelecidas e relacionadas à idade e sua repercussão nas relações familiares e sociais.

Essa abordagem deve facilitar às crianças maior contato, conhecimento e conseqüentemente a apropriação de seu próprio corpo; a partir daí, propiciar a extensão desse conhecimento para o corpo em transformação do adolescente e o corpo do adulto, destacando então as potencialidades reprodutivas.

O educador pode utilizar diferentes materiais para essa finalidade (didáticos, científicos, artísticos, etc.), analisando e comparando a abordagem dada ao corpo pela ciência e pela propaganda, por exemplo; discutindo e questionando o uso de um certo padrão estético veiculado pela mídia. Pode também incentivar a produção (coletiva e individual) das representações que as crianças têm sobre o corpo, por meio de desenhos, colagens, modelagem, etc.

Nas atividades relacionadas com este bloco é importante que nenhum aluno se sinta exposto diante dos demais. Um recurso possível para evitar que isso aconteça é o da criação/adoção de um personagem imaginário pelo grupo de crianças. Por intermédio desse personagem podem-se trabalhar dúvidas, medos, informações e questões das crianças ligadas ao corpo, de forma a ninguém se sentir ameaçado ou invadido em sua intimidade. Com relação à linguagem a ser utilizada para designar partes do corpo, o mais indicado é acolher a linguagem utilizada pelas crianças e apresentar as denominações correspondente adotadas pela ciência.

Ao iniciar o trabalho relativo às mudanças do corpo ou às potencialidades reprodutivas, é importante investigar o conhecimento prévio que os alunos têm sobre o assunto. Em geral, mesmo quando não têm informações objetivas, as crianças imaginam algo a respeito, pois são questões muito significativas, que mobilizam nelas uma grande curiosidade e ansiedade. A explicitação dessas informações/fantasias a respeito da reprodução possibilita abordar o assunto de modo claro, diminuir a ansiedade, e assimilar noções corretas do ponto de vista científico.

O educador deve estar atento para a necessidade de repetir o mesmo conteúdo já abordado. As crianças vivem suas curiosidades e interesses na área da sexualidade em momentos próprios e diferentes umas das outras, ocorrendo muitas vezes estudo e a discussão de um tema com pouca apropriação desse conhecimento para algumas. A retomada é importante e deve ser feita sempre que as questões trazidas pelos alunos apontarem sua pertinência.

Conteúdos a serem trabalhados:

- as transformações do corpo do homem e da mulher nas diferentes fases da vida, dentro de uma perspectiva de corpo integrado, envolvendo emoções, sentimentos e sensações ligadas ao bem-estar e ao prazer do autocuidado;
- os mecanismos de concepção, gravidez e parto e a existência de métodos contraceptivos;
- as mudanças decorrentes da puberdade: amadurecimento das funções sexuais e reprodutivas; aparecimento de caracteres sexuais secundários; variação de idade em que inicia a puberdade; transformações decorrentes de crescimento físico acelerado;
- o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro;
- o respeito aos colegas que apresentam desenvolvimento físico e emocional diferentes;
- o fortalecimento da auto-estima;
- a tranquilidade na relação com a sexualidade.

RELAÇÕES DE GÊNERO

Desde muito cedo, são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na

sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero.

Todas as diferenças existentes no comportamento de homens e mulheres refletem-se na vivenciada sexualidade de cada um, nos relacionamentos a dois e nas relações humanas em geral.

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos.

Ao se observar o comportamento diferenciado dos alunos dos primeiros ciclos, vêem-se inúmeras situações que dizem respeito à questão dos gêneros. No primeiro ciclo, geralmente ocorre o agrupamento espontâneo das crianças por sexo, sendo mais dificultado o relacionamento entre meninos e meninas. Esse movimento pode e deve ser respeitado, desde que não implique a desvalorização do outro. Trata-se de um movimento que se relaciona com a construção da identidade de cada criança, em que primeiramente é preciso afirmar-se como menino ou como menina a partir das semelhanças e afinidades de interesse típicas da idade e sexo. Vêem-se então os “clubes do bolinha” ou “da luluzinha” e também as amizades exclusivas entre pares. Já no segundo ciclo costuma haver, espontaneamente também, uma aproximação entre eles, revelando-se mais claramente a curiosidade pelas diferenças. Com a puberdade há maior entrosamento e atração entre meninos e meninas. Essa aproximação não se dá sem conflitos, medos e por vezes agressões de diferentes intensidades. Muitas vezes o professor é chamado a intervir nesses conflitos ao mesmo tempo em que pode propor situações de trabalho em conjunto como estratégia de facilitação das relações entre meninos e meninas.

Para os conteúdos deste bloco as articulações privilegiadas são com as áreas de História, Educação Física e todas as situações de convívio escolar.

A abordagem das relações de gênero com as crianças dessas faixas etárias, convém esclarecer, é uma tarefa delicada. A rigor, pode-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar. Elas se apresentam de forma nítida nas relações entre os alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade. Também estão presentes nas demais brincadeiras, no modo de realizar as tarefas escolares, na organização do material de estudo, enfim, nos comportamentos diferenciados de meninos e meninas. Nessas situações, o professor, estando atento, pode intervir de modo a combater as discriminações e questionar os estereótipos associados ao gênero. Os momentos e as situações em que se faz necessária essa intervenção são os que implicam discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamento sobre sua sexualidade. O professor deve então sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo que definem o que é ser menino ou menina, apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser. Também as situações de depreciação ou menosprezo por colegas do outro sexo demandam a intervenção do professor a fim de se trabalhar o respeito ao outro e às diferenças.

A proposição, por parte do professor, de momentos de convivência e de trabalho com alunos de ambos os sexos pode ajudar a diminuir a hostilidade entre eles, além de propiciar observação, descobertas e tolerância das diferenças. Essa convivência, mesmo quando vivida de forma conflituosa, é também facilitadora dessas relações, pois oferece oportunidades concretas para o questionamento dos estereótipos associados ao gênero.

É igualmente importante que se eleja um (ou mais) momento(s) em que esse tema seja diretamente abordado, como trabalho planejado e sistematizado. Leitura e análise de notícias ou de obras literárias são boas formas de informar e promover discussões a respeito de valores e atitudes ligados à questão. No estudo dos conteúdos de História, podem ser trabalhados os comportamentos diferenciados de homens e mulheres em diferentes culturas e momentos históricos, o que auxilia os alunos a entenderem as determinações da cultura em comportamentos individuais.

Conteúdos a serem trabalhados:

- a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem;
- a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino;
- o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive;
- o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino.

PREVENÇÃO ÀS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS / AIDS

Os conteúdos principais a serem trabalhados neste eixo são as informações sobre a existência de doenças sexualmente transmissíveis (colocadas genericamente, não sendo necessário enumerar as mais conhecidas), em especial a AIDS, incluindo esclarecimentos sobre os fatos e os preconceitos a ela associados.

Se, de uma maneira geral, o trabalho de Orientação Sexual visa desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida, na discussão das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS o enfoque deve ser coerente com os princípios gerais e não deve acentuar a ligação entre sexualidade e doença ou morte. As informações sobre as doenças devem ter sempre como foco a promoção de condutas preventivas, enfatizando-se a distinção entre as formas de contato que propiciam risco de contágio daquelas que, na vida cotidiana, não envolvem risco algum.

Particularmente em relação à AIDS, o tratamento que esse tema deve ter em Orientação Sexual é o oposto ao que foi dado por algumas campanhas de prevenção veiculadas pela mídia: “AIDS mata”. Essa mensagem contribui para o aumento do medo e da angústia, desencadeando reações defensivas. A mensagem fundamental a ser trabalhada é “AIDS previne-se”.

O trabalho com esse tema, ao mesmo tempo que fornece informações sobre AIDS, possibilita a explicitação dos medos e angústias suscitados e a abordagem dos diferentes mitos e obstáculos emocionais e culturais que impedem a mudança de comportamento necessária à adoção de práticas de sexo seguro. Dentre os obstáculos emocionais vale destacar os mecanismos de onipotência e de negação entre os adolescentes, que demandam um espaço contínuo de discussão para que possam vir à tona e modificar-se.

Deve-se discutir a discriminação social e o preconceito de que são vítimas os portadores do HIV e os doentes de AIDS³, por intermédio dos direitos de cidadania e da proposição da adoção de valores como a solidariedade, o respeito ao outro e a participação de todos no combate aos preconceitos, apresentando como contraponto os direitos individuais e sociais existentes e explicitando a importância desses valores para a manutenção da vida nas pessoas contaminadas.

A maioria das crianças a partir de sete anos já entrou em contato de alguma forma com a existência da AIDS, inclusive porque nos últimos anos intensificaram-se as campanhas preventivas veiculadas pela mídia. Essas campanhas priorizam os públicos adolescente e adulto ao enfatizar as formas de prevenção como o uso de preservativo (proteção necessária para inibir o contágio por contato sexual). Dada a idade das crianças dos primeiros ciclos, deve-se abordar a repercussão dessas informações, esclarecer e informar sobre a doença e tratar da prevenção por contato sanguíneo, essa sim passível de ocorrer com crianças dessa faixa etária.

Esses conteúdos articulam-se principalmente com as áreas de Ciências Naturais e Língua Portuguesa (por meio dos textos escolhidos).

O momento mais propício para se abordar esse tema é quando algo a ele referente é trazido pelos próprios alunos ou é vivido por aquela comunidade escolar. Se isso não ocorrer, o professor deve abordar a questão. Também aqui se faz particularmente importante o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre as doenças sexualmente transmissíveis e sobre a AIDS, pois constata-se a existência de um grande volume de informações errôneas e equivocadas sobre elas.

Também deve-se retomar a discussão sobre o corpo e os cuidados oferecidos pelos serviços de saúde. O professor deve basear-se nas proposições gerais do tema Saúde, ou seja, o enfoque deve ser para a saúde e não para a doença.

Conteúdos a serem trabalhados:

- o conhecimento da existência de doenças sexualmente transmissíveis;
- a compreensão das formas de prevenção e vias de transmissão da AIDS;
- a comparação entre as formas de contato que propiciam contágio e as que não envolvem riscos;
- recolher, analisar e processar informações sobre a AIDS, por meio de folhetos ilustrados, textos e artigos de jornais e revistas;
- o conhecimento e a adoção dos procedimentos necessários em situações de acidente ou ferimentos que possibilitem o contato sanguíneo;
- o repúdio às discriminações em relação aos portadores de HIV e doentes de AIDS;
- o respeito e a solidariedade na relação com pessoas portadoras do vírus

3. A diferença entre “doente de AIDS” e “portador do vírus HIV” está na presença ou não dos sintomas da doença.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Conhecer as características e transformações de seu próprio corpo e do outro sexo

Espera-se que o aluno conheça as diferenças físicas externas e internas do corpo humano e as transformações físicas, sociais e emocionais da puberdade como algo intrínseco ao desenvolvimento. Espera-se também que o aluno note que reações corporais são efeitos de uma combinação entre sentimentos e estímulos externos.

Respeitar as diferenças na relação com as pessoas de ambos os sexos

Espera-se que o aluno aja sem discriminações em relação ao comportamento dos outros, não depreciando atitudes e formas de expressão assumidas por pessoas do outro sexo.

Relacionar as diferentes formas de inserção social de homens e mulheres nas sociedades e grupos sociais estudados e nas diferentes épocas e situações históricas

Espera-se que o aluno considere a diferença de atribuições e expectativas em relação ao homem e à mulher nas diferentes sociedades, bem como no grupo social a que pertencem e note as transformações dessas atribuições ao longo da história.

Saber o que são doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e suas formas de prevenção

Espera-se que o aluno tenha informações básicas e corretas sobre doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, suas formas de contágio e, de posse dessas informações, possa assumir atitudes de autocuidado. Com relação a pessoas doentes de AIDS ou portadoras do HIV, espera-se que o aluno desenvolva atitudes de respeito e solidariedade e não de discriminação.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Para o trabalho de Orientação Sexual deve-se levar sempre em conta a faixa etária com a qual se está trabalhando, pois, em geral, as questões da sexualidade são muito diversas a cada etapa do desenvolvimento. Na puberdade, por exemplo, um ano pode significar uma imensa transformação pessoal em todos os sentidos. É importante que o professor aborde as questões dentro do interesse e das possibilidades de compreensão próprias da idade de seus alunos, respeitando os medos e as angústias típicos daquele momento.

É bastante comum que o mesmo tema surja como de interesse em diferentes momentos para cada aluno (ou grupo), o que não significa que já não tenha sido bem trabalhado. Isso se dá porque, a cada momento, as questões relativas a esse tema se ampliam e se conectam com outras dúvidas e preocupações, demandando portanto a sua retomada.

O professor deve também estar atento às diferentes formas de expressão dos alunos. Muitas vezes a repetição de brincadeiras, apelidos ou paródias de músicas alusivos à sexualidade podem significar uma necessidade não verbalizada de discussão e de compreensão de algum tema. Deve-se então atender a esse pedido.

Outro ponto a ser considerado para as intervenções do professor nas situações de manifestação de sexualidade de seus alunos em sala de aula é o referente aos valores a ela associados. O professor não deve emitir juízo de valor sobre essas atitudes, e sim contextualizá-las. O mesmo vale para as respostas que oferece às perguntas feitas por seus alunos. Por exemplo, se o professor disser que uma relação sexual é a que acontece entre um homem e uma mulher após o casamento para se ter filhos, estará transmitindo seus valores pessoais (sexo somente após o casamento com o objetivo da procriação). É necessário que o professor possa reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Sua postura deve ser pluralista e democrática, o que cria condições mais favoráveis para o esclarecimento e a informação sem a imposição de valores particulares.

O trabalho pedagógico é feito principalmente por meio da atitude do professor e de suas intervenções diante das manifestações de sexualidade dos alunos na sala de aula, visando auxiliá-los na distinção do lugar público e do privado para as manifestações saudáveis da sexualidade correspondentes à sua faixa etária. É a partir dessa percepção que a criança aprenderá a satisfazer sua necessidade de prazer em momentos e locais onde esteja preservada a sua intimidade.

Os conteúdos trabalhados devem também favorecer a compreensão de que o ato sexual e intimidades similares são manifestações pertinentes à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças.

Com relação às brincadeiras a dois ou em grupo que remetam à sexualidade, é importante que o professor afirme como princípios a necessidade do consentimento e a aprovação sem constrangimento por parte dos envolvidos. Para a prevenção do abuso sexual é igualmente importante o esclarecimento de que essas brincadeiras em grupo são prejudiciais quando envolvem crianças/jovens de idades diferentes ou quando são realizadas entre adultos e crianças.

Ao mesmo tempo que oferece referências e limites, o professor deve manifestar a compreensão de que as manifestações da sexualidade infantil são prazerosas e fazem parte do desenvolvimento saudável de todo ser humano. É necessário cuidado para não humilhar ou expor os alunos: tais manifestações não devem ser condenadas ou julgadas segundo doutrinas morais. Dessa forma o professor contribui para que o aluno reconheça como lícitas e legítimas suas necessidades e desejos de obtenção de prazer, ao mesmo tempo que processa as normas de comportamento próprias do convívio social.

BIBLIOGRAFIA

PL U RALIDAD E CU LT U RAL

- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento (fragmentos filosóficos)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES, J. A. L. *Os direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva, Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 1994.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, São Paulo: Salamandra, 1981.
- _____. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. ARON, R. *Paz e guerra entre as nações*. 2. ed. Brasília: UnB, 1986.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. BASTIDE, R. *Estudos afro-brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRANDÃO, C. R. *A questão política da educação popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.
- _____. Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos*, 1996.
- CARDOSO, F. H. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. São Paulo: DIFEL, 1962.
- CARDOSO, R. C. L. *Estrutura familiar e mobilidade social. Estudo dos japoneses no Estado de São Paulo*. São Paulo: FFCL/USP, 1972 (tese de doutoramento).
- CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Fapesp/Sec. Mun. Cultura/Companhia das Letras, 1992.
- CARTA falas, reflexões, memórias. 1695-1995: 300 anos de Zumbi. Falas e escrituras. *Revista Informe*, 4/13. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1994.
- CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CRUZ, M. A. *Alternativas para combater o racismo*. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989. DA MATTA, R. *Relativizando. Uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. DOSSIÊ RACISMO. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 43, novembro de 1995.
- DURHAM, E. R. *A caminho da cidade*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- FERNANDES, F. *A organização social dos tupinambás*. São Paulo: Progresso Editorial, 1949.
- _____. *A integração do negro à sociedade de massas*. São Paulo, 1964.
- FERNANDES, R. C. (org.). *Religião e identidade nacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FERREIRA, M. K. L. *Com quantos paus de faz uma canoa! A matemática na vida cotidiana e na experiência escolar indígena*. Brasília: MEC/SEF, 1994.
- FISCHMANN, R. Educação, democracia e a questão dos valores culturais. In: MUNANGA, K. (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.
- FRANCO, M. S. C. *Homens livres na ordem escravocrata*. 3. ed. São Paulo: Kairós, 1983.

- GHALI, B. B.-G. *An agenda for peace: 1995*. 2. ed. Nova York: United Nations, 1995.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- HOBSBAWN, E. *Era dos extremos. Um breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. Preconceito. In: *Temas Básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- HUNTINGTON, S. P. Choque das civilizações? In: *Política Externa*, vol. 2, n. 4, março 1994. IANNI, O. *Raças e classes sociais no Brasil*. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KLEIN, H. S. *A imigração espanhola no Brasil*. São Paulo: Sumará/Fapesp, 1994.
- LAFER, C. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. 1ª reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- LEITE, D. M. *O caráter nacional brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1968.
- LESSER, J. *O Brasil e a questão judaica: imigração, diplomacia e preconceito*. São Paulo: Imago, 1995. LÉVY-STRAUSS, C. *Raça e história*. Lisboa: Presença, São Paulo: Martins Fontes, 1953.
- _____. Raça e cultura. In: *O olhar distanciado*. Lisboa: Edições 70, 1983.
- LOPES DA SILVA, A. & GRUPIONI, L. D. B. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995.
- LUZ, M. A. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: Centro Didático e Editorial da UFBA, SECNEB, 1995.
- MELATTI, J. C. *Índios do Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1983.
- MELLO, J. A. G. *Gente da nação*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massananga, 1989.
- MELO E SOUZA, A. C. *Os parceiros do Rio Bonito. Estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.
- MONTEIRO, J. M. *Negros da terra. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MOORE JR., B. *Injustiça: as bases sociais da obediência e da revolta*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MORSY, Z. (org.). *La tolerancia: antología de textos. Jóvenes contra la intolerancia*. Editorial Popular/Ediciones Unesco, 1994.
- MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.
- NOGUEIRA, O. Preconceito social de marca e preconceito racial de origem. In: *Anais do 31º Congresso Internacional de Americanistas*, São Paulo, vol. 1, 1955.
- NOVINSKI, A. *Cristãos-novos na Bahia: 1624-1654*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- PEREIRA DE QUEIROZ, M. I. *O messianismo no Brasil e no mundo*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965.
- _____. Identidade cultural no Brasil. In: *Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*, vol. 1, n. 1, 1º semestre, 1989.
- PINHEIRO, P. S. et alii. Pobreza, violência e direitos humanos. In: *Novos Estudos CEBRAP*, n. 39, julho de 1994.

- PINTO, R. P. *A pesquisa sobre diferenças raciais e educação: problemas e perspectivas*. São Paulo: FDE, s/ d.
- PROJETO “Discriminação, preconceito, estigma: relações de etnia em escolas e no atendimento à saúde de crianças e adolescentes em São Paulo”. Redação e proposta Roseli Fischmann (coord.), ex. mimeo., São Paulo, Feusp, Fundação MacArthur, CNPq, fevereiro de 1994.
- RAÇA NEGRA E EDUCAÇÃO, *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, novembro de 1987.
- REHFELD, W. I. *Tempo e religião*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1988.
- RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ROSENBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, novembro 1987.
- SAKURAI, C. *A imigração japonesa no Brasil: uma história de ascensão social*. Idesp, mimeo. SANTOS, D. M. *História de um terreiro Nagô*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- SANTOS, I. F. *Da tradição africana-brasileira à recriação estética pluricultural: uma proposta de arte-dança-educação*. Ex. mimeo, tese de doutorado, Feusp, 1996.
- SILVA, A. C. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CED-UFBA/Centro de Estudos Afro-Orientais, 1995.
- SILVA, N. V. e HASENBALG, C. S. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, Rio Fundo, Iuperj, 1992.
- SILVA, P. B. G. *Movimento negro, educação e produção do conhecimento de interesse dos afro-brasileiros*. São Carlos: UFSCar, 1995.
- SODRÉ, M. *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Codecri, 1979.
- _____. *A verdade seduzida por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.
- TODOROV, T. *Nóseos outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. 2 vol. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- TRUZZI, O. *Demascates a doutores: sírios e libaneses em São Paulo*. Editora Sumaré/Fapesp/CNPq, 1992.
- TUCCI CARNEIRO, M. L. *O anti-semitismo na era Vargas: fantasmas de uma geração (1930-1945)*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- UNESCO. *La tolerancia, versión preliminar*. Paris, 1994.
- UNITED NATIONS CENTRE FOR HUMAN RIGHTS. *Carta Internacional de Derechos Humanos*. Genebra: julho 1988.
- _____. *Déclaration des Minorités*. 1992.
- _____. Conferencia Mundial de Derechos Humanos. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Junho de 1993.
- _____. *ABC: teaching human rights*. Genebra: 1995.
- VELHO, G. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- WIEWIORKA, M. *Le espace de racisme*. Paris: Seuil, 1991.

ORIENTAÇÃO SEXUAL

- ABIA. *A AIDS e a escola. Nem indiferença, nem discriminação*. Rio de Janeiro: 1993. ARATANGY, L. R. *O sexo é um sucesso*. São Paulo: Ática, 1992.
- BARROSO, C. e BRUSCHINI, C. *Sexo e juventude. Como discutir a sexualidade em casa e na escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- CAVALCANTI, R. C. (org.). *Saúde sexual e reprodutiva. Ensinando a ensinar*. Brasília: Cesex, s/d. CHAUI, M. *Repressão sexual*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- COSTA, J. F. *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.
- DOLTO, F. *Psicanálise e pediatria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- ESPANHA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Currículo Oficial*. Transversales. Educación para la Salud. Educación Sexual. Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos.
- FERNANDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____. *La sexualidad atrapada de la Señorita Maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992. FREUD, S. Três ensaios para uma teoria sexual. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. GTPOS, ABIA, ECOS. *Guia de orientação sexual*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- GUIMARÃES, I. *Educação sexual na escola. Mito e realidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1970. MAYLER, P. et alii. *O que está acontecendo comigo?* São Paulo: Nobel, 1984.
- MULLINAR, G. *Dicionário de orientação sexual*. São Paulo: Melhoramentos, 1993. PAIVA, V. (org.). *Em tempos de AIDS*. São Paulo: Summus, 1992.
- RIBEIRO, M. *Sexo sem mistérios*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. *Projeto de orientação sexual* (publicação interna). São Paulo: 1992.
- S.O.S. CORPO. *Gênero e Cidadania. Viagem ao mundo da contracepção*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.
- SUPLICY, M. *Sexo para adolescentes*. São Paulo: FTD, 1988.
- _____. *Conversando sobre sexo*. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990. SUPLICY, M. et alii. *Sexo se aprende na escola*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- TAKIUTI, A. D. *A adolescente está ligeiramente grávida. E agora?* São Paulo: Iglu, 1991.

FICHA TÉCNICA

Coordenação

Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares, Neide Nogueira.

Elaboração

Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Ana Rosa Abreu, Antonia Terra, Célia M. Carolino Pires, Circe Bittencourt, Cláudia R. Aratangy, Flávia I. Schilling, Karen Muller, Kátia L. Bräkling, Marcelo Barros da Silva, Maria Amábile Mansutti, Maria Cecília Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria F. R. Fusari, Maria Heloisa C.T. Ferraz, Maria Isabel I. Soncini, Maria Tereza Perez Soares, Marina Valadão, Neide Nogueira, Paulo Eduardo Dias de Melo, Regina Machado, Ricardo Breim, Rosaura A. Soligo, Rosa Iavelberg, Rosely Fischmann, Silvia M. Pompéia, Sueli A. Furlan, Telma Weisz, Thereza C. H. Cury, Yara Sayão, Yves de La Taille.

Consultoria

César Coll
Délia Lerner de Zunino

Assessoria

Adilson O. Citelli, Alice Pierson, Ana M. Espinosa, Ana Teberosky, Artur Gomes de Moraes, Guaraciaba Micheletti, Helena H. Nagamine Brandão, Hermelino M. Neder, Iveta M. B. Ávila Fernandes, Jean Hébrard, João Batista Freire, João C. Palma, José Carlos Libâneo, Ligia Chiappini, Lino de Macedo, Lúcia L. Browne Rego, Luis Carlos Menezes, Osvaldo Luiz Ferraz, Yves de La Taille e os 700 pareceristas - professores de universidades e especialistas de todo o País, que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento dos PCN.

Projeto gráfico

Vitor Nozek

Revisão e Copydesk

Cecilia Shizue Fujita dos Reis e Lilian Jenkino.

AGRADECIMENTOS

Alberto Tassinari, Ana Mae Barbosa, Anna Maria Lamberti, Andréa Daher, Antônio José Lopes, Aparecida Maria Gama Andrade, Barjas Negri, Beatriz Cardoso, Carlos Roberto Jamil Curi, Celma Cerrano, Cristina F. B. Cabral, Elba de Sá Barreto, Eunice Durham, Heloisa Margarido Salles, Hércules Abrão de Araújo, Jocimar Daolio, Lais Helena Malaco, Lídia Aratangy, Márcia da Silva Ferreira, Maria Cecília Cortez C. de Souza, Maria Helena Guimarães de Castro, Marta Rosa Amoro, Mauro Betti, Paulo Machado, Paulo Portella Filho, Rosana Paulillo, Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, Sonia Carbonel, Sueli Teixeira Mello, Théa Standerski, Vera Helena S. Grellet, Volmir Matos, Yolanda Vianna, Câmara do Ensino Básico do CNE, CNTE, CONSED e UNDIME.

Apoio

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD Projeto BRA 95/014

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO Fundo

Nacional do Desenvolvimento da Educação
FNDE