

ARTICULAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE E HERBERT MARCUSE: EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SOROCABA-SP

DEMARTINI, Gabriel Ribeiro *

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da **

RESUMO

A articulação da concepção educacional de Freire com a visão de sexualidade emancipatória de Marcuse foi concebida como subsídio para a construção curricular libertadora na tentativa de superar limites observados na prática convencional da Educação Sexual no ensino de Ciências. Para tanto, foi realizada uma *investigação temática* em uma escola estadual de Sorocaba-SP para obter um tema gerador capaz de nortear a construção de uma programação curricular. Recorreu-se a análises documentais, observações de campo e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. A partir das concepções da comunidade caracterizou-se como tema gerador “*Gravidez na adolescência não é problema aqui não...*”. A articulação entre Freire e Marcuse possibilitou o vislumbre de uma programação com perspectiva emancipatória, em que educadores e educandos se encontram para, dialogicamente, transformar sua realidade numa relação praxiologicamente coerente com um projeto pedagógico humanizador. A proposta se mostrou com potencialidade para a superação dos limites identificados no currículo de Educação Sexual implementada em redes públicas de ensino.

Palavras Chave: Paulo Freire. Investigação temática. Educação sexual.

* Gabriel Ribeiro Demartini é mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos –*campus* Sorocaba-SP, onde também obteve a Licenciatura em Ciências Biológicas. Pesquisador do Grupo de Integração entre Pesquisa e Ensino de Ciências (GIPEC) – UFSCar e professor da educação básica. E-mail: grdemartini@yahoo.com.br

** Antonio Fernando Gouvêa da Silva é doutor em Educação, professor adjunto e pesquisador da Universidade Federal de São Carlos – SP. Pesquisador e coordenador do Grupo de Integração entre Pesquisa e Ensino de Ciências (GIPEC). Desenvolve pesquisa sobre o legado de Paulo Freire junto à Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. Atua na linha de pesquisa sobre políticas de currículo. E-mail: gova@uol.com.br

**ARTICULATION BETWEEN PAULO FREIRE AND HERBERT MARCUSE:
EMANCIPATORY SEXUALITY EDUCATION IN A PUBLIC SCHOOL OF THE
COUNTY OF SOROCABA-SP**

DEMARTINI, Gabriel Ribeiro *

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da **

ABSTRACT

The articulation of Freire's educational concept with the Marcuse's emancipatory sexuality's vision desined to support a liberating curriculum construction to overcome limits observed in the conventional practice of Sexual Education in Science education. To this end, a thematic research was conducted in a public school at Sorocaba-SP for a generator theme able to guide the construction of a curricular programming. It was used document analysis, field observation and semi-structured interviews to collect data. From the community's conceptions characterized as generating theme "Adolescent pregnancy is not a problem here ... no." the link between Freire and Marcuse enabled the glimpse of a schedule with emancipatory perspective, in which teachers and students meet to change their reality dialogicaly in a praxiologically consistent relationship with a humanizing education program. The proposal showed potential to overcome the limitations identified in the sexual education curriculum implemented in public schools.

Keywords: Paulo Freire. Thematic research. Sex education.

*Gabriel Ribeiro Demartini is Master in Education by the Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of São Carlos - campus Sorocaba-SP, where he also is licensed in Biological Sciences. Researcher in the Integration Group of Research and Science Education (GIPEC) at UFSCar, and teacher in primary and secondary education. E-mail: grdemartini@yahoo.com.br

** Antonio Fernando Gouvea da Silva is PhD in Education by the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), associate professor and researcher at the Federal University of São Carlos-SP. Researcher and coordinator of the Integration Group of Research and Science Education (GIPEC). It develops research on the legacy of Paulo Freire with the Paulo Freire Cathedra of PUC-SP. Doctor Gouvea da Silva research line is curriculum policy. E-mail: gova@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

O presente texto busca, a partir da perspectiva educacional freireana, respostas às dificuldades observadas na construção curricular e nas práticas pedagógicas de Educação Sexual presentes no ensino de Ciências.

A sexualidade sempre se fez e se faz presente, mesmo quando não percebida, como parte fundamental da dimensão humana. Neste sentido, nunca esteve fora do espaço escolar, como local de vivência e socialização humana, apesar de sua inserção nos conteúdos científicos e escolares ser recente e marcada por tensões socioculturais que levam a distintas concepções e ações nas práticas pedagógicas de educação sexual (RIBEIRO, 2009).

Refletindo estas tensões socioculturais, Figueiró (1996a) identificou várias abordagens de educação sexual, como a religiosa católica, religiosa protestante, médica, pedagógica e política – resultantes das diferentes concepções filosóficas, pedagógicas e metodológicas presentes no meio acadêmico brasileiro. Diante destas tensões entre diferentes vertentes, bem como do posicionamento que cada cidadão faz a partir de suas concepções políticas, estéticas, éticas e epistemológicas, algumas questões passam a surgir com relação aos rumos da educação sexual.

Que concepção de Educação Sexual queremos construir, sobre qual concepção de sexualidade? Que tipo de prática pedagógica e concepção epistemológica poderiam se mostrar coerentes com uma compreensão de sexualidade humanizadora? Que referenciais nos direcionariam a pensar políticas curriculares neste horizonte?

A partir dos questionamentos apresentados, a articulação entre Paulo Freireⁱ e Herbert Marcuseⁱⁱ aparece como possibilidade concreta para subsidiar construções curriculares de uma Educação Sexual Humanizadora (ESH), desde dimensões teóricas a metodológicas, de pedagógicas a epistemológicas. Isso porque ambos se posicionam a favor da transformação sociocultural, no sentido de superar as suas dimensões desumanizadoras.

2 A EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

Historicamente, a Educação Sexual no Brasil sofreu forte repressão, seja pelos atritos com vertentes religiosas, sobretudo o Catolicismo, que exerceu grande influência na rede de

ensino no séc. XX - repressivo em suas posições envolvendo a sexualidade -, seja pelo moralismo político e autoritário de um governo implementado mediante o Golpe Militar (1964-1985), que inviabilizou as propostas de Educação Sexual que se desenvolviam no País.

Durante a década de 1980, a intensificação da globalização, e decorrente intercâmbio de pessoas e economias, impulsionou o tráfico de mulheres, a prostituição, a pornografia e, sobretudo, a disseminação das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), com grande destaque para a AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida). Esse contexto afetou fortemente as concepções e ações referentes à Educação Sexual, passando-se a admitir uma ação preventiva vinculada a programas de saúde, portanto médico-biologistas, realizada por profissionais da área, como médicos e enfermeiros. A abordagem apenas informacional de métodos anticoncepcionais também ajudou o fortalecimento desta visão estritamente biológica do fenômeno da sexualidade.

A Educação Sexual formal, com características fortemente biológicas, se restringiu à disseminação de conhecimentos regulatórios e propedêuticos dentro das disciplinas de Ciências e Biologia. Isso ocorreu por meio de programações curriculares reducionistas no que se refere às questões da sexualidade. Segundo Nunes e Silva (2001, p.11):

As aulas de Ciências, em sua grande maioria, sempre definem a identidade sexual dos seres vivos como uma marca biológica, determinada a partir dos caracteres genéticos. O chamado *aparelho reprodutor*, uma expressão empobrecedora das dimensões sexuais e reprodutivas do ser humano, é descrito, definido e determinado em termos científicos restritos que nem de longe dão conta das múltiplas possibilidades de entendimento do que seja a Sexualidade. É certo que não podemos culpar o professor de Ciências por essa abordagem; na verdade, não é somente dele a responsabilidade da informação científica e da orientação ético-social que envolve a Sexualidade. Há um conjunto de competências que precisam ser bem esclarecidas. Mas em nossa tradição cultural e escolar há sempre a delegação de que o professor ou professora de Ciências aborde a questão da Sexualidade e defina cabalmente as informações sobre Reprodução, Sexo, Genética, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Descrição e Nomenclatura Científica sobre Sexualidade, Genitalidade, Hereditariedade, etc.

O problema da programação curricular reduzida ao biologismo é que, apesar de trabalhar com conhecimentos importantes para a compreensão da sexualidade, que não devem ser negligenciados, nem de longe consegue dar conta de tudo o que envolve a sexualidade. Neste sentido, a escola acaba negando que fatores de ordem psicológica, social, histórica, cultural e pulsional apresentam influência sobre a sexualidade e sobre a forma como é percebida e vivenciada.

Além disso, Bonfim (2009, 2012), ao denunciar que a educação sexual escolar ainda não foi capaz de superar as influências derivadas da tradição médico-biologista, questiona o fato de que o professor de Ciências, imbuído desta responsabilidade, não tem em sua formação inicial a qualificação necessária para tal tarefa. Segundo Ribeiro (2009, p.138):

[...] não há, ainda, por parte dos órgãos governamentais, ações efetivas de educação continuada e de formação de professores que tragam a sexualidade para o debate [...] é preciso inserir disciplinas de sexualidade no currículo dos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e formar professores para trabalhar com educação sexual, com o objetivo de tirar o sexo do banheiro das escolas, levando-o para a sala de aula.

Em decorrência da crescente preocupação estatal – devido à dimensão epidêmica da AIDS e outras DST –, em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) emergem e a Educação Sexual se torna presente nos sistemas formais, passando a receber atenção diferenciada. Por meio de uma proposta curricular estruturada em Temas Transversais, que permeariam todas as disciplinas nos diferentes tempos e espaços escolares, a Educação Sexual deixaria de ser uma responsabilidade exclusiva das disciplinas de Ciências e Biologia. O tema transversal Orientação Sexual institucionalizaria os conhecimentos acerca da sexualidade.

Em que pese os temas transversais se apresentarem como uma tentativa de superar a lógica biologista na concepção de sexualidade nos PCN, Altmann (2001) denuncia que a orientação sexual ainda é compreendida como sendo de caráter informativo, associada ao ponto de vista biológico, por vezes, normatizadora e sustentada por uma base natural.

O próprio nome do tema transversal – Orientação Sexual – sugere alguns equívocos conceituais. Segundo Figueiró (1996b), “orientação sexual”, é uma expressão comumente utilizada para a manifestação da disposição que o indivíduo apresenta em relação ao outro – heterossexual, homossexual, bissexual –, e também para expressar o trabalho desenvolvido pelo terapeuta sexual e pelo sexólogo, que divulgam técnicas que orientam uma vida sexual “sadia”. Termos como Orientação Sexual, Informação Sexual, Instrução Sexual também remetem a diferenças entre processos educacionais formais, não formais e informais, em que o educando se apresenta, geralmente, como receptor passivo de um processo curricular de transferência de informações.

A passividade presente na transferência de informações também é compartilhada pelo termo Educação Sexual na forma como usualmente está presente nas programações

curriculares dos sistemas de ensino. Assim, incorre no equívoco epistemológico de conceber a educação como uma perspectiva de transmissão de informações, como se o aprendizado se desse por acúmulo de informações – expressão máxima daquilo que Freire (1987) denuncia como “educação bancária”.

Assim, este trabalho procura em Paulo Freire e Herbert Marcuse referências potenciais, diante da necessidade de subsidiar teórica e metodologicamente a construção curricular de uma ESH para além dos equívocos conceituais e epistemológicos mencionados.

3 PAULO FREIRE E HERBERT MARCUSE: A SEXUALIDADE EMANCIPATÓRIA E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Procurando suporte em uma concepção de sexualidade emancipatóriaⁱⁱⁱ, coerente com uma educação libertadora, que pense a sexualidade em sua totalidade, objetiva e subjetivamente, encontramos na formulação teórica de Marcuse grande potencial para subsidiar processos de construções curriculares para a ESH.

Marcuse (1978) constrói uma relação entre o marxismo e o pensamento de Freud, colocando a repressão sexual e a repressão social como fundamentos de nossa cultura, sobretudo na sociedade industrial avançada do capitalismo pós-Segunda Guerra. Ou seja, para compreender a dinâmica repressiva da sociedade, torna-se necessária a percepção de como as pulsões inerentes à condição humana são objeto de manipulação e poder (KANGUSSU, 2008).

Em sua releitura freudiana, coloca o “ser animal” convertendo-se em “ser humano” por meio da repressão pulsional, processo esse necessário e inevitável. O próprio Freud (2011), em *O Mal-estar na Cultura*, apresenta este antagonismo inevitável entre as exigências da pulsão e as restrições da cultura, uma vez que esta não é capaz de consentir gratificações com um fim em si mesma a todo e qualquer instante. Trata-se da transformação do Princípio de Prazer em Princípio de Realidade^{iv}, isto é, a cultura necessita de alguma dose de repressão para barrar as pulsões libidinais e agressivas e subvertê-las à atividade produtiva, que permita a organização de uma vida em sociedade (MARCUSE, 1978).

Porém, estando a sociedade ordenada a partir da organização capitalista, na passagem do Princípio de Prazer para o Princípio de Realidade, a canalização pulsional se dá em virtude de uma atividade produtiva alienada. O trabalho, que poderia ser expressão de realização

humana, de transformação da realidade, passa a ser alusivo aos interesses de uma classe dominante. Assim, a cultura produzida pelo trabalho coletivo dos seres humanos ao longo da história passa a servir somente a alguns - e isso tem origem na divisão social do trabalho, na apropriação privada das fontes de produção, no aparecimento das classes sociais e na consolidação de um novo princípio de realidade opressor denominado Princípio de Desempenho, que pressupõe uma carga aditiva na racionalização da dominação chamada de Mais-Repressão (Ibid.).

Diante deste quadro, inverter o rumo do “progresso” significa exatamente a superação da Mais-Repressão, dessa lógica opressora das pulsões – desumanizadora – num movimento de Grande Recusa, numa verdadeira perspectiva revolucionária. Para tanto, torna-se necessária a libertação das pulsões, a ativação das necessidades orgânicas e psíquicas que se encontram reprimidas - Sexualidade Polimórfica, a ressexualização integral da existência humana, tornando o corpo um instrumento de prazer e não de sofrimento, em suma, a construção de uma sexualidade emancipatória, que se desenvolva de forma humanizadora, sensível, um novo princípio de realidade orientado pelas pulsões – que sofrem repressões necessárias - Auto-Sublimação da Sexualidade - mas não sofrem Mais-Repressão.

Um dos aspectos que Marcuse (1978) coloca como fundamental para o desenvolvimento de toda essa Nova Antropologia passa pela dimensão estética, em decorrência de sua força libertadora da sensibilidade diante da razão tirânica. Isso porque, a dimensão estética^v torna mais aparente a relação entre natureza e razão (KANGUSSU, 2008).

A racionalidade da repressão promoveu uma hierarquização entre estas dimensões – razão e natureza –, exigindo uma rearticulação não hierarquizada. Assim, Marcuse (1978) aponta para a naturalização da razão, colocando-a como originada na pulsão de vida. Ou seja, a racionalidade é exitosa quando promove a vida. Dessa forma, uma Nova Sensibilidade – de uma experiência estética libertadora – emerge como percepção sensível da potência para a liberdade individual e social e articula-se com uma nova razão humanizadora (KANGUSSU, 2008).

O desenvolvimento da sexualidade emancipatória, posicionada a partir de uma racionalidade sensível e de uma sensibilidade racional, permite à Educação Sexual desenvolver-se para além das compreensões reducionistas, biologistas, atingindo pela dinâmica das pulsões relações mais amplas e significativas que envolvam a condução

ideológica da sexualidade. Mas, para efetivar-se como uma ESH, necessita articular-se com referenciais educacionais também libertadores.

Assim, Paulo Freire apresenta-se como possibilidade singular de articulação com a concepção de sexualidade emancipatória de Marcuse na construção e consolidação de propostas curriculares emancipadoras para a ESH. Isso porque ambos se ocupam do problema da humanização dos homens em uma sociedade carregada pelas marcas da repressão e da opressão, e propõem perspectivas libertadoras que exigem a ruptura com o *status quo*. No prefácio do livro de Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1987), o Prof. Ernani Maria Fiori faz uma relação desta sociedade desumanizante com a educação. Para ele:

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido [...] a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FIORI, 1987, p.9).

Com o interesse de dominação, o currículo e a pedagogia dominante não podem ser utilizados, a menos que, equivocadamente, a serviço da libertação. As implicações desta afirmação resultam em pensarmos que a Educação Sexual como parte de uma educação geral compartilha concepções, metodologias e ideologias, com a perspectiva pedagógica dominante. Desse modo, ao situar os interesses no desenvolvimento de uma prática pedagógica que resulte na formação crítica do educando - que lhe proporcione meios para perceber a origem histórica da formação das culturas humanas com relação à sexualidade, às relações de poder envolvidas, ao desvelamento de ideologias e promovendo os sujeitos como protagonistas das transformações socioculturais - não podemos nos ancorar nos pressupostos alienadores da pedagogia dominante. Somente com uma pedagogia crítica para a Educação Sexual poderemos superar concepções restritas e produtoras da desumanização.

Freire (1987), ao propor uma educação como prática de liberdade, se posiciona diante do problema da conscientização dos homens que, reificados numa perspectiva educacional produtora da heteronomia, são impossibilitados de superar o nível de consciência ingênuo^{vi}. Ou seja, não lhes é proporcionado um processo de ensino e aprendizagem organizados em torno da conscientização – currículo crítico – que, dialeticamente compreende as relações de poder em meio às tensões e contradições socioculturais.

Ao investigar a pedagogia no âmbito da educação geral, Freire (1987) denuncia aquilo que denominou de “educação bancária”, em que temos a coisificação do educando que, como objeto passivo recebe “depósitos” de informações, quantitativamente, como uma vasilha a ser preenchida. O único sujeito do processo é o educador que transfere o conhecimento para o educando na ilusão de, por extensão, educar para uma vida digna. Cabe destacar que, em tais posicionamentos pedagógicos, nem mesmo o educador é totalmente detentor da sua prática, uma vez que recebe prontos os currículos construídos por pessoas em gabinetes distantes da realidade educacional.

Nesta hierarquia, o aluno não apresenta sua visão acerca da realidade, não se expressa enquanto homem do seu mundo, nem sequer é cogitado como ser capaz de construir conhecimentos associados à sua percepção sensível. Seus conhecimentos prévios obtidos na sua interação com a realidade são negligenciados em prol dos conteúdos sistematizados que, ideologicamente fragmentados, são “depositados” na cabeça dos estudantes (FREIRE, 1987).

Isto é recorrente nas práticas de Educação Sexual na abordagem biológica no ensino de Ciências, visto que quantidades enormes de conceitos e conhecimentos científicos são expostos aos educandos, como se informação bastasse para uma prática educacional emancipadora. Além disso, recaem no equívoco epistemológico compartilhado pela educação geral de, negando o conhecimento prévio do estudante, ter na transmissão de informações científicas o espírito do projeto formativo.

Diante desses equívocos, Freire (1987) propõe o diálogo verdadeiro como exigência epistemológica, um diálogo que se mostra mais que uma exposição didática, como espaço de expressão do mundo, de denúncia de suas contradições socioculturais desumanizadoras, forma pela qual os homens se encontram para, expressando suas visões de mundo, transformar a sua realidade. Assim, a estética se apresenta na perspectiva freireana, na sensibilidade crítica da dialogicidade, pois, para Freire (1987, p.45), “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Portanto, como expressão das diferentes concepções de realidade, o diálogo não pode se reduzir a um jogo de dizer palavras, a uma mera simpatia, o diálogo não é qualquer conversa, tampouco instrumento em que os sujeitos possam usar para se legitimar perante o outro. O diálogo é criação, transformação e práxis, é uma posição epistemológica frente a uma teoria do conhecimento comprometido com a emancipação (SILVA, 2004).

Por meio do diálogo, o educador obtém as formas de compreensão do real dos educandos, como justificam seus porquês, percebe os limites explicativos da realidade, limites que devem estar presentes na construção da programação curricular como pontos de partida para superação dos níveis de consciência, por vezes ingênuos, mediante problematização, estudo e ação crítica (FREIRE, 1987).

Por meio de um movimento praxiológico, o homem atua e reflete sobre seus atos, sobre si mesmo e sobre seu mundo. A práxis - que atua como reflexão sobre ações anteriormente realizadas, percebendo suas limitações, gerando novas ações transformadoras das condições reais percebidas como limitadoras do homem, por isso desumanizantes - aparece como aspecto central. Neste sentido, a práxis se dá com os homens se encontrando para refletir e transformar a sua realidade, dialogicamente. Demanda a problematização dos conhecimentos populares e científicos em sua relação com o mundo, para assim permitir ao homem melhor compreendê-lo e melhor transformar sua condição concreta.

Ancorados aos pressupostos de Freire (1987) para a construção programática de uma educação libertadora, contemplar o conhecimento prévio é uma exigência epistemológica que não acredita na origem espontânea da aprendizagem crítica. Assim, a construção do conhecimento novo se dá a partir das bases de concepções anteriores em que são problematizadas e sintetizadas em um novo saber fazer, que cria e recria o real. Reconhecer o conhecimento prévio do educando, suas explicações diante dos fenômenos socioculturais, é fundamental para uma prática pedagógica que procura refletir a condição existencial como problema. Apreendendo e contextualizando a realidade do educando, o conteúdo programático da educação emerge frente as contradições sociais vivenciadas.

Isso vai ao encontro da perspectiva de reorganização curricular ancorada em temas. As abordagens temáticas, ou seja, as atividades educativas baseadas em temas aparecem como alternativa ao paradigma da estruturação da programação curricular via conceituação científica. Nesta modalidade a conceituação científica que irá compor os conteúdos escolares deve estar subordinada ao tema, superando a visão de um conhecimento científico soberano e importante por si mesmo. Pretende promover a construção conceitual, a articulação de temas ao conhecimento científico primordial, em busca de uma compreensão contextualizada de sua atuação social (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

O conteúdo programático, via abordagem temática, emergindo de visões de mundo fragmentadas e desorganizadas dos educandos, solicita uma devolução sistematizada,

detentora de um caráter transformador, proporcionando um distanciamento crítico do imediato, uma compreensão de realidade como totalidade. Nessa concepção, o diálogo se inicia com o educador investigando a respeito do objeto de estudo a ser abordado com os educandos, em um momento anterior ao encontro pedagógico de sala de aula, inaugurando a escolha e construção do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987).

Ao propor uma construção curricular que parta da visão de mundo dos educandos e dos educadores, diagnosticando nesta as contradições sociais, explicações fatalistas, e limites explicativos frente aos fenômenos, construiremos uma programação curricular com base nas situações significativas^{vi}, elegendo temas cuja problematização permitirá um novo olhar e uma nova ação frente a realidade. É nas situações significativas que se encontram os chamados Temas Geradores^{viii}, resultado de um processo denominado Investigação Temática, constituindo aspecto central na abordagem temática freireana (DELIZOICOV, 2008).

Esse processo de investigação temática foi desenvolvido por Paulo Freire em sua prática na alfabetização de adultos na educação não-escolar, o que exigiu adequações para seu emprego em sistemas educacionais de escolas regulares. Segundo Delizoicov (2008), talvez seja esta a parte menos conhecida e explorada da obra de Freire, todavia, desde 1979, uma equipe de investigadores do Ensino de Ciências, vinculados à Universidade de São Paulo e às Universidades Federais de Santa Catarina e do Rio Grande do Norte, desenvolvem pesquisas cujo objetivo foi justamente enfrentar os problemas oriundos dessa opção didático-pedagógica em outro contexto educacional.

Em decorrência dessas iniciativas, Delizoicov (2008) e Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) sistematizaram os procedimentos teórico-metodológicos da Abordagem Temática Freireana para a obtenção de temas geradores em cinco etapas: 1- Levantamento Preliminar; 2- Análise das Situações e Escolha das Codificações, 3- Diálogos Descodificadores, 4- Redução Temática e 5- Trabalho em Sala de Aula.

Entre as várias possibilidades de se estabelecer uma dinâmica de atuação docente em sala de aula coerente com os aspectos até aqui levantados, Delizoicov (2008) e Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) apresentam a sistematização baseada nos Momentos Pedagógicos. Tais momentos permitem uma dinâmica dialógica, tanto no que diz respeito à organização e elaboração de programações quanto durante o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

Silva (2004), em decorrência das necessidades percebidas na implementação de processos de investigação temática em espaços escolares, propõe os conceitos de Falas Significativas, Contratema e Rede Temática, que possibilitam o desenvolvimento de uma construção curricular coerente com a exigência de dialogicidade freireana, portanto, um currículo crítico comprometido com a emancipação.

As falas significativas são fundamentadas no conceito de situações-limites de Freire (1987) e, ao resgatarem os conflitos presentes nas vozes da comunidade, expressam circunstâncias que impedem a percepção histórica da realidade concreta, das relações entre seres humanos e a construção do real, ou seja, visões de mundo em que o protagonismo da práxis dos seres humanos está ocultado, sugerindo uma incapacidade de transformação do mundo. Diferentemente das situações-limites representadas por meio de recursos pictóricos, as falas significativas apresentam-se por meio da linguagem oral, em expressões vocais, em que a palavra dita como visão passiva de mundo carece de problematizações (SILVA, 2004).

Assim, como vocalizações dos diferentes segmentos escolares que expressam suas visões de mundo frente aos conflitos vivenciados pela comunidade local, as falas significativas carregam limites explicativos, explicações fatalistas, contradições socioculturais, que necessitam ser dialogicamente desveladas, para a construção de um currículo sensível às necessidades locais (Ibid.). Segundo Silva (2004, p.101):

Partir do discurso concreto dos sujeitos, das falas significativas das vítimas é a primeira exigência de um projeto educacional comprometido com a democratização, pois a fala do excluído representa o ataque mais radical à pretensão de totalidade que o sistema instituído pode sofrer.

Por meio de falas significativas conseguimos acesso às visões de mundo que se apresentam como temas geradores, referência inicial para a sistematização da prática pedagógica. Silva (2004), numa visão dialética, também evidencia a necessidade de contemplar no processo pedagógico a visão de realidade que se opõe ao tema gerador, seu contrário, o contratema. Este representa a visão do educador frente as contradições expressas pelo tema gerador, portanto, a diretividade da prática educativa. Em suma, é a visão de mundo dos educadores contraposta à visão de mundo dos educandos. Dessa forma, para esse autor:

[...] todo tema traz, dialeticamente, um “contratema” implícito ou explícito. Da sua consciência e clareza dependerá o sentido programático que se pretende construir. Se podemos considerar o tema como ponto de partida pedagógico, o “contratema” seria uma bússola norteadora da síntese

analítica/ propositiva, desveladora da realidade local que se pretende construir com os educandos. (SILVA, 2004, p. 199-200).

Por fim, aprofundando-se no processo de redução temática, Silva (2004) propõe a construção das redes temáticas freireanas. Essas auxiliam a construção curricular ao possibilitar uma análise relacional e sistêmica da realidade local, partindo das contradições presentes nas falas significativas. Em síntese, são representações das relações socioculturais de um contexto. O que se pretende, segundo Silva (2004, p.163), “[...] é partir das falas significativas e chegar a práticas contextualizadas, ou seja, sistematizar uma racionalidade problematizadora para a construção de um currículo popular crítico”.

A construção coletiva da rede temática envolve a organização de redes de relações entre as falas significativas que justifiquem o tema gerador, bem como a síntese da visão dos educadores - contratema -, estabelecendo relações entre aspectos socioculturais, geográficos e de infraestrutura local, dispondo a organização do nível local/micro para o nível macrossocial.

Para construir uma rede realiza-se, inicialmente, uma sistematização das análises relacionais percebidas nas falas significativas da comunidade presentes no levantamento preliminar. Tais relações, bem como o tema gerador selecionado, são representadas na base da rede temática. [...]. Uma segunda parte da rede é construída propondo as relações entre os elementos da organização social que os educadores envolvidos no projeto qualificam como as mais consistentes para analisar os problemas locais. Parte-se então dos nexos pertinentes à localidade para uma dimensão micro, e desta para a representação macrossocial, buscando explicitar as relações socioculturais e socioeconômicas nos diferentes níveis. (Ibid., p. 220).

Coletivamente construídos, contemplando as falas significativas, os temas geradores e contratemas, vinculados a um contexto sociocultural local, propiciam um distanciamento crítico capaz de orientar a organização das programações curriculares e as atividades em sala de aula de modo a superar o ensino fragmentado convencional. Segundo Silva (2004, p. 218):

Construídas coletivamente, contextualizam falas significativas, temas/contratemas geradores como interfaces de uma mesma esteira sociocultural, procurando manter um distanciamento analítico que busca superar as perspectivas fragmentárias convencionais do positivismo, proporcionando um “cerco epistemológico” a essas visões de mundo, viabilizando tanto a organização de programações de diferentes disciplinas, quanto à preparação de atividades para sala de aula.

Ao compreendermos falas significativas e temas geradores que envolvem a sexualidade como manifestações de uma racionalidade opressora da sensibilidade, eivada de Mais-

Repressão nos dizeres de Marcuse, podemos desenvolver práticas curriculares alternativas que, ao problematizarem tais situações-limites, assumam uma postura estética, na qual a construção de uma racionalidade sensível está comprometida com a canalização pulsional para a vida, para o ser mais (FREIRE, 1987). A ESH, munida da perspectiva educacional freireana e articulada à perspectiva da sexualidade emancipatória de Marcuse, apresenta-se como subsídio teórico-metodológico para a construção de um currículo que se faz emancipatório na abordagem crítica da sexualidade.

4 METODOLOGIA

A natureza investigativa deste trabalho caracterizou-se por ser qualitativa. Nesta concepção assumimos a pesquisa como uma construção social comprometida com sua realidade histórica, não se apresentando como uma verdade absoluta e isolada da realidade. Opõe-se à suposta neutralidade do conhecimento sistematizado e do pesquisador, uma vez que esses estão se nutrindo de um contexto sociocultural que não pode ser negado. Em suma, buscou-se a obtenção de dados simbólicos situados em determinado contexto, revelando parte da realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Assim, o presente trabalho adotou uma metodologia de pesquisa do tipo pesquisa ação, pois procurou desenvolver o conhecimento e a compreensão da realidade como parte da prática ao mesmo tempo que pretendeu a transformação participativa da mesma. Foi uma opção pela não neutralidade da educação e pela leitura crítica da realidade social, obrigatoriamente passando pela práxis do grupo social em questão (FRANCO, 2005).

No contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, uma investigação temática foi realizada numa escola estadual no Município de Sorocaba, procurando, mediante os referenciais teóricos mencionados, construir um currículo emancipatório via tema gerador para uma ESH no ensino de Ciências.

Para tanto, inicialmente fez-se uma caracterização da realidade escolar, por meio da análise do Plano de Gestão e do Plano Municipal de Saúde – Sorocaba/2006-2009. Uma comunicação com a Secretaria de Saúde do Município (SES) foi estabelecida, de modo a viabilizar o acesso a dados da Unidade Básica de Saúde (UBS) próxima à escola. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a enfermeira da UBS, bem como com a Assistente

Social responsável pelo Centro de Referência e Assistência Social – CRAS, também próximo à escola.

Diante do exposto, algumas possíveis temáticas emergiram. Para validação das mesmas, a investigação avançou para o espaço escolar. Observações participantes foram efetuadas nos intervalos e entrevistas semiestruturadas realizadas com oito alunos, quatro professores e dois funcionários. Essa modalidade de entrevista foi escolhida por permitir maior liberdade às pessoas envolvidas, além de permitir maior aprofundamento de questões já levantadas por outros métodos ou aquelas que o pesquisador julgue relevantes. Como se trata de um processo de interação social entre pesquisador e entrevistado, a realidade que se investiga fica evidenciada, além de permitir a expressão livre de ideias, rompendo o formalismo que muitas vezes cria barreiras e compromete a obtenção de dados (DUARTE, 2002).

A partir das entrevistas semiestruturadas, falas significativas foram obtidas e organizadas a partir das contradições e limites explicativos subjacentes. Um tema gerador foi obtido e posteriormente utilizado junto com as falas significativas para a construção de uma rede temática. Com o suporte da rede temática, uma programação curricular foi proposta. Duas aulas derivadas do currículo local construído foram preparadas e ministradas para uma sala do 9º ano do Ensino Fundamental mediante a organização de Momentos Pedagógicos.

Por fim, diante da temática obtida junto à investigação temática, o trabalho foi analisado à luz do pensamento crítico de Paulo Freire e em suas articulações com a compreensão da sexualidade emancipatória em Herbert Marcuse, visando à possibilidade de consolidação de um currículo estético e criticamente emancipatório para uma ESH no ensino de Ciências.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como parte do processo de Investigação Temática, para a construção de um currículo escolar crítico e estético para uma ESH, ou seja, sensível às situações concretas da realidade, a caracterização histórica do contexto local foi o primeiro movimento pedagógico realizado.

A área em que o bairro se formou foi derivada de antigas zonas suburbanas que intercambiavam o campo e a cidade. Esta região economicamente mais humilde tornou-se um local de abrigo para migrantes de outras regiões e para a implantação de grandes armazéns, empórios, quitandas e outras edificações para comércio de produtos primários produzidos no campo. No final dos anos 1970, com o desenvolvimento de novas tecnologias de informação,

de máquinas agrícolas, a expansão de rodovias e a industrialização do interior, diminuiu fortemente a dependência das cidades dessas áreas suburbanas, pois o alimento podia ser transportado de grandes distâncias até os centros urbanos. Ocorreu, então, o crescimento desse bairro em consequência da maciça transição populacional do campo para a cidade, caracterizando o êxodo rural comum nas décadas de 1970 a 1990 (PLANO DE GESTÃO, 2007).

A análise dos documentos *Plano de Gestão da Escola* e *Plano Municipal de Saúde* mostrou que houve uma reconstrução histórica desordenada do bairro. A partir disso compreende-se a visível desestruturação do bairro, os decorrentes problemas sociais como criminalidade, drogadição e desemprego entre os jovens. A vinculação desses problemas sociais e estruturais do bairro ficou visível na análise dos dados obtidos junto à SES do Município, e nas posteriores entrevistas semiestruturadas realizadas com a enfermeira da UBS e a coordenadora do CRAS.

Segundo os dados obtidos dos atendimentos na UBS mais próxima à escola, alguns problemas relacionados à sexualidade tornaram-se bem evidentes. A gravidez na adolescência, associado a DSTs e violência sexual doméstica, apresentaram-se com elevadas incidências entre adolescentes. A gravidez na adolescência apresentou-se afetando 7,65% das meninas na faixa etária de 15-19 anos atendidas. Estas constatações orientaram as entrevistas com a enfermeira da UBS e com a coordenadora do CRAS. Ficaram expressas as preocupações relacionadas aos jovens, sobretudo, com a gravidez na adolescência e a drogadição, ambas oriundas da história de ocupação sociocultural do bairro.

A partir daí foram identificadas duas possíveis temáticas: gravidez na adolescência e drogadição, ambas fruto da comunicação com a realidade concreta, com seus atores sociais.

Os dados da SES mostraram a dengue como um problema também expressivo, já que é uma doença que atinge um número considerável de moradores, apresentando aspectos biológicos e de ordem socioeconômica e cultural, entretanto, é uma doença sazonal e na ocasião em que o trabalho foi desenvolvido sua infestação era mínima. Dessa forma, deu-se prioridade para outras temáticas presentes no contexto estudado. Evitou-se aqui o uso ideológico da dengue como um “possível” tema gerador.

Esta primeira aproximação ao contexto sociocultural do entorno da escola foi importante na caracterização da realidade local como posicionamento ético e epistemológico genérico, mas ainda não foi suficiente para a construção de um currículo via tema gerador.

Então, a investigação avançou para o contexto escolar, em que se procurou investigar as possíveis temáticas levantadas na análise do contexto externo à escola, mas ficando aberto ao surgimento de outras temáticas até então não aparentes. Foi então que um levantamento realizado pela direção escolar apresentou 8% dos alunos passando, ou já tendo passado, pela questão da gravidez na adolescência - um número expressivo, tal como o retratado externamente à escola.

As observações de campo, durante os intervalos das aulas, de comportamentos e de assuntos mais frequentes confirmaram a enorme tensão envolvendo a sexualidade. Nas primeiras conversas com os estudantes algumas falas evidenciaram conflitos, limites explicativos que expressam conformismo em suas visões de mundo, como na manifestação abaixo:

Abortei semana passada, mas to achando que já to grávida de novo [...].

Para o ensino de Ciências estético, munido de sensibilidade crítica, uma frase como essa expressa um limite muito claro na compreensão da fisiologia reprodutiva feminina; expressa também a incompreensão diante do que são e de como atuam os métodos anticoncepcionais; e ainda a prática do aborto utilizada como método anticoncepcional - o aborto, ilegal no Brasil, ocorre em contextos que submetem as jovens a condições sanitárias degradantes, sem o amparo técnico necessário de médicos, enfermeiros, psicólogos etc. O ensino de Ciências não pode negligenciar estas expressões, pois sua omissão pode corroborar a manutenção de visões ingênuas e superficiais acerca do conhecimento sobre a própria sexualidade.

No sentido de direcionar a organização curricular via abordagem temática, as entrevistas semiestruturadas com alunos, professores e funcionários permitiram identificar mais visões presentes no contexto escolar. A drogadição, pontualmente presente, foi descartada como possível tema gerador para o momento, porém deixou a sensação de que melhor deve ser investigada, pois o medo da exposição tornou evidente as repressões envolvidas. Já as manifestações com relação à sexualidade evidenciaram várias expressões recorrentes do pensamento dos adolescentes que, por meio de falas significativas, permitiram o desenvolvimento do trabalho de construção curricular via abordagem temática. A fala abaixo demonstra alguns dos limites observados:

Professor, homem engravida? Se ele não tem útero, o que ele tem no lugar, um vazio?

Esta fala apresenta grande importância para a organização curricular, pois evidencia um desconhecimento preocupante da anatomia e fisiologia humanas. Estes conhecimentos biológicos são fundamentais para uma educação sexual emancipadora e, como expresso por Carvalho, Silva e Mello (2008), grande parte dos adolescentes tem conhecimento insatisfatório sobre a fisiologia do organismo humano.

Outras falas abaixo mostram incompreensão acerca da importância do uso de métodos anticoncepcionais, bem como a dissociação entre conhecimentos e práticas, emitindo posicionamentos axiológicos que se tornam fatores de risco para uma gravidez indesejada na adolescência, como observado por Belo e Silva (2004).

Usar camisinha é igual chupar bala sem tirar o papel, não tem o mesmo gosto, nem se compara [...].

As meninas te chamam, falam que quer dar pra você ali no mato, você não vai comer? Sou homem né, não tem como recusar. Assim acaba acontecendo sem camisinha, na hora nem penso.

Além dos equívocos em relação à não utilização de métodos anticoncepcionais, encontramos a substituição desses pela prática do aborto, como evidenciado por Vieira et al. (2007) e expresso pela fala abaixo:

Pra tirar é só mandar manipular o remédio, é mais seguro do que tomar chá, mas é caro [...].

No contexto dessa escola, relatos retratam a prática do aborto a partir da ingestão de fármacos manipulados em farmácias da região, além da utilização de chá de ervas caseiras, como medida para impedir a gestação. Outras falas evidenciam contradições sociais que atribuem os diversos problemas como a gravidez na adolescência às derivações do padrão de família estereotipado como normal.

O problema está nas famílias desestruturadas. Se tiver apoio familiar, aí a gravidez não é problema não.

A contradição aqui expressa apresenta a família recebendo críticas a sua representatividade na vida das pessoas, passando de instituição de grande confiabilidade para um agrupamento social irresponsável, desqualificado. Essa ideia é justificada por inúmeros fatores - a degradação das condições de vida, o sexo, a classe social, mudanças nos valores familiares - e é estimulada pela mídia, que estabelece um estilo de vida homogêneo e hegemônico, sob o qual não se encaixa a maioria das pessoas. Assim, mudanças estreitamente

relacionadas com as transformações nos modos de vida e valores não são explicadas como respostas às transformações sociais, econômicas e demográficas, mas criam, fatalisticamente, o mito da desestruturação familiar (GOLDANI, 1993).

As falas significativas obtidas apresentaram diversas contradições sociais e limites explicativos, mas uma em especial, foi mais considerada ampla, envolvendo todas as outras. A fala “*Gravidez na adolescência não é problema aqui não...*”, diante de todo este contexto caracterizado frente a temática da gravidez na adolescência, nega a suposta significância do tema, mostrando-se como um limite na compreensão da temática e uma forte imersão na passividade perante os condicionantes da realidade. Esta foi a fala escolhida para expressar o *tema gerador*, aquela que apresenta o maior potencial para orientar a construção da programação curricular. Segundo Freire (1987, p.54):

O fato de que indivíduos de uma área não captem um “tema gerador”, só aparentemente oculto ou o fato de captá-lo de forma distorcida, pode significar, já, a existência de uma “situação-limite” de opressão em que os homens se encontram mais imersos que emersos.

Definido o eixo central da construção da programação curricular, esta deve ser construída de modo a contemplar um número amplo de contradições existentes, problematizando-as de modo a desafiar os sujeitos a responder mediante uma ação praxiológica (FREIRE, 1987).

Mas a construção programática não se restringirá às contradições obtidas junto às falas significativas, pois, numa relação dialógico/dialética, o educador também apresenta seus pontos de vista. Neste sentido, o *contratema*, isto é, a visão do educador diante da problemática elencada pelo tema gerador, foi formulado. “Por uma escola dialógica e estética: práxis da situação existencial concreta acerca da sexualidade”. Assim, a gravidez na adolescência, mas também as doenças sexualmente transmissíveis, a violência sexual doméstica, a homofobia, a relação com a religião, a questão do jovem no mercado de trabalho, o papel da escola diante da educação sexual, a dinâmica de arregimentação das pulsões, também devem estar presentes na programação curricular. Procurando garantir uma compreensão ampla, a inclusão dessas subtemáticas – temas dobradiças para Freire -, mesmo que não explícitas nas falas dos estudantes, se revelam um esforço para a compreensão da realidade local dentro de uma totalidade, o que permite ir além das abordagens biologistas.

Com as falas significativas, e definidos o tema gerador, o contratema e os possíveis subtemas, é possível construir a rede temática.

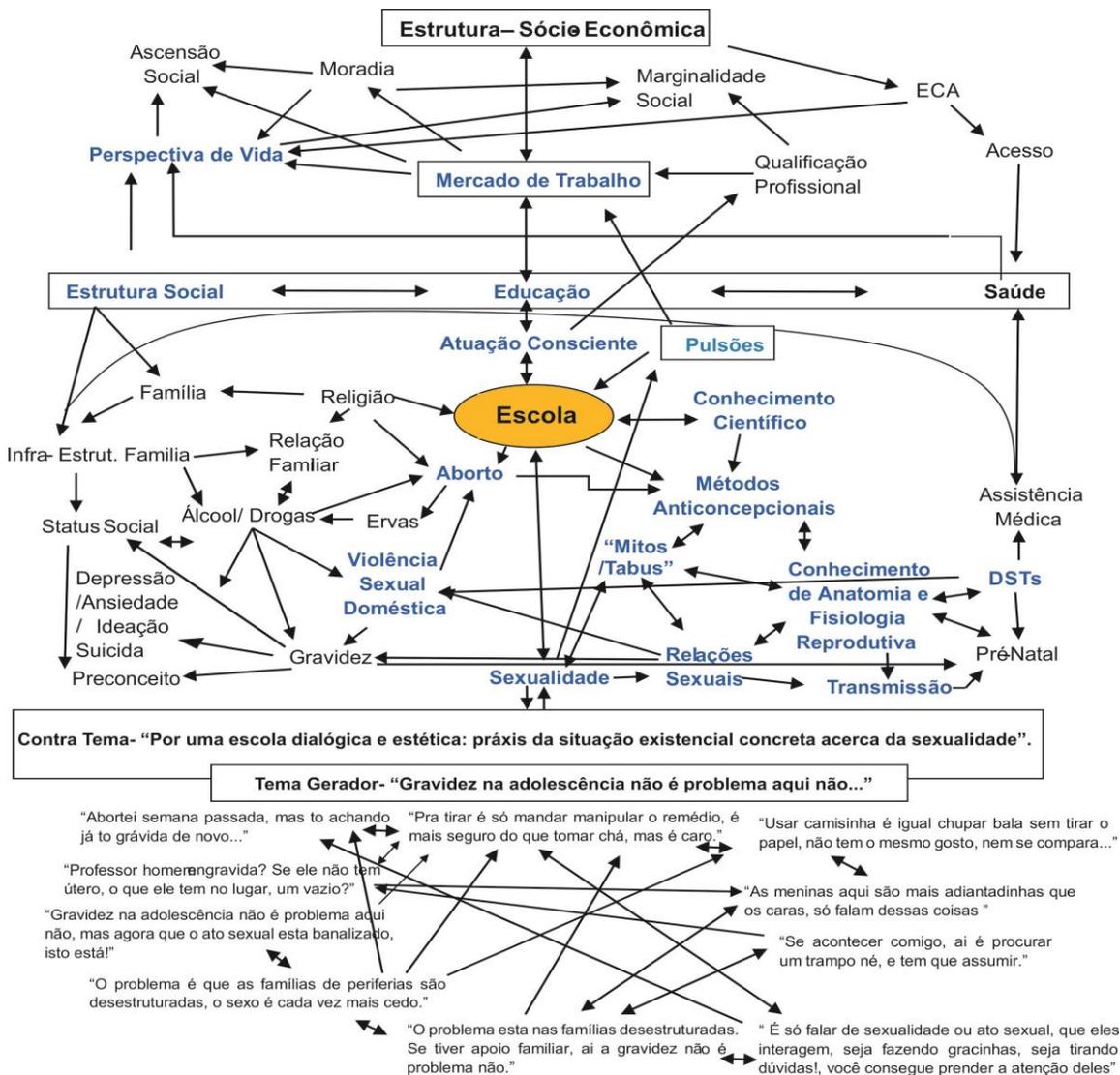


Figura 1 – Rede Temática construída com base nas contradições sociais expressas nas falas significativas.

Fonte: os autores

Baseados na contradição mais ampla que constitui o tema gerador e nas contradições presentes nas falas significativas, foi construída a rede temática visando à maior compreensão dos fatores socioculturais e políticos em nível local, micro e macrossocial, que se articulam para uma compreensão contextualizada do fenômeno da Gravidez na Adolescência. Somente com a rede temática pronta (Figura 1), pôde-se obter o distanciamento analítico necessário para efetivarmos a construção curricular crítica com a escolha de conhecimentos sistematizados que, uma vez apropriados, permitiram novas interpretações e ações frente aos

conflitos vivenciados. Neste momento foram selecionados os conteúdos submetidos à compreensão do tema que, posteriormente, orientaram a construção dos planos de aula.

A rede temática não aparece apenas como uma justificativa para a seleção dos conteúdos com os quais se deseja trabalhar, mas respeita as relações socioculturais presentes nas contradições identificadas. Assim, na estrutura da rede, ficam em destaque aqueles pontos fundamentais constituindo as diretrizes programáticas. Ao proporcionar uma compreensão ampla e contextualizada, a rede permite que a construção da programação não se fixe na apresentação de conceitos científicos com fim em si mesmos. O processo de ensino-aprendizagem sobre a sexualidade permite, a partir da articulação Freire-Marcuse, romper com as programações que privilegiam somente aspectos biológicos, desvinculados das questões religiosas, sociais, culturais, econômicas, pulsionais e ideológicas.

Em função, portanto, das relações estabelecidas na rede temática, a programação pôde ser construída. No quadro 1, segue um trecho para exemplificação. A partir da programação, duas aulas foram construídas e ministradas segundo os Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

Falas Significativas	Contradições	Conceituação Científica
<p><i>“Abortei semana passada, mas to achando que já to grávida de novo...”</i></p> <p><i>“Professor homem engravidado? Se ele não tem útero, o que ele tem no lugar, um vazio?”</i></p>	<p>Sexo X sexualidade; apresentam uma compreensão equivocada em relação à fisiologia e anatomia reprodutiva; Aborto como método anticoncepcional; Biologia X Sexualidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adolescência, Puberdade. Mudanças com o prolongamento da escolaridade, inserção no mercado de trabalho. ✓ Mercantilização do adolescente e da sexualidade. ✓ Pulsão Sexual – uma interpretação a partir da psicanálise – pulsão x instinto x sociedade ✓ Aborto no Brasil- dos aspectos jurídicos, condições socioculturais e ética-crítica. O aborto é igual para todos, ricos e pobres? Indústria do aborto – quando a desumanização gera lucro. Violência Sexual. ✓ Diferenças anatômicas e funcionais entre os aparelhos reprodutores masculinos e femininos e localização espacial dos órgãos. Espermatogênese, Ovulogênese e Fecundação. Controle Endócrino da Reprodução- hormônios x desenvolvimento x características sexuais. Ciclo Menstrual/Métodos anticoncepcionais– limites e possibilidades. Como diferenças morfológicas justificaram desigualdades de gênero em relações sociais opressoras. ✓ Mitos: O orgasmo feminino aumenta a chance de engravidar; O uso de pílula anticoncepcional por tempo prolongado pode causar infertilidade; O uso de "pílula do dia seguinte" pode interferir na fertilidade feminina; Mulheres que possuem ovário policístico não conseguem engravidar; A primeira relação sexual não tem perigo de engravidar; Absorvente interno tira virgindade. Masturbação gera infertilidade, etc.

Quadro 1- Fragmento da proposta de programação curricular

Fonte: os autores

Uma avaliação geral das aulas desenvolvidas indicou que, apesar de as ações docentes terem sido pontuais, houve grande disposição dos estudantes em discutir o assunto, uma vez que se sentiram representados nas falas significativas problematizadas. Na síntese escrita entregue após as atividades, embora transcrições literais das discussões causassem estranheza diante de uma dinâmica de aula em que o seu pensamento é valorizado, mudanças qualitativas na compreensão das relações entre sexo e sexualidade em nossa sociedade foram explicitadas. Durante as discussões percebeu-se que as argumentações construídas foram fundamentais para a construção e desenvolvimento de visões críticas sobre o tema, muito mais que as presentes nas atividades escritas pelos educandos. Em síntese, a dinâmica da prática dialógica apresentou indícios de ser uma atividade pedagógica condizente com a consolidação de uma educação sexual comprometida com a humanização.

A partir da articulação entre Freire e Marcuse, a dinâmica desenvolvida em toda a investigação temática, sensível às contradições presentes na realidade concreta da comunidade escolar, permitiu o exercício prático de um currículo emancipatório para uma ESH. Podemos compreender que a sensibilidade em Freire se expressa a partir de sua dinâmica de construção curricular via tema gerador, articulada à sensibilidade crítica e a uma racionalidade voltada à

promoção da vida, promove o que Marcuse apresenta como fundamento de uma sociedade erótica, coerente com suas pulsões de vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando a construção de subsídios teóricos e metodológicos para a construção curricular de uma ESH para o ensino de Ciências, a articulação teórica entre Freire e Marcuse apresentou-se como grande referencial emancipatório. Isso porque ambos se posicionam a partir das condições existenciais concretas. Freire (1987), ao propor uma organização curricular por meio da abordagem temática via tema gerador, dispõe da dialogicidade como fundamento epistemológico para a construção de uma pedagogia que se faz crítica também em sua dimensão estética. É nesse sentido que a abordagem da sexualidade a partir das contribuições de Marcuse (1978), com sua concepção de sexualidade emancipatória, permite a superação da dinâmica de arremetimento pulsional submetida aos interesses dominantes de uma organização sociocultural sustentada pela Mais-Repressão.

A organização das relações socioculturais articuladas às contradições presentes nas falas significativas permitiu a formulação de uma rede temática. Esta possibilitou uma análise relacional e distanciada para a seleção dos conteúdos necessários para a superação das contradições verificadas. Assim, a rede representa uma teia epistemológica que atua como um contraponto aos interesses hegemônicos da ideologia curricular convencional (SILVA, 2013).

A investigação temática realizada culminou na formulação da rede temática e esta justificou a construção da programação curricular em torno do tema gerador – *“Gravidez na adolescência não é um problema aqui não...”*. As aulas desenvolvidas evidenciaram o potencial desta abordagem para a consolidação de uma proposta de ESH que supere os limites vistos nas formulações convencionais, por vezes reducionistas a um biologismo ideológico.

A coerência epistemológica desta articulação posiciona educandos e educadores como sujeitos no processo educativo, em todas as suas dimensões, compromete-se com a superação das propostas autoritariamente impostas à educação sexual, apresentando-se como uma alternativa viável às propostas construídas por sujeitos alheios à vida concreta dos educandos, distantes do contexto escolar, geralmente em gabinetes de secretarias de educação. Nesse sentido, a proposta pedagógica freireana manifesta-se como uma opção ética para uma política curricular efetivamente comprometida com a humanização na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- BELO, Márcio Alves Vieira; SILVA, João Luiz Pinto. Conhecimento, Atitude E Prática sobre Métodos Anticoncepcionais Entre Adolescentes Gestantes. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 479-487, 2004.
- BONFIM, Cláudia Ramos Souza. **Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas**: contradições, limites e possibilidades. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- _____. **Desnudando a Educação Sexual**. Campinas: Papirus, 2012.
- DELIZOICOV, Demétrio. La educación em ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. **Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, Florianópolis, v. 1; n. 2, p. 37-62, jul. 2008.
- _____.; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 50-63, ago. 1996a.
- _____. Educação sexual: problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmica-científica brasileira. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 286-293, set. 1996b.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9 – 21.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa – Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.483-502, set./dez. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- GADOTTI, Moacir. (Org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOLDANI, Ana Maria. As Famílias do Brasil Contemporâneo e o Mito da Desestruturação. **Cadernos PAGU**, Campinas, n. 1, p. 67-110, 1993.

KANGUSSU, Imaculada. **Leis da Liberdade**: a relação entre estética e política na obra de Herbert Marcuse. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

NUNES, César; SILVA, Edna. **Sexualidade (s) adolescente (s)**: uma abordagem didática das manifestações da sexualidade na adolescência. Florianópolis: Sophos, 2001.

PLANO DE GESTÃO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino do Interior. **Diretoria de Ensino de Sorocaba**. Plano de Gestão E.E. Francisco Camargo César: União e Participação, combinação que faz a diferença. 2007.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação Sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: UEL, 2009. p. 129-140.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa (Org.). **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

_____. **A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. O currículo na práxis da Educação Popular: projeto pedagógico interdisciplinar-tema Gerador via rede temática. In: PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de (Org.). **Práticas Coletivas na Escola**. Campinas: Mercado de Letras; Natal: UFRN, 2013, p. 75-96.

VIEIRA, Leila Maria et al. Abortamento na adolescência: um estudo epidemiológico. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 5, p. 1201 -1208, set./out. 2007.

**Artigo recebido em 15/01/2016.
Aceito para publicação em 25/02/2016.**

ⁱ Paulo Freire, nascido em Recife- PE em 19 de setembro de 1921, afirmou-se como um famoso educador brasileiro, porque dentro das ideias pedagógicas mais significativas das últimas quatro décadas, sua extensa obra aparece como leitura obrigatória àqueles que partilham a visão de educação como uma perspectiva emancipatória do sujeito. Preso e exilado durante a ditadura militar brasileira, construiu sua perspectiva educacional popular progressista que veio a fundamentar a Pedagogia Crítica (GADOTTI, 1996).

ⁱⁱ Herbert Marcuse foi um notório filósofo alemão exilado durante a Segunda Guerra Mundial e posteriormente naturalizado norte-americano, pertencente àquilo que ficou conhecido como Escola de Frankfurt é também reconhecido como um dos principais formuladores da Teoria Crítica.

ⁱⁱⁱ *Emancipação*, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, vem do latim *emancipatio*, *ónis*, pôr fora de tutela. Neste trabalho, porém, emancipação está sendo utilizado como sinônimo de *Libertação* - (*latim libertare*), que se aproxima da ação ou efeito de pôr (-se) em liberdade; restituir à liberdade, o que implica na superação de uma condição de opressão.

^{iv} *Princípio de Prazer e Princípio de Realidade* são fundamentos do funcionamento mental, o primeiro governado por processos primários inconscientes, cuja máxima é a busca por prazer ilimitado. Dessa forma entra em conflito com o desenvolvimento de uma vida social, então o segundo princípio emerge governado por processos conscientes abstendo-se da instabilidade do prazer momentâneo, para um prazer garantido e tardio. Assim as pulsões permutam para a construção de um sujeito racional (MARCUSE, 1978).

^v Para Marcuse (1978), a *estética* não se reduz ao sinônimo de conhecimento sobre beleza e arte, mas sim se fundamenta no sentido original de *aisthesis*, que se refere a toda a região da percepção e da sensação humana.

^{vi} *Consciência Ingênua* é um estado de percepção e compreensão da realidade pautada pela análise simplista e superficial, que não atinge a complexidade das relações e interesses políticos e ideológicos existentes no mundo concreto.

^{vii} Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p.193), Situações Significativas são “[...] situações problema que surgem como manifestações das contradições envolvidas nos temas. Diversamente das que se relacionam com os centros de interesse dos alunos, as situações significativas apresentam-se como desafios para uma compreensão dos problemas envolvidos nos temas distinta daquela oriunda da cultura primeira. Elas não encontram sua significação meramente na curiosidade dos alunos ou em sua vontade de conhecer, contudo, ao englobar essas características, delas se diferenciam à medida que, além disso, desafiam os alunos a não só melhor compreender, mas também atuar para transformar as situações problematizadas durante o desenvolvimento do programa de ensino”.

^{viii} O *Tema Gerador* expressa uma contradição sociocultural presente na realidade local, a partir do qual os conceitos científicos necessários para compreender e superar uma visão simplista, fatalista, ingênua, são escolhidos. Trata-se de um ponto de partida para um movimento de estruturação curricular que procura, partindo da realidade local, atingir uma compreensão mais ampla, da realidade sociocultural. São as situações de desumanização da realidade como parte constitutiva de um currículo mais relevante (SILVA, 2007).