

VI

DISCUSSÃO SOBRE O CARÁTER EMANCIPATÓRIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SEXUALIDADES CRÍTICA*

André Luiz Santos de Oliveira

Jorge Sobral da Silva Maia

Introdução

As práticas pedagógicas acerca das questões de gênero e sexualidades nas escolas públicas precisam ser exploradas e discutidas, principalmente nas sociedades sob modo de produção capitalista, por ao longo da história constituírem uma ordem heteronormativa implementada nas relações humanas alienadas, na produção da cultura, promovendo um contexto social heterossexista, homonegativo e transnegativo (BIANCON, 2016). É fundamental buscar compreender, segundo Dalberio (2007), como os professores trabalham essas temáticas, sabendo da constante vigilância e liberdade controlada implementada nos sistemas de ensino, que dificulta o processo de ensino e aprendizagem com caráter transformador e instrumento de humanização, buscando constituir a segunda natureza dos seres humanos, resultado da cultura construída ao longo do tempo, e que tem como princípio a apropriação dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos (MAIA, 2019).

Para que esses pensamentos hegemônicos deixem de determinar as relações existentes na sociedade é importante haver o enfrentamento com vistas à superação desses conceitos produzidos pela sociedade do capital e o interior das escolas públicas pode ser considerado apropriado para enfrentar as determinações de pensamentos hegemônicos, através de uma pedagogia com caráter contra-hegemônico, onde se busca qualidade no ensino, através de um trabalho educativo com compromisso político (BIANCON, 2019).

*DOI – 10.29388/978-65-86678-78-9-0-f.117-134

Uma tendência pedagógica que busca a emancipação humana, com vistas à superação do modo de produção capitalista e também, consequentemente, as demandas particulares hegemônicas, é a pedagogia histórico-crítica, que segundo Saviani (2013) compreende a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, possibilitando articular uma proposta pedagógica que dê subsídios aos estudantes para desenvolverem um pensamento crítico. Diante desta problemática levantamos a seguinte questão de pesquisa: Quais as dificuldades sofridas pelos docentes acerca da discussão dos temas referentes às sexualidades na educação pública?

O método

O método materialista histórico dialético orienta a fundamentação deste artigo, por ser crítico e não reprodutivista, e por através dele, se chegar ao real pensado, que apropria e supera o senso comum, que tem como característica a pseudoconcreticidade (ZAGO, 2013). Essa lógica, que busca afirmar e reconhecer o movimento dialético dos objetos e fatos com suas condições histórico-sociais e de acordo com Pires (1997) promove o movimento do pensamento através da materialidade histórica, que se dá na maneira como os seres humanos se organizam em sociedade, ao longo do tempo, culminando nas relações sociais construídas pelos séculos de existência. Desta forma, utiliza-se o princípio da contradição, partindo de uma visão empírica da realidade (real aparente) e elaborando teorias por meio de pensamentos e reflexões (abstrações), para chegar ao concreto pensado, e assim, compreendendo o objeto de estudo em sua essência, síntese de múltiplas determinações (PIRES, 1997).

Sexualidades e o caráter crítico

Na sociedade do capital, a classe dominante procura manter a hegemonia, que segundo Biancon (2016, p. 28), é “a capacidade de determinados grupos sociais, por meio de seus intelectuais, construir concepções universais que refletem um ponto de vista inerente ao grupo que pertencem”, tor-

nando sua visão ideológica, como um pensamento coletivo. Um exemplo, segundo Louro (1997), é o da lógica invariável de submissão da mulher ao homem, sem levar em consideração que no pólo masculino, há feminilidade e o oposto também é verdadeiro e, desconsidera-se também, que cada mulher e homem são diferentes uns dos outros, possuindo identidades diversas. Essa concepção que produz as diferenças estabelecidas pela classe detentora do poder ocorre, pois o pensamento individual da burguesia, de que cada um possui função e características distintas na sociedade, se torna uma verdade a todos, uma falsa consciência que percebe apenas a aparência dos fenômenos.

Essa forma de pensamento, em que não são considerados todos os pontos de vista, e se enxerga apenas a aparência e não a essência, sem o objetivo de transformar, negando a contradição e conseqüentemente visão crítica da realidade, é uma lógica fragmentada, o senso comum. Essa maneira de pensar pode ser superada, quando se enxerga uma “concepção de mundo na qual se articulam o conhecimento objetivo da natureza e a organização coletiva consciente da sociedade” (DUARTE, 2015, p. 11).

Pelo ponto de vista crítico, deve-se pensar no conceito gênero, considerando a possibilidade de incluir

[...] diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma idéia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito "gênero". Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos (LOURO, 1997, p. 34).

Isso quer dizer que vários fatores determinam as identidades sexuais humanas e não apenas o caráter biológico. Louro (2008, p. 18) propõe, que “nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” e Figueiró

(2014, p. 42) acrescenta que a sexualidade “não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido.” A Organização Mundial da Saúde complementa este contexto, ao deixar claro que diversos fatores influenciam nas sexualidades dos seres humanos, como “biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006, p. 29).

Sendo assim, quando se considera todos os aspectos relacionados às questões de gênero e sexualidades, obtém-se uma visão crítica, uma postura que tem como objetivo de “[...] desvendar, mais que o conflito das interpretações, o conflito dos interesses e dessa forma buscar transformar as situações ou fenômenos estudados, resgatando sempre sua dimensão histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.” (MAIA, 2011, p. 12).

Essa visão crítica dificulta, de acordo com Duarte (2015), o processo de legitimação do caráter fetichista das relações sociais capitalistas, por ela se evita a romantização do saber popular e a visão elitista do conhecimento, desenvolvendo concepção de mundo em nível mais elaborado e consciente, desvendando as concepções socialmente construídas pelos detentores do poder, que podem formar pensamentos estabelecendo pré-conceitos acerca de determinados assuntos, como nas sexualidades, que necessitam ser compreendidas como questões sociais e políticas, constituindo-se ao longo da vida de maneiras diferentes por todos os sujeitos. Portanto, apenas socialmente os corpos ganham sentido, constituídos pela cultura presente em determinado espaço e momento histórico, onde se expressam desejos e prazeres, que são moldados pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2000).

Neste sentido, há de se compreender que as questões de gênero e sexualidades são desenvolvidas ao longo do tempo, pelas relações sociais e, portanto, “a transexualidade é uma questão de identidade. Não é uma doença mental, não é uma perversão sexual, nem é uma doença debilitante ou contagiosa” (JESUS, 2012, p. 7). Essa questão, segundo Jesus (2012) é referente a como as pessoas se identificam; se a identificação for com o gênero masculino, por exemplo, é um homem transexual e se for com gênero feminino, mulher

transexual e a partir daí sim, as pessoas podem ser consideradas homossexuais, heterossexuais ou bissexuais,

Dependendo do gênero que adota e do gênero com relação ao qual se atrai afetivo sexualmente, portanto, mulheres transexuais que se atraem por homens são heterossexuais, tal como seus parceiros, homens transexuais que se atraem por mulheres também; já mulheres transexuais que se atraem por outras mulheres são homossexuais, e vice-versa (JESUS, 2012, p. 8).

Essas formações de identidade são definidas, de acordo com Louro (2000), pela cultura e história, portanto nessa sociedade o que se estabelece como normal é o homem branco, heterossexual, de classe média, morador de zona urbana e cristão. Tudo que seja diferente disso é marcado e descrito como desviante, como no caso das mulheres e dos homossexuais.

Nestes discursos preconceituosos, onde há uma segregação entre o que é “normal” e “anormal” numa determinada sociedade, em que se trata de maneira desigual pessoas que possuem identificação com o gênero diferente ao do nascimento, deve ser feito um trabalho, onde nos assuntos referentes às questões de gênero e sexualidades, os fenômenos sejam investigados por uma concepção crítica, desenvolvendo muitas maneiras de perceber a realidade, não de forma fragmentada, mas com todas as relações possíveis, se aproximando da totalidade, onde a realidade seja sintética, sem valorizar “uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, adequada à posição social e cultural (...)” (GRAMSCI, 2011, p. 148).

Uma maneira de pensar a realidade, de modo a compreender os fenômenos em sua essência, é “estudá-la a partir do saber especializado identificando causas e consequências dos fenômenos sociais, percebendo-os como síntese de múltiplas determinações” (MAIA, 2011, p. 211). Esse pensamento pode, segundo Biancon (2016, p. 122)

[...] libertar o gênero humano dessas correntes opressoras que constituem nossa atual condição social, a qual só é dada quando os homens e as

mulheres se apropriarem do conhecimento histórico objetivo elaborado, superando os arranjos alienantes existentes em nosso mundo.

Para isso, há a necessidade de uma educação que busque a emancipação humana e transformação da sociedade, onde o gênero seja um conceito que deve ser entendido como compreensão e representação das características sexuais, trazendo para o campo social, onde são construídas as desigualdades (LOURO, 1997).

Práticas pedagógicas emancipatórias

A educação, de acordo com Biancon (2016), não pode ser separada do contexto social, e o processo educativo necessita estar preocupado com todas as questões que envolvam os assuntos acerca do gênero e das sexualidades, no sentido de buscar uma transformação social e nessa perspectiva, busca-se o avanço da educação escolar institucionalizada, que deve ser, segundo Maia (2011, p. 119) “[...] um local propício para a formação dos agentes sociais em condições de identificar, compreender e dar o enfrentamento necessário a crise socioambiental [...], o papel da escola é o de socializar o saber sistematizado, elaborado pela cultura” e o trabalho educativo deve “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p.13).

Para que se consiga desenvolver um processo educativo com vistas à superação da sociedade capitalista, o materialismo dialético deve ser considerado, por não separar em momento algum a teoria da prática, pois de acordo com Gadotti (1995, p. 23), “a prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente”. Assim, o conhecimento elaborado é desenvolvido, ocorrendo o movimento do pensamento, culminando na compreensão histórica de organização dos seres humanos em sociedade, pelas relações construídas. (PIRES, 1997).

Em suma, uma concepção dialética da realidade social, ambiental e do pensamento humano, supera a abordagem utilitária e utilitarista do am-

biente. Por esse processo dialético é possível que os sujeitos sociais apropriem-se das categorias que compõem o modo de produção capitalista para, instrumentalizados, produzir um enfrentamento que permita evidenciar as concepções ideológicas e alienantes desse modelo societário (MAIA, 2011, pp. 83-84).

Sendo assim, adotando a dialética como método de ensino, Maia (2011) entende que as contradições presentes na realidade ficarão perceptíveis, facilitando o enfrentamento de questões presentes na sociedade, como no caso da homofobia e sexismo. Diante dessas e outras formas de preconceito, os seres humanos precisam se “apropriar das forças essenciais humanas historicamente produzidas e socialmente acumuladas nas produções materiais e imateriais da cultura humana [...]” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 56-57).

Com base na percepção da realidade a partir da totalidade e de objetivar uma sociedade mais justa e igualitária é possível pensar na democracia popular, e agir instrumentalizando as classes menos favorecidas para o enfrentamento às condições de exploração a que estão submetidas. Para isso a pedagogia histórico-crítica, uma vez desenvolvida na Educação Básica, viabiliza em cada indivíduo conhecimentos acerca das artes, filosofia e ciências, essenciais para o pleno desenvolvimento humano (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Saviani (2013a) enfatiza que ela se desenvolve de modo histórico-objetivo, na maneira de entender a educação. Isso significa, na compreensão de Lavoura; Martins (2019, p.80), ser fiel “ao seu fundamento filosófico, o materialismo histórico-dialético, analisar e entender a questão educacional em meio à captação do movimento objetivo do processo histórico, das condições materiais da existência humana” e a consequência é um processo educativo que dê condições para os educandos de se emanciparem e transformarem a sociedade (SAVIANI, 2013a).

Por ser uma prática pedagógica que instrumentaliza o estudante para o enfrentamento das mais variadas formas de exploração e preconceitos, ela é emancipadora, pois leva os indivíduos a assumirem responsabilidade política, resgatarem uma visão histórica e potencializarem o ato de pensar, possibilitan-

do a compreensão das diversas formas de entendimento das relações entre sociedade e natureza, e o reconhecimento das culturas, culminando em respeito à igualdade na diversidade e superando a lógica do capital (MAIA, 2011). Desta maneira, é uma concepção pedagógica contra-hegemônica, por buscar de maneira “intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 145).

Essa pedagogia entende a educação como uma ferramenta para a emancipação humana, em que o método utilizado pelo professor parte da prática social e, volta a ela pela ação educativa, neste sentido tanto o professor quanto o aluno estão inseridos, porém em diferentes posições, para haver um bom encaminhamento das soluções de problemas trazidos pela prática social (SAVIANI, 2012). Desta maneira, deve-se por ela,

[...] identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2012, p. 160).

Através desse percurso, que não se dá de maneira linear e sim, em espiral, Maia (2011) entende que pode haver um caminho para enfrentar a alienação, desenvolvendo a lógica dialética e por ela, através dos questionamentos, compreender o conflito de interesses, visando uma transformação das relações sociais, para cristalizar a práxis revolucionária, no sentido de exercitar a ação-reflexão-ação, além de integrar teoria e prática.

Esse exercício desenvolvido por um método de ensino, onde se tem como princípio e fim a prática social, dá ao estudante a posse do conhecimento erudito, embasado na perspectiva da totalidade, potencializando o processo de ensino e facilitando a compreensão da realidade social, através da união entre o saber e o fazer (MAIA, 2019). Portanto, a pedagogia histórico-crítica contribui para a emancipação humana, pois busca contribuir para transformar a sociedade por meio do trabalho educativo. Com essa intencionalidade examina

as diversas temáticas, como a educação em sexualidades, de maneira crítica e através de variados contextos, como histórico, econômico, cultural e social, aproximando-se da totalidade. Nesse viés

[...] é possível formar e potencializar o pensamento crítico dos estudantes para compreenderem e trabalharem para atingirem a plena formação humana, o que na perspectiva crítica e dialética da educação caracteriza-se pela onilateralidade, ou o desenvolvimento pleno e global dos seres humanos em sua atividade consciente no mundo (MAIA, 2019, p. 167).

Então, quando se vive sob o modo de produção capitalista e de relações alienadas, o papel da escola deve ser de buscar uma educação de melhor qualidade, objetivando compreender o ser humano em sua integralidade. Esse salto qualitativo se dá, através do processo de ensino com intencionalidade e compromisso político por parte do docente, além da competência técnica, em que os conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos apropriados pelos estudantes, com relação ao contexto social, político, econômico e cultural, os municiem de saberes, podendo lutar contra as mais diversas formas de opressão trazidas pela sociedade do capital (BIANCON, 2019).

Educação em sexualidades crítica

Para que se desenvolva uma educação voltada para formar consciência crítica nas questões referentes ao gênero e sexualidades, Duarte (2015, p. 9) enfatiza que o professor deve desenvolver uma “pedagogia que entende que o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos efetiva-se de maneira tão mais consciente [...] fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética”, porém, na sociedade baseada no capital, a classe dominante, impede a liberdade objetivada de forma universal, sendo promovida apenas a alguns membros, ou seja, não contando com a totalidade dos indivíduos, impedindo sua universalização. Isso se dá, pelo fato dos cidadãos estarem inseridos em um contexto de “bases de reprodução de

relações sociais desiguais, de exploração do homem pelo homem e de alienação” (BARROCO, 2010, p. 71).

A divisão de classes pode causar várias formas de preconceito, como o sexismo e homofobia, o racismo, entre outros. Isso, pela alienação sofrida pelos membros da sociedade, na objetivação moral, confirmada e evidenciada de maneira histórica. Nesse tipo de distinção as pessoas que não possuem, por exemplo, características sexuais parecidas com o que o pensamento hegemônico entende como normal, não se efetivam em sujeitos éticos-morais, pois estes são capazes de responder por seus atos socialmente e discernir entre valores, como o certo e errado, portanto, possuem consciência moral, com atitudes de respeito ao próximo, responsabilidade nos resultados de suas ações, pensando no outro e saindo da condição de egoísmo. Em via contrária, o indivíduo alienado em sua atividade humana, possui o caráter social e consciente negado, além da liberdade inexpressiva, caindo na desumanização e empobrecimento dos sentidos (BARROCO, 2010).

Dessa forma, o professor, cidadão da sociedade capitalista, pode ter no trabalho, um instrumento de sobrevivência e não como uma “atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas” (MARX, 1983, p. 153). Assim sendo, muitas vezes, o docente é um indivíduo egoísta, voltado sempre a si mesmo, não compreendendo que a orientação sexual de alguém não tem consequências a outros e julgando esse tipo de atitude como uma ação com implicação moral, se tornando um sujeito moralista (BARROCO, 2010).

A mesma autora entende que esse sistema normativo, ao qual o indivíduo está inserido, ao longo da vida, desde o nascimento, possui costumes que são moldados pela família, escola, entre outras instituições básicas, e aprende a assimilar comportamentos e valores que se tornam o referencial moral e de caráter, influenciando em julgamentos de valor. A consciência crítica, segundo Biancon (2016), tem o poder de desvelar esses mecanismos ideológicos, mudando a relação do indivíduo com a sociedade, mas estes conhecimentos elaborados para alcançar o pleno desenvolvimento do gênero humano tampouco são apreciados, estudados e compreendidos no processo de formação inicial e continuada dos professores e professoras.

Existem barreiras práticas, e conceituais impedindo uma formação de qualidade, baseada na concepção crítica, como na temática das sexualidades, ao compreender que as identidades sociais não são estáveis e iguais a todos, mas sim, fragmentadas, históricas e plurais, além de seres afirmadas pela cultura (LOURO, 2000).

As dificuldades nesse sentido se instituíram a partir da formação de uma “[...] classe que vive da exploração do trabalho alheio. A educação tem a função de preencher o tempo vago dessa classe ociosa, tornando-a digna” (MAIA, 2011, p. 17). Loureiro (2004) complementa, acreditando que as ações educativas desenvolvidas nas escolas apenas consolidam posturas trazidas por perspectivas ideológicas manifestadas na sociedade de maneira hegemônica. Isso, por não haver compromisso político, competência profissional e domínio das artes, filosofia e ciência, para compreender o ser humano em um determinado tempo e espaço (BIANCON, 2016).

Portanto, sabe-se que para formar professores e professoras em condições de compreender a sociedade em que estão inseridos e buscar através do ato de ensino, transformá-la, deve haver formação para o “contínuo desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso [...] mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meio e fins antes e durante a carreira profissional” (SILVA, 2011a, p. 15). Apesar dessa necessidade, a mesma autora entende ser intensificado o processo pragmático da formação do profissional professor, retornando ao tecnicismo, com conteúdos superficializados na formação inicial e no aperfeiçoamento continuado, dificultando a emancipação e autonomia dos sujeitos.

Desta maneira, Biancon (2019) entende que não há como construir uma concepção crítica acerca das questões de gênero e sexualidades, sem compreender a atual sociedade capitalista com suas relações alienada e baseada na exploração de uma classe por outra em que o trabalho serve apenas sobreviver diariamente. Em virtude dessas considerações sobre as mazelas trazidas pela sociedade do capital, há dificuldades no processo de desenvolvimento do professor e “a educação atrelada a essa forma de pensar tende a conduzir para a formação de profissionais acríticos, técnico-utilitários em detrimento de

uma formação ético-política prontos para servir e perpetuar a sociedade de classes” (MAIA, 2011, p. 17).

Deveria haver no processo de formação do professor, segundo Biancon (2016, p. 62),

[...] conhecimento elaborado (conteúdo científico) integrado e articulado aos conhecimentos didático-pedagógicos e a preocupação com a emancipação política sem, entretanto, desvincular das condições colocadas para o ato educativo, refletindo sobre a realização do currículo e do papel do professor para possíveis transformações sociais e mudança da consciência humana e os modos de se produzir a vida em sociedade.

Essa reflexão sobre o currículo e papel do professor, é de vital importância, pois esse documento é considerado um “conjunto das atividades nucleares desenvolvidas na escola” (SAVIANI, 2016, p. 57). Nele estão os conhecimentos dosados e sistematizados, necessários para que haja o processo de ensino, ou seja, para o estudante passar do estado de não domínio para o de domínio (SAVIANI, 2016). Sacristán (2000, p. 15) complementa que

[...] o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja.

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado [...]

Nesse viés, Silva (2011b) entende a instituição escolar como sendo reflexo da sociedade sob modo de produção capitalista, utilizando a educação para difundir as ideologias da classe dominante, mantendo a hegemonia e recortando o homem de sua humanidade. Portanto, o currículo, produzido dentro desse contexto e a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é compreendido, de acordo com Louro (2003) como simplista, quando faz referência às questões de gênero e sexualidades, além de ser inserido nas escolas com caráter “biologizante”, pois tenta resolver apenas alguns problemas como gravidez e infecções sexualmente transmissíveis (BIANCON, 2016).

A superficialidade que ocorre quando se faz referência a essa temática pode ser explicada na construção do documento norteador, que a partir dele os currículos são produzidos, a Base Nacional Comum Curricular. Segundo Franco e Munford (2018), vários elementos têm impacto na confecção da BNCC, como tentativas de mudanças rápidas em legislações relacionadas à parte social e educação e o movimento “Escola sem partido”, que exerce pressão sobre os elementos contidos nos textos. Os autores exemplificam, ao exporem o projeto de lei (PL) 867/2015, pretendendo proibir conteúdos ou atividades nas escolas que entrem em conflito com convicções morais ou religiosas dos pais e o PL 1859/2015, que compromete aos cidadãos a não adoção de algo nos currículos referente ao termo gênero ou orientação sexual.

Sendo assim, os currículos dificultam um trabalho docente que busque promover a autonomia para os estudantes possibilitando a eles pensar e agir na sociedade em busca de transformá-la. Também, compreender, o movimento dialético do pensamento (BIANCON, 2016), partindo do real aparente e por meio das abstrações da mente chegar ao concreto pensado.

Conclusão

Os aspectos morais, a formação inicial e continuada e o currículo, ao serem considerados no cotidiano do professor, reforçam a ideia da dificuldade dos educadores em desempenharem um papel de qualidade nas escolas e desenvolverem o pensamento crítico e permitindo que os educandos também o desenvolvam.

Quando tentam considerar diversos fatores acerca de determinados fenômenos, como relacionados às sexualidades, e ao buscarem compreender a realidade próxima à visão de totalidade e identificar nesse real “causas e consequências dos fenômenos sociais, compreendendo-os como síntese de múltiplas determinações com a intenção de desenvolver certa vontade de participar e construir outra política” (MAIA, 2011, p. 211), os pensamentos são desarmoniosos, impedindo-os de tal ação.

Essa dificuldade em fazer relações buscando compreender os fenômenos na totalidade, de acordo com Louro (1997) acontece devido a mecanismos

de repressão ou censura, práticas e relações que promovem maneiras de ser dos homens e mulheres, formas de agir e posturas apropriadas instituídas nas e pelas relações de poder. Portanto, “(...) os professores são cooptados ideologicamente pelas classes dominantes, adotando seus valores como se fossem seus” (MAIA, 2011, p. 73).

Uma maneira de tentar impedir o pensamento da classe dominante de se difundir pela dos trabalhadores e manter a hegemonia da lógica do capital, é através do ato educativo institucionalizado. Diante dessa realidade, deve acontecer a busca por uma educação transformadora, pois como Duarte (2015) informa, quando cita Gramsci, o princípio educativo da escola é o trabalho, no sentido de haver relações entre conteúdos escolares, domínio humano da natureza e maneira como a sociedade se organiza, devendo ser travada luta contra o conhecimento de senso comum, afim de uma organização coletiva consciente da sociedade.

Essa forma de ensinar em que são considerados, segundo Gadotti (1995), os princípios da dialética, como a totalidade, o movimento da natureza e a sociedade em transformação, as mudanças qualitativas, para que o acúmulo de novos elementos qualitativos produz o qualitativamente novo e o princípio da contradição, devem permear a tendência pedagógica escolhida pelo professor e a pedagogia histórico-crítica tem como base esses princípios, promovendo a compreensão da realidade de maneira histórica, no modo de produzir a humanidade, no trabalho e na relação com a natureza, oportunizando a apropriação do mundo humano e dos elementos para sua existência (BIANCON, 2016).

Referências

BARROCO, Maria Lúcia S. **Ética - Fundamentos sócio-históricos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BIANCON, Mateus Luiz. “Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o trabalho educativo e qualificação da prática social: A produção de humanidade, as escolas públicas do campo e as questões de gênero e sexualidade”. *In:*

MAIA, J. S.; CARRERI, M. L.; MARTINS, R. A. F.; BRITO, L. (Orgs.) **Estudos Interdisciplinares em Humanidades: Sociedade, Cultura e Educação**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

BIANCON, Mateus Luiz. **Educação em Sexualidades Crítica: um processo de formação continuada de professoras/es com fundamento na pedagogia histórico-crítica**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Escola pública, currículo e educação emancipadora: o projeto político-pedagógico como mediação**. 2007. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: por que a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina: EdUEL, 2014.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Revista Horizontes**, Universidade de São Francisco. v. 36, n. 1. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação – Um estudo introdutório**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALVÃO, A, C; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. 1. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero**: conceitos e termos: guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília, DF, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. *In*: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOURO, G. L. Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas. **Pró-Posições**. Campinas, n. 2. v. 19. mai/ago. 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Louro, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. *In*: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DPEA, 2003.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. **Educação ambiental crítica e formação de professores**: construção coletiva de uma proposta na escola pública. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação para as Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MAIA, J. S. S. “Sistema político, desigualdades sociais no campo e o papel da educação”. In: MAIA, J. S.; CARRERI, M. L.; MARTINS, R. A. F.; BRITO, L. (Orgs.) **Estudos Interdisciplinares em Humanidades**: Sociedade, Cultura e Educação. Campinas: Pontes Editores, 2019.

MARX, K. **O capital. V. I, tomo 1**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30353>>. Acesso em: 05 de out. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

Saviani D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento– Revista de Educação**. Rio de Janeiro, UFF, v.1, n.4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, João Carlos da. Escola pública e classes sociais em Marx: Alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**. Abr. 2011b.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipatória. **Revista Linhas Críticas**, Brasília: Universidade de Brasília/FE, v. 17, n. 32., 2011a.

ZAGO, Luis Henrique; O método e a análise do real. **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, vol.54, n°.127.. Jun. 2013.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Defining sexual health**: sexual health document series: report of a technical consultation on sexual health. 28-31, Jan. 2002, Geneva, 2006.