



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.2.60-77>

O positivismo e a forja do conservadorismo na abordagem das relações de gênero e sexualidade na escola

Vinicius Tavano: Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp, coordenador pedagógico junto a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, docente do curso de Graduação em Pedagogia pela Faculdade Paschoal Dantas. E-mail: vetao2000@hotmail.com

Andreza Marques de Castro Leão: Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp, onde atua como Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. E-mail: andreza.leao@unesp.br

Resumo: As ideologias presentes na organização escolar invariavelmente estão em consonância com as crenças e valores concebidas por uma parcela significativa da população. Entretanto, existe a necessidade de o Estado justificar os preceitos que envolvem a organização curricular da escola se utilizando de modelos que inferem no embasamento científico a determinados fenômenos. Foi nesse contexto que a filosofia positivista alinhou os anseios conservadores da sociedade à necessidade de fundamentação científica de suas práticas, assim, tal filosofia forjou uma organização de cunho normativo, doutrinal e moralista que perdura na escola até a nossa contemporaneidade, contribuindo para que temas considerados sensíveis, como as relações de gênero e sexualidade sejam tratados, ainda nos dias de hoje, sob a ótica exclusivamente biológica e envolta por mitos e preconceitos.

Palavras-chave: Educação Básica. Gênero. Sexualidade. Positivismo. História da Educação.

Positivism and the forge of conservatism in approaching gender relations and sexuality at school

Abstract: The ideologies present in the school organization are invariably in line with the beliefs and values conceived by a significant portion of the population. However, there is a need for the State to justify the precepts that involve the curricular organization of the school by using models that infer in the scientific basis to certain phenomena. It was in this context that the positivist philosophy aligned the conservative desires of society to the need for scientific foundation of its practices, thus, such philosophy forged an organization of normative, doctrinal, and moralistic nature that lasts in school until our days, contributing to the fact that issues considered sensitive, such as gender relations and sexuality are treated, even today, under an exclusively biological perspective and shrouded by myths and prejudices.

Keywords: Basic Education. Gender. Sexuality. Positivism. History of Education.

Submissão: 2021-06-11. **Aprovação:** 2021-06-21. **Publicação:** 2021-08-31

Introdução

No Brasil, ainda no final do século XIX, a filosofia positivista exerceu forte influência entre os profissionais liberais e nos meios militares, em especial no exército, que enxergavam nessa doutrina a fórmula para a modernização conservadora centrada na ação do Estado, em razão disso tornou-se também a principal inspiradora do movimento republicano no país (FAUSTO, 2002).

Em 1889, por meio de um golpe de Estado o imperador D Pedro II foi deposto, proclamada a República no Brasil, os primeiros anos do regime foram marcados pela ditadura, em nome de um executivo forte e intervencionista. Marechal Deodoro da Fonseca, nomeado primeiro presidente da República, usou o autoritarismo com o pretexto de acelerar a modernização do país (FAUSTO, 2002).

Instaurado o novo regime, positivistas históricos foram nomeados para o alto escalão do governo, como no caso de Benjamin Constant, nomeado inicialmente como Ministro da Guerra em 1889 e no ano seguinte Ministro da Instrução Pública; e Demétrio Ribeiro, nomeado Ministro da Agricultura.

Embora a presença física dos positivistas tivesse duração efêmera no novo regime, seus ideais foram, em certo sentido, fixados no imaginário social em virtude de algumas posições firmadas ainda nos primeiros anos da República, como a separação entre Estado e Igreja, consolidado pela primeira Constituição outorgada em 1891, a inspiração da educação universalizada e laica, a presença do lema positivista na bandeira nacional entre outras ações.

Positivismo e Educação escolar

Em referência ao conceito de educação, embora o positivismo se empenhe em um modelo de instrução universal, a sistemática adotada por essa filosofia propõe um modelo padronizado e, ao que tudo indica, acrítico.

Uma sistematização real de todos os pensamentos humanos constitui, pois, nossa primeira necessidade social, igualmente quanto à ordem e ao progresso. A realização gradual desta ampla elaboração filosófica fará espontaneamente surgir, em todo o Ocidente, uma nova autoridade moral, cuja inevitável

ascendência colocará a base direta da reorganização final, ligando as diversas populações avançadas através da mesma educação geral, que fornecerá para toda parte, para a vida pública como para a vida privada, princípios fixos de julgamento e de conduta (COMTE, 1978, p. 97).

Baseando-se no modelo comteano de educação geral, Benjamin Constant, a frente do Ministério da Instrução Pública, assinou o Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. A legislação em questão determinou a padronização do ensino *primário* e *secundário* no Distrito Federal, àquela época, sediado no atual Estado do Rio de Janeiro, e por sua vez serviu de inspiração para que outros Estados modelassem suas legislações educacionais inspirados no citado Decreto (MOURA, 2000).

Contraditoriamente aos preceitos comteanos, a legislação assinada por Constant suprimiu o conceito de educação obrigatória que havia se estabelecido no Brasil pelo Decreto Imperial nº7247 de 19 de Abril de 1879 (MOURA, 2000). O Decreto 981/1890 apresenta em seu segundo artigo que a educação primária no Distrito Federal, deveria ser livre, portanto, desobrigava tanto o Estado em universalizá-la, quanto à família em matricular as crianças. Entretanto, as escolas públicas deveriam ser gratuitas e adotar a laicidade nas abordagens. O decreto também dividiu o ensino em duas categorias, as escolas de 1º grau, que deveriam admitir educandos(as) na faixa etária de 7 a 13 anos de idade e as escolas de 2º grau, que deveriam admitir educandos(as) na faixa etária dos 13 a 15 anos (BRASIL, 1890).

A legislação também determinou a separação das escolas por gênero, implicando em escolas masculinas e escolas femininas, entretanto os meninos até 8 anos de idade poderiam frequentar as escolas de primeiro grau destinado às meninas. Nesse sentido, entendemos que havia algum privilégio na educação formal voltado aos meninos, pois a eles eram destinadas maior número de vagas, uma vez que asseguraria as vagas nas escolas, contudo, poderiam também se matricular, até os 8 anos de idade, em escolas destinadas às meninas.

O Decreto 981/1890 determinava diferentes atividades consideradas convenientes em escolas masculinas e em escolas femininas. Para os meninos do 1º e do 2º grau, dentre outras habilidades, apontava-se o estímulo aos trabalhos manuais, entretanto, para as meninas do mesmo período escolar, determinava-se o estímulo aos *trabalhos com agulhas*. Adiante, ao especificar os conteúdos escolares recomendados, o citado Decreto singularizou os trabalhos específicos para as meninas: “Exercícios froebelianos. Dobrado, tecido, trançado. Elementos de modelagem” (BRASIL, 1890, p. 3782).

Para Apple (2013) o ideal de sociedade partilhado por grupos conservadores entende que os problemas sociais desaparecerão quando a família se tornar um núcleo fortalecido. Dessa forma há a necessidade de se determinar uma divisão de tarefas para que haja o fortalecimento do núcleo familiar. Aos homens, destina-se a missão da provisão financeira, enquanto às mulheres é confiado o cuidado da casa, das crianças e dos idosos. O autor aponta que o trabalho feminino seria desencorajado, pois poderia reduzir os incentivos do trabalho masculino.

Para Louro (2002) a educação das meninas no final do século XIX se justificava pelos seguintes princípios:

Inspirados nas ideias positivistas e cientificistas, justificava-se um ensino para as mulheres que, ligado ainda à função materna, afastasse as superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas. Portanto, quando, na virada do século, novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino (p.448).

Caberia à escola, então, direcionar a instrução formal para o fortalecimento desses papéis sociais, aos meninos, desenvolver métodos e técnicas com objetivo para a ensinagem de princípios de administração dos espaços públicos e às meninas, desenvolver métodos e técnicas para a ensinagem de princípios de economia doméstica.

Louro (2002) indica que

A economia doméstica [...] também se tornaria parte integrante desses cursos, constituindo uma série de ensinamentos referentes à administração do lar. Assim, muitas aprendizagens até então restritas ao lar passariam para o âmbito da escola. Esse processo, 'escolarização do doméstico', não iria se constituir, no entanto, numa mera transposição de conhecimentos de mundo doméstico para a escola; implicaria sim numa reelaboração de tais saberes e habilidades. Na verdade, o que vai ocorrer, será o aumento de complexidade e parcelarização dos conhecimentos, apoiando-os em conceitos científicos, desdobrando-os em etapas e sequências, dando-lhes, enfim, uma roupagem escolar e didática (p. 458).

A autora ainda aponta que no final do século XIX a feminização da docência também começava a ganhar contornos científicos. De acordo com Louro (2002), embora encontremos resistências e críticas ao trabalho feminino na docência – uma vez que a corrente comteana considerava o desenvolvimento da mulher estacionário, próximo do desenvolvimento infantil - o discurso que prevaleceu, atribuía à mulher o perfil adequado

aos postulados dessa profissão em virtude das características inerentes à sua *natureza*. A autora aponta que os defensores desse discurso

Afirmavam que as mulheres tinham, ‘por natureza’ uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a ‘extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2002, p. 450).

Nesse sentido, verificamos que o Decreto 981/1890 apresentava uma sensível preferência para o trabalho feminino na docência, sobretudo para o seguimento destinado ao 1º grau, ou seja, para o atendimento às crianças menores.

Art. 7º As escolas do 1º gráo para o sexo masculino serão dirigidas de preferencia por professoras no primeiro curso, e por professores no 2º e 3º cursos, respectivamente auxiliados por adjuntas ou adjuntos; as escolas do 1º gráo para o sexo feminino só o serão por professoras em todos os seus cursos; nas escolas do 2º gráo, porém, será o magisterio exercido por professores ou professoras, conforme o sexo a que a escola se destinar (BRASIL, 1890, p. 3751).

Ao analisarmos o artigo 7º verificamos que as mulheres apresentavam maiores possibilidades de trabalho na docência, pois nas escolas masculinas, as professoras, ministrariam aulas para o primeiro ano do 1º grau. Embora as turmas do 2º e 3º anos do primeiro grau das turmas masculinas fossem ministradas por professores, esses seriam auxiliados ou por adjuntos ou por adjuntas. Nas escolas femininas de 1º grau as professoras ministrariam as aulas nos três anos que compunham o ciclo. Já nas escolas de 2º grau, os professores exerceriam o magistério nas escolas masculinas e as professoras exerceriam o magistério nas escolas femininas.

A proibição da mulher em ministrar aulas nas escolas masculinas de 2º grau serviria, segundo Louro (2002), não somente para salvaguardar a sexualidade dos meninos, uma vez que os meninos maiores não poderiam ser contagiados pela sensibilidade e docilidade das mulheres, mas também para *proteger* as professoras do mundo extremamente competitivo que envolve o universo masculino.

Consideramos singular a expansão das possibilidades de trabalho para as mulheres, num período em que elas estavam reduzidas ao espaço privado. Entretanto, Louro (2002) aponta que esse fenômeno ocorreu em meio ao desenvolvimento de uma narrativa que

visava a construção de uma imagem peculiar sobre a mulher/professora, numa tentativa de legitimar as características subalternas do gênero feminino, transmitindo a imagem de “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” (p. 450), produto da própria *natureza harmoniosa* da mulher.

Para a autora, pressupondo a *inocência* e *despolitização* feminina, o processo de feminização do magistério também pode ser compreendido como uma política que tinha por objetivo a maior intervenção do Estado não apenas sobre a docência, mas também sobre os processos formativos das gerações vindouras, uma vez que o Estado pretendia determinar o que quando e como os(as) educandos(as) deveriam aprender na escola.

Nesse sentido, o Decreto nº 981/1890 apontava em seu artigo 10º que qualquer material didático a ser trabalhado deve conter a aprovação do governo. Quando referido ao ensino secundário, a legislação apresentava em seu próprio corpo uma organização bastante sistemática da forma de enquadrar as grades curriculares e disciplinares, bem como quais os conteúdos que deveriam ser trabalhados pela escola em cada um dos anos escolares.

Art. 26. O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas:

Portuguez; Latim; Grego; Francez; Inglez; Allemão; Mathematica; Astronomia; Physica; Chimica; Historia natural; Biologia; Sociologia e moral; Geographia; Historia universal; Historia do Brazil; Litteratura nacional; Desenho; Gymnastica, evoluções militares e esgrima; Musica.

[...]

Art. 30. As materias do curso integral serão distribuidas pelos sete annos pela fórma seguinte:

PRIMEIRO ANNO

1ª cadeira - Arithmetica (estudo completo). Algebra elementar (estudo completo): 6 horas por semana.

2ª cadeira - Portuguez. Estudo completo da grammatica expositiva. Exercicios de redacção (com auxilio ministrado pelo lente): 3 horas.

3ª cadeira - Francez. Grammatica elementar; leitura e traducção de autores faceis. Versão de trechos simples de prosa. Exercicios de conversação: 3 horas.

4ª cadeira - Latim. Grammatica elementar; leitura e traducção de trechos faceis: 3 horas.

5ª cadeira - Geographia physica, especialmente do Brazil; exercicios cartographicos. Noções concretas de astronomia: 3 horas.

Desenho, gymnastica e musica: 2 horas para cada materia.

[...]

(BRASIL, 1890, p. 3760)

Verificamos uma preocupação em organizar o ensino a partir de centros de excelência, para tanto o Estado propunha um modelo de educação controlável, indicando o que considerava serem os conteúdos necessários para o aprendizado de excelência a ser

adquirido pelas crianças e jovens, a partir de um estudo voltado às abordagens daquilo que foi culturalmente desenvolvido e/ou descoberto pelas ciências. A nascente educação republicana optava por adotar um modelo voltado à preocupação pela transmissão de saberes concretos e pouco reflexivos.

À reforma de Constant, seguiram diversas outras ainda no início da República, como em 1901, com a *Reforma Epitácio Pessoa*, a partir da assinatura do Decreto nº 3.890 - de 1 de janeiro de 1901 que na prática propiciou adequar ao idealismo de Benjamin Constant às realidades regionais. A seguir, tivemos um breve período de desregulamentação total da educação com a *Reforma Rivaldália* (1911 – 1915) que afastou da União qualquer responsabilidade sobre a Educação, entretanto o controle foi restabelecido pela *Reforma Maximiliano* (1915) restaurando a interferência do Estado eliminada pela reforma anterior.

No início da República o ensino primário era visto como preparatório para o Ensino Secundário e este, por sua vez, como um preparatório para o Ensino Superior, ou seja, o conceito de Educação adquirido em fins do século XIX e início do século XX vislumbrava uma escola capaz de preparar os indivíduos para a idade adulta. Assim, as abordagens tecnicistas estiveram presentes na forma de organização do ambiente físico e dos materiais didáticos, forjando uma concepção paradigmática de educação que persiste até os dias atuais.

Ò positivismo e os conteúdos escolares

As reformas educacionais do início do período republicano, em suma, apontavam que tanto os programas escolares do ensino primário e secundário, quanto à adoção de livros e outros materiais didáticos por parte das escolas, deveriam ser escolhidos pelo conselho diretor da instituição, entretanto passariam pelo crivo e anuência do governo federal.

Nesse sentido, verificamos que no decorrer do século XX o mercado editorial empenhou-se em produzir obras didáticas alinhadas à ideologia política e social vigentes com o fim de atender às prerrogativas legais. Esse conceito de educação que passou a vigorar no Brasil forjou novas bases culturais para a organização escolar.

Para Arroyo (2008)

reduzimos o currículo e o ensino a uma seqüenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza. Terminamos por renunciar a ser profissionais do conhecimento, deixamos de ser instigados pelo conhecimento, sua dinâmica e seus significados e terminamos por não garantir o direito dos educandos ao conhecimento (p. 26).

Observamos que muitas obras didáticas produzidas no decorrer do século XX apresentavam as características pragmatistas e utilitaristas descritas por Arroyo (2008), manifestando um perfil extremamente descritivo linearmente organizado, cujos conteúdos, de maneira geral expunham situações de causa e efeito deterministas, com linguagem pouco didática e pretensamente neutra.

As obras *Geografia Geral e do Brasil para o curso Ginásial e Madureza*, de Waldir Assumpção, publicada em 1949 e *Iniciação aos estudos das Ciências*, de autoria de Valdemar de Oliveira, publicada em 1964 nos apresentam como exemplos de obras didáticas que nos trazem as características positivistas ao currículo escolar.

A obra *Geografia Geral e do Brasil para o curso Ginásial e Madureza* (ASSUMPÇÃO, 1949) se inicia com uma rápida introdução que aponta uma definição fechada do termo *geografia* e as divisões existentes em seu estudo. Após a introdução, o autor apresenta, nas unidades de estudos, textos redigidos de forma detalhista e fazendo uso de construções gramaticais e terminologias complexas, distantes do vocabulário utilizado pelas crianças e adolescentes em idade escolar.

Fundamentamos nossas impressões a partir da descrição que a obra em questão produz acerca do tópico *Sistema Solar*

Uma pequeníssima parte dos planetas e uma estrela dos bilhões de astros que giram no espaço formam o SISTEMA SOLAR.

O sistema solar, é um dos inumeráveis sistemas que suspensos estão no firmamento.

O nome firmamento deriva-se do termo latino <<firmamentum>>, traduzido da versão dos Setenta, que dá a idéia de solidez e firmeza. Naquela época julgava-se que o céu era envolto por um manto fechado e pintado com pontos brilhantes (os astros). Muitas foram as opiniões sobre forma dos astros e sua posição no espaço, redundando estes fatos em interpretações as mais errôneas de formas, dimensões e movimentos dos sistemas (ASSUMPÇÃO, 1949, p. 16).

Característica semelhante de linguagem nos traz a obra *Iniciação aos estudos das Ciências* (OLIVEIRA, 1964). Na apresentação da obra o autor aponta que a mesma

destina-se “... aos escolares de pouco mais de 10 anos”, entretanto, assim como na obra de Assumpção (1949), esta também apresenta construções linguísticas complexas, que consideramos incompreensíveis, se levarmos em consideração a idade dos(as) educandos(as) para qual a obra é destinada. Tomamos como exemplo a explanação do tópico *Energia*.

A matéria possui, em sua intimidade, alguma coisa que lhe é própria (ou que lhe foi comunicada) a que chamamos *energia*. Essa alguma coisa é responsável por todos os fenômenos de que é sede a matéria. Apresentando-se sob diversos aspectos, conhecidos por *formas de energia*, ela produz trabalho, movimento, efeitos que impressionam os nossos sentidos. É um princípio aparentemente misterioso, de cujas manifestações nos damos conta a todo o momento, porque envolta de nós a matéria na qual existe, em ação ou potencialmente, isto é, podendo ser posta em ação, energia (OLIVEIRA, 1964, p. 106).

Louro (2014) afirma que a linguagem é um dos campos eficazes para a produção da desigualdade. Ao optar por uma linguagem complexa, em tese inacessível para parte da população, a escola, por meio de sua organização curricular e dos conteúdos de ensino, tende a ser utilizada como meio de segregação entre aqueles(as) que possuem condições em se desenvolver suas potencialidades, pois compreendem a linguagem empregada e aqueles que não possuem condições em desenvolver suas potencialidades, pois não compreendem a linguagem empregada, portanto não conseguem acompanhar o ritmo das aprendizagens imposto pelo sistema.

Além da segregação presente a partir do uso de uma linguagem complexa, identificamos outras marcas igualmente segregadoras, frequentemente empregadas em publicações que adotam uma concepção positivista, como as linguagens de cunho normativo e as de cunho determinista.

Assumpção (1949) quando explana acerca do tópico *Alimentação*, apresenta um exemplo de linguagem determinista ao indicar as prováveis causas da subnutrição presentes numa parcela da população brasileira.

A alimentação do povo brasileiro, como já foi e continua sendo amplamente divulgado, é bastante deficiente, tornando-o um povo sub-alimentado. Não porque não encontrem em seu solo ou que este não produza o necessário à nutrição ou então que sua indústria seja fraca neste ramo, mas sim, devido ao seu padrão de vida, e seus poucos conhecimentos sobre a necessidade de uma alimentação sadia, nutritiva, enfim, pelo desconhecimento dos fatores que implicam na desnutrição ocasionada por um regime defeituoso neste setor. (ASSUMPÇÃO, 1949, p. 150).

Observamos que a obra descreve a questão da *sub-alimentação* como um problema, entretanto a obra indica maior ênfase na falta de informação da população como a ação causadora do problema. O texto também cita a questão do *padrão de vida* como um problema, entretanto não aprofunda sua narrativa sobre essa questão. Nesse sentido, o texto nos transmite a impressão de que o problema em questão é causado pelas próprias pessoas que dele são vítimas, neste caso, dos subnutridos, que não possuem informações para desenvolverem hábitos saudáveis de alimentação.

A seguir a obra apresenta a possível solução, trazendo a responsabilidade do Estado como um ente capaz de apresentar métodos possíveis para minimizar ou erradicar o problema.

O Ministério da Educação e Saúde Pública, muito tem cooperado e continua cooperando, a fim de melhorar o sistema de alimentação do povo brasileiro, procurando sempre, através de palestras radiofônicas, exposições, revistas médicas, pela imprensa e mesmo cinema, difundir conhecimentos sobre este sério problema; pois dele depende a saúde, a eficiência do trabalho, e o conceito de uma nação, onde seus filhos sejam fortes e sadios (ASSUMPCÃO, 1949, p. 150)

Comte (1978) considerava haver uma afinidade natural tanto em referência à ordem científica, quanto à ordem lógica entre os campos da Sociologia e da Biologia. Observamos nesse trecho apresentado que Assumpção (1949) também estabelece essa relação ao apontar que as questões de ordem social – *sub-alimentação* – podem ser amenizadas com campanhas de orientação e divulgação, entre outros, por meio das revistas médicas, tratando essa questão exclusivamente como um problema de saúde pública e um risco à eficiência ao trabalho que poderia ser resolvido a partir de campanhas de orientação à população.

Observamos nos dois trechos apresentados que Assumpção (1949) tende a inverter a *ordem das coisas* ao eximir o Estado dos problemas, colocando-o enquanto solução, indicando que as pessoas que sofrem com as mazelas sociais que são as únicas responsáveis por elas. Entendemos que narrativas contendo esse teor teriam contribuído para a inculcação massiva, nos(as) educandos(as) da ideologia dominante, que, em linhas gerais, preza pela normatização dos saberes e fazeres e pela discriminação social sob a alcunha da meritocracia. Nesse sentido, a escola se apresenta como uma instituição responsável para o aparelhamento ideológico do Estado objetivando conservação do *status*

quo, se transformando numa das responsáveis pela perpetuação das desigualdades (ALTHUSSER, 1970).

Para Arroyo (2008) a gestão dos conteúdos organizados pelos sistemas de ensino e unidades educacionais, utilizando a lógica positivista corroborou para a conservação das desigualdades a partir da escola.

As conseqüências dessa lógica na gestão dos conteúdos estão espelhadas nas persistentes e familiares estatísticas sobre alunos fracassados, lentos, desacelerados, defasados, reprovados e repetentes – dados que comprovam as nossas crenças e hipóteses. Partimos da hipótese de que os seres humanos somos desiguais nas capacidades mentais e organizamos os conteúdos de forma hierárquica, montamos turmas em função dessas supostas desigualdades mentais e até físicas, aplicamos provas seletivas para avaliar as supostas desigualdades mentais, avaliamos os resultados com a lógica mais positivista e cientificista e concluímos com certeza que os alunos são mesmo desiguais nas capacidades mentais. Concluímos que a organização dos conteúdos, os critérios de enturmação, as provas, as hierarquias não são inventos nossos. São apenas a confirmação de que os alunos, as capacidades mentais dos seres humanos são realmente desiguais. Os imaginados como desiguais se mostram realmente desiguais (p. 30-31).

Arroyo (2008) indica que uma concepção curricular referenciada pela lógica positivista, baseada no pretenso expediente da *verdade científica*, portanto *neutra e/ou* livre de ideologias, pode servir para determinar, por meio do uso de instrumentos de mensuração – como a avaliação escolar - a confirmação da existência de desigualdades de diversas ordens – social, de raça, gênero, sexual, etc, não havendo, desse modo a preocupação em se produzir uma análise reflexiva sobre os fatores causadores da produção ou as formas de superação dessas desigualdades.

O positivismo e as relações de gênero e sexualidade na escola

Conforme apresentado anteriormente, o pensamento positivista considera como verdade científica todo fenômeno que tenha passado por experimentação objetiva e sistematizada, cujos resultados apresentem condições de serem classificados e reproduzidos, ou seja, fiam-se pela invariabilidade das leis naturais ao mesmo tempo em que criticam qualquer método subjetivo do fazer científico, como o empregado pela psicologia social, por exemplo.

Tal maneira de fazer ciência se converteu numa das responsáveis pela concepção de um ideal normativo de sociedade, que forjaria a hierarquização dos fazeres e saberes, bem

como da moral e da cultura. Dessa forma, envolta pela aura da ciência, a segregação ganharia contornos de verdade, sendo a escola a principal responsável pela reprodução de tais verdades para as futuras gerações.

Nesse contexto, os pressupostos escolares envolvendo relações de gênero e a questão da sexualidade transformaram as abordagens dessas temáticas numa espécie de busca pelas verdades e, conforme os estudos nas áreas médicas avançavam, cientistas educacionais e equipes vinculadas às editoras de manuais didáticos elaboravam a transposição desses estudos e os vinculavam aos conteúdos das disciplinas de ciências ou biologia.

Para Sayão (1997)

Há muito tempo a escola veicula informações biológicas sobre a sexualidade. Na disciplina de ciências ou biologia, um dos objetivos é o de o aluno conhecer a anatomia e a fisiologia do corpo humano. O aparelho reprodutor é apresentado pela primeira vez para as crianças que chegam a cursar a terceira série do primeiro grau. Nesse momento, o tema aparece na grade curricular como conteúdo mínimo e obrigatório a ser abordado (p. 97).

De acordo com a autora, embora os currículos escolares prevejam o desenvolvimento da temática da sexualidade desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, o conteúdo escolar destinado a ela estaria reduzido ao funcionamento dos órgãos reprodutores, portanto às questões de anatomia e da fisiologia.

Sayão (1997) aponta que, conforme os(as) educandos(as) avançam na escolarização, os materiais de apoio didáticos apenas introduzem novos elementos técnicos aos conteúdos, no entanto, tendem a manter o direcionamento dado à sexualidade aos aspectos da reprodução humana.

Dentro da disciplina de biologia, o aparelho reprodutor vai sendo apresentado cada vez com um número maior de informações e grau de complexidade, de tal modo que, ao terminar o segundo grau, o jovem deveria estar dominando quase perfeitamente o funcionamento desse aparelho (p. 98).

Outro recurso presente nas produções didáticas que associam às questões relacionadas à sexualidade somente aos aspectos médicos é a relação que se estabelece entre ela, a promiscuidade, o higienismo e o que contemporaneamente denominamos por infecções sexualmente transmissíveis, as IST. Referente às questões apontadas, Nunes

(1996) ao analisar alguns textos em educação sexual que circulavam na década de 1970, apresenta a seguinte reflexão:

Nessa direção podemos entender propostas que acentuavam como problemáticas, temas como a proliferação das “doenças venéreas”, depois chamadas de “doenças sexualmente transmissíveis” e de certa maneira tornavam-se arauto das práticas medicinais que, naquele momento alcançavam certa massificação também no espaço escolar. A visão médico-biologista perpetuava também uma vinculação com o fenômeno da vida e procriação, que na tradição cultural brasileira nunca foram amplamente divulgadas e compreendidas no universo infantil e adolescente. Essa concepção médica tornava-se variante do discurso conservador, tornando-se de certa maneira um discurso oficial que tinha por finalidade amedrontar as massas adolescentes e a juventude de ter acesso a uma prática da sexualidade (p. 141-142).

Louro (2014) assinala que a sexualidade se encontra no hall das temáticas que, quando abordadas pelo currículo real, invariavelmente são tratadas com sigilo, com privacidade. “O silêncio, o segredo e a discrição eram comportamentos adequados no trato da sexualidade” (p. 133). Em razão desse receio social que se desenvolveu em torno da temática é que, segundo a autora, a escola optou em buscar o refúgio no cientificismo biologista. No entanto, mesmo o cientificismo biologista, embora busque o distanciamento em relação à moral religiosa, há casos em que investigadores orientam pesquisas cujos estudos oferecem os resultados que se alinham aos seus próprios conceitos e/ou preconceitos sociais.

Quando determinada pesquisa responde aos anseios morais de uma parcela considerável da população, seus resultados regularmente tendem a fazer parte da composição de conteúdos escolares e de manuais didáticos. Biancon, Maia e Costa (2014) ao produzir estudos sobre a análise de obras didáticas das disciplinas de Ciências e Biologia distribuídos para as escolas de Ensinos Fundamental e Médio do Paraná, consideraram que, em linhas gerais, ainda no século XXI, quando não silenciam acerca das relações de gênero e sexualidade – situação presente na maioria das obras analisadas pelos autores- as obras didáticas invariavelmente apresentam informações meramente descritivas ou envoltas em valores morais que, embora embasada por referências, apontam “alguns erros conceituais sobre as discussões de gênero e diversidade sexual que podem contribuir diretamente para reforçar o preconceito em relação à diversidade sexual” (p. 201).

O uso de materiais didáticos que apresentam erros conceituais configura riscos para a formação dos(as) educandos(as) uma vez que esses materiais de apoio ainda são vistos pela comunidade escolar como meios essenciais para a aquisição de saberes. Entretanto, ao

oferecerem informações distorcidas aos(as) educandos(as), a escola não estaria exercendo seu papel de produtora de saberes, mas de reprodutora de conceitos socialmente estabelecidos, concorrendo para o fortalecimento de concepções padronizadas e normativas acerca das relações de gênero e sexualidade e, por sua vez, contribuindo para reforçar estereótipos de gênero e sexual.

Saran e Souza-Leite (2014) indicam que o discurso normativo, distanciado da moral religiosa, mas alinhado ao biologismo, induz a população a acreditar na legitimidade desses saberes, compelindo à auto repressão. Em última instância, esse discurso também serve aos interesses políticos e econômicos, uma vez em que incutir gostos, costumes e instruções padronizadas facilitaria o controle social– no caso dos interesses políticos – e a produção de insumos modelados– no caso dos interesses econômicos.

Em uma perspectiva positivista os currículos escolares tendem a invisibilizar as manifestações sexuais consideradas não normativas. Para Louro (2014) o currículo escolar “tem como pressuposto exclusivo o desejo heterossexual, ou seja, é negada a possibilidade de que o sujeito possa ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo [...] para a escola ela [a homossexualidade] não existe” (p. 135).

Quando não invisibilizadas, na perspectiva positivista, as relações de gênero e sexualidade nos currículos escolares tendem a classificar, por vezes de forma velada, as manifestações sexuais em normais, as heterossexuais e monogâmicas, pois proporciona aquilo que seria o fim maior da sexualidade – a reprodução de forma higiênica - e, as manifestações sexuais anormais, desviantes ou antinaturais, como a homossexualidade.

Tanto a invisibilidade, quanto a classificação, invariavelmente se transformam nas responsáveis em fortalecer e disseminar os preconceitos, que em última instância se transformam em fatores geradores das mais variadas formas de violências que envolvem as sexualidades consideradas *não normativas*.

A invisibilidade da temática das relações de gênero e sexualidade, por parte de educadoras e educadores e de autoridades do sistema educacional, concorre consideravelmente para que violências se perpetuem. Atitudes discriminatórias contra as sexualidades consideradas desviantes entre as/os próprias/os estudantes são a contrapartida da vigilância que se exerce sobre as sexualidades consideradas ‘normais’ (CAVALEIRO, 2014, p. 267).

Para Nunes (1996) direcionar as relações de gênero e sexualidade unicamente à concepção biologistas, reduzindo-as às questões relativas à higiene corporal e a reprodução

humana, podendo, em raras ocasiões, envolver a higiene sexual, tende a forjar uma visão naturalista e determinista dos papéis sociais e sexuais exercidos por homens e mulheres.

Ao contrário a um determinismo religioso, místico, supersticioso, estaríamos opondo um outro determinismo, de base naturalista capaz de continuar submetendo a condição humana aos ditames de uma suposta ordem natural, que proclamariam, de antemão ou a priori, o que é ser homem, o que é ser mulher, o que é ser normal, o que é ser anormal, o que é ser heterossexual e o que é ser homossexual (p. 145).

Werebe (1998) afirma que ao reduzirmos as diferenças a partir da interpretação da análise da dimensão biológica, ignorando as dimensões social e a psicológica convergimos para um dos fatores determinantes da dissimetria de gênero e dos preconceitos sexuais.

As distinções físicas e de participação na reprodução entre os dois sexos tem sido utilizadas para explicar as diferenças entre eles no tocante às respectivas necessidades de desejos sexuais, bem como a dominância masculina sobre as mulheres. Ora as diferenças entre os dois sexos, assim como a dominância masculina, existente na maioria das sociedades – e que tem sido objeto de inúmeros estudos em vários campos das ciências humanas – transcendem as desigualdades biológicas. Nem os hormônios, nem os cromossomas são decisivos nas formações sexuais, sociais e psicológicas (WEREBE, 1998, p. 24-25).

A autora aponta para a necessidade de se relativizar a importância dos fatores de ordem biológica na investigação científica acerca das dissimetrias de gênero e sexualidade, uma vez que os fatores de ordem social/cultural, bem como os fatores de ordem psicológica são tão significativos para a construção das desigualdades quanto à questão biológica.

Nesse sentido, Parker (2019) indica que a partir da década de 1980 alguns estudos voltados às áreas da antropologia social e cultural e das ciências sociais, muitos deles produzidos por núcleos feministas, passaram a tecer críticas ao determinismo biológico como parâmetro de justificativa para as dissimetrias de gênero e sexual. Esses estudos, segundo o autor, apontam que fatores de ordem sociais/culturais também seriam responsáveis pelo desenvolvimento das identidades de gênero e sexualidade, dessa maneira, a percepção social acerca desses fenômenos poderia se desenvolver a partir de processos de transformação uma vez que as identidades são dinâmicas, flexíveis e variáveis.

No entanto, ao que tudo indica esses estudos ainda não transpuseram os muros da academia, tão pouco chegaram aos currículos escolares, e, por isso, não reverberaram em

ações de aprendizagens sistemáticas e metodologicamente organizadas nas instituições de ensino, assim, notamos ainda a prevalência da visão biologista, determinista e positivista das relações de gênero e sexualidade na escola.

Considerações finais

O atual modelo educacional adotado pela maioria das escolas e sistemas de ensino no Brasil está pautado pelo modelo normativo e excludente do fazer pedagógico. Tal modelo tem por objetivo o alcance de um padrão de qualidade que invariavelmente está embasado em subjetivos valores sociais.

A presença da filosofia positivista na nascente República do Brasil exerceu forte influência no arquétipo organizacional escolar entre o final do século XX e início do século XXI, período que coincide com o início da expansão da escolarização para a população brasileira, trazendo o viés de ilustração ao modelo, contribuindo para a criação de uma identidade escolar pautada pelo elitismo intelectual e a supressão das diversidades nas abordagens didático-pedagógicas.

Observamos que o modelo excludente de educação escolar, embasado pela filosofia positivista esteve presente nas escolas brasileiras por todo o século XX e, fortalecido por obras didáticas que corroboravam com o pensamento elitista e normativista, formou milhares de indivíduos sob a perspectiva da regulação.

É inegável que o modelo normativista, baseado na filosofia positivista, exerceu forte influência nas abordagens das relações de gênero e sexualidade na escola. Ao privilegiar as perspectivas biológicas da sexualidade, fortalecidas pelas abordagens das relações de gênero permeadas pelas concepções morais, advindas das ideologias religiosas a escola contribuiu para a manutenção de estereótipos sexuais e para a desigualdade de gênero presentes na sociedade brasileira.

O atual desafio da educação contemporânea, em tempos de polarização política e ideológica, é o de enfrentar as forças conservadoras que operam pela manutenção das desigualdades, a fim de quebrar tal paradigma, objetivando a busca de uma escola democratizada, transformadora e libertadora.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980.
- APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista, 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 39-58.
- ARROYO, M. **Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- ASSUMPÇÃO, W. **Geografia geral e do Brasil para o curso ginásial e madureza**. São Paulo: Patriarca, 1949.
- BIANCON, M. L.; MAIA, J. S. S.; COSTA, P. C. F. Diversidade sexual: uma análise dos livros didáticos encontrados em duas escolas estaduais de um município do norte pioneiro do Paraná. In: MAIA, J. S. S.; BIANCON, M. L. (ORGs). **Educação das relações de gênero e em sexualidades: reflexões contemporâneas**. Curitiba: Appris, 2014, p.191-202.
- BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890: Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. In: BRASIL. **Coleção de Leis do Brasil - 1890**, Fasc.XI. Districto Federal (RJ) 1890. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>. Acesso em 29 de maio de 2021.
- CAVALEIRO, M. C. A sexualidade é política: heterossexualidade compulsória e lesbofobia nas escolas. In: MAIA, J. S. S.; BIANCON, M. L. (ORGs). **Educação das relações de gênero e em sexualidades: reflexões contemporâneas**. Curitiba: Appris, 2014, p 265-283.Cavaleiro
- COMTE, A. Curso de filosofia positiva, Discurso sobre o espírito positivo, Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo e Catecismo positivista. In: **Coleção Os Pensadores**. Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2002.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 443-481.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MOURA, L. D. **Educação Católica no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Editora Loyola, 2ª edição, 2000.
- NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação**

sexual escolar. 1996. 330f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

OLIVEIRA, V. **Iniciação aos estudos das Ciências**. 23. ed. São Paulo, Editora do Brasil, 1964.

PARKER, R. Cultura, economia, política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. L. (ORG). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica. 2019, p.157-190.

SARAN, R. C. B.; SOUZA-LEITE, C. R. V. **Sexualidade do adolescente na voz do professor do ensino médio**: uma abordagem foucaultiana. Curitiba: Editora CRV, 2014.

SAYÃO, R. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, J. G. (ORG). **Sexualidade na escola**: alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 97-106.

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