



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação
- Educação Científica e Formação de Professores -



PPG.ECFP

Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Formação de Professores



**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE
CIÊNCIAS: ABORDAGENS DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE BOA
NOVA/BA**

IVINA PEREIRA BITENCOURT

2021

**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE
CIÊNCIAS: ABORDAGENS DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE BOA
NOVA/BA**

IVINA PEREIRA BITENCOURT

2021

IVINA PEREIRA BITENCOURT

**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS
DE CIÊNCIAS: ABORDAGENS DE DOCENTES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE
BOA NOVA/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título Mestre em Educação Científica e Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

Jequié/BA - 2021

B624c Bitencourt, Ivina Pereira.

Corpo, gênero e sexualidade em livros didáticos de ciências: abordagens de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Boa Nova/Ba / Ivina Pereira Bitencourt.- Jequié, 2021.

129f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza)

1.Livros didáticos de Ciências 2.Corpo 3.Gênero e sexualidade 4.Professores/as de Ciências 5.Anos Iniciais I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 378

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO
CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“Corpo, gênero e sexualidade em livros didáticos de
Ciências: abordagens de docentes dos anos iniciais do
ensino fundamental da rede pública de Boa Nova/BA”**

Autora: Ivina Pereira Bitencourt

Orientador: Marcos Lopes de Souza

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Ivina Pereira Bitencourt e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 17/12/2021.

Assintaura:



Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza



Prof.^a Dr.^a Elenita Pinheiro de Queiroz Silva



Prof.^a Dr.^a Silvana do Nascimento Silva

2021

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO - EFEITOS DAS VIVÊNCIAS QUE ME CONDUZEM NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA..... | 14 |
| CAPÍTULO 1 - O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS: UM ENFOQUE PARA AS QUESTÕES DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE..... | 31 |
| 1.1. O livro didático no país: histórico e mudanças ao longo de décadas..... | 31 |
| 1.2. O livro didático de Ciências e as questões de corpo, gênero e sexualidade | 37 |
| CAPÍTULO 2 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: OS CAMINHOS, AS BARREIRAS E OS DESVIOS CONSTRUÍDOS..... | 51 |
| 2.1. O planejamento do caminho da pesquisa, as barreiras e os desvios construídos..... | 51 |
| 2.2. As escolhas teórico-metodológicas da investigação e suas desestabilizações..... | 55 |
| 2.3. O campo de pesquisa, os encontros com os sujeitos e as ferramentas para a produção do material empírico..... | 61 |
| 2.4. Possibilidades de análise..... | 72 |
| CAPÍTULO 3 - AS ABORDAGENS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE COM BASE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 76 |
| 3.1 Como os/as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental utilizam o livro didático de Ciências em suas aulas?..... | 78 |
| 3.2 Quais as experiências formativas que os/as professores/as tiveram no que tange às questões sobre corpo, gênero e sexualidade?..... | 83 |

| | |
|---|------------|
| 3.3. Quais verdades são construídas pelos/as professores/as em relação à abordagem das questões sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental?..... | 88 |
| 3.4. Quais as possíveis rupturas e continuidades apontadas pelos/as docentes no que diz respeito às questões envolvendo o corpo, gênero e sexualidade nas duas obras didáticas de Ciências adotadas pelo município? | 93 |
| 3.4.1 Análises realizadas no livro didático de Ciências do PNLD 2016 - Projeto Coopera Ciências do 5ºano..... | 97 |
| 3.4.2 Análises do livro didático Buriti Mais Interdisciplinar do PNLD 2019..... | 110 |
| 4.0. O QUE ESTA PESQUISA NOS APONTOU? O QUE FICOU PELO CAMINHO?..... | 119 |
| REFERÊNCIAS..... | 124 |
| APÊNDICE A..... | 130 |

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Grandioso e Misericordioso Deus pelo dom da vida e pela permissão para conseguir chegar até aqui. Afinal de contas, não foi um período fácil, mas em todos os momentos de adversidades a sua Graça sempre me alcançou. Por isso, sou grata por toda força e bom ânimo tão necessários para a caminhada de mestrado. A minha família, bênção de Deus na minha vida, especialmente a minha mãe por sempre, desde sempre, me colocar em suas orações pedindo também a providência de nossa Mãe, Maria Santíssima, para que interceda na minha vida junto aos meus anseios. Ao meu esposo Jobson por todo companherismo, parceria e apoio entregues, ajudando assim a conquistar os meus sonhos. A minha filha, presente divino, por todo carinho e compreensão. Mesmo tão pequena, entendeu de uma forma tão leve e carinhosa as ausências da mamãe.

Ao meu querido Anderson (in memoriam) por toda parceria, afeto e cumplicidade estabelecida nestes últimos cinco anos em que pude desfrutar diariamente da sua presença, alegria e amizade. Onde estiveres sei que estás muito feliz por este momento.

Sou eternamente grata aos/as meus/minhas colegas professores/as de Boa Nova, parceiro/as de lutas e participantes do trabalho: Betina, Inara, Nicete, Macedo e Paulo Gustavo. Que prazer tê-los/las, apesar de todas as limitações que o cenário pandêmico impôs vocês não desistiram da nossa caminhada. Com muita persistência conseguimos realizar a etapa de produção empírica, momentos gratificantes e repletos de aprendizados.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, campus de Jequié/BA pela oportunidade e por financiar mais uma vez os meus estudos, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PGG- ECFP) por todas ricas vivências, espaços de trocas, partilhas e muitos aprendizados ofertados. À todos/as os/as docentes

do Programa pelos ensinamentos e por todas as relevantes contribuições no nosso processo formativo.

Aos/as meus/minhas colegas de turma do mestrado por todos os momentos de interação, risos e produções. Ao meu grupo de pesquisa “Acuendações” por todos os momentos de partilhas e crescimento, diga-se de passagem, um espaço que tem me proporcionado importantes reflexões. A minha gratidão especial ao querido colega do grupo de pesquisa, Vinícius Mascarenhas por ser apoio, parceria e disposição em ajudar todas as vezes que precisei. Às queridas professoras Dra. Elenita Pinheiro Queiroz Silva e Dra. Silvana Nascimento por aceitarem o convite de participarem da banca de qualificação e defesa, apontando caminhos e possibilidades de melhorias do trabalho de pesquisa. Sou grata por todas as contribuições apresentadas por estas maravilhosas. Duas professoras, as quais me deixaram extremamente honradas por estarem comigo em um momento tão importante da minha formação. Admiração, carinho e gratidão por cada uma.

E por falar em professor, quero deixar registrado aqui um super obrigado ao meu admirável orientador, um verdadeiro presente, prof. Dr. Marcos Lopes de Souza, por ser este exemplo de docente que nos inspira tanto e ao mesmo tempo nos encanta com tamanha sensibilidade, empatia, coragem, compromisso e engajamento com a docência. Gratidão por tudo, por fazer tanto pelos/as seus/suas orientandos e orientandas. Por todos os direcionamentos, reflexões, ensinamentos e disposição em caminhar com cada conosco. O sr. é sim um ser iluminado, que por meio de sua forte representatividade, nos mostra que desistir não é uma opção, que devemos estar cada dia mais dispostos/as para mobilizar e fortalecer as lutas tão necessárias na sociedade e faz isso de um jeito tão lindo, leve, acolhedor. Eu não encontro palavras para expressar o tamanho da minha gratidão e admiração pelo prof. Marcos.

Muito Obrigada!

RESUMO

Esta dissertação investigou as possibilidades de abordagem dos livros didáticos de Ciências por parte de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental com destaque para as questões de corpo, gênero e sexualidade. A pesquisa está ancorada nos estudos pós-críticos por meio dos caminhos escolhidos e referenciais utilizados. O percurso deste trabalho se deu, no primeiro momento, pela análise dos livros didáticos de Ciências adotados e utilizados nas turmas de 4º e 5º ano das unidades escolares do município de Boa Nova, BA. Foram analisadas pela pesquisadora duas coleções didáticas: Projeto Coopera Ciências da editora Saraiva, explorado pelos/as docentes antes da aprovação da Base Nacional Comum Curricular- BNCC e o Projeto Buriti Mais Interdisciplinar da editora Moderna, obra que está sendo utilizada atualmente. A segunda parte da produção do material empírico diz respeito às entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras e dois professores das turmas do 4º e 5º ano dos anos iniciais da rede pública de ensino de Boa Nova. A análise das informações foi feita com base nos referenciais como Dagmar Meyer, Marlucy Paraíso, Guacira Lopes Louro e dentre outros/as. Foram utilizados ainda referenciais que discutem sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade nos livros didáticos de Ciências e também sobre as referidas temáticas no contexto escolar como, por exemplo, Paula Ribeiro, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e outros/as mais. As(Os) docentes utilizam o livro didático de Ciências para potencializarem suas aulas, bem como, para realização de atividades pelos/pelas discentes tanto na sala em casa, além da utilização do livro didático de Ciências como fonte de pesquisa. Os/As professores/as defendem a necessidade deste artefato cultural abordar as questões que envolvam o corpo, o gênero e sobretudo a sexualidade. Em relação às duas últimas obras didáticas de Ciências utilizadas pelos/as professores/as, elas(es) apontam que a obra Projeto Buriti Mais Interdisciplinar (PNLD 2019-2021), utilizada atualmente, não favorece as discussões, pois não traz as referidas temáticas, mesmo no livro do 5º ano. A coleção Projeto Coopera Ciências (PNLD 2016-2018) privilegia a discussão sobre adolescência, puberdade, sistema genital, fecundação, gravidez e parto. Ao analisar os textos e atividades contidas na obra didática evidenciou-se a predominância de um discurso biológico ainda marcado pela fixidez e pela reiteração da reprodução humana. As imagens potencializam a população negra, o que foi silenciado durante décadas nestes materiais, por outro lado, há uma reiteração dos binarismos de gêneros quando se olha para a questão das cores e brinquedos, embora no manual do(a) professor(a) haja sugestões de leitura que problematizam a fixidez do gênero e a relação com as brincadeiras. O modelo heterorreprodutivo ainda é norteador das temáticas enquanto outras identidades sexuais são invisibilizadas.

Palavras - chave: Livros didáticos de Ciências; Corpo, gênero e sexualidade; Professores/as de Ciências; Anos Iniciais

ABSTRACT

This dissertation sought to investigate the possibilities of approach and the cultural meanings of science textbooks by teachers from the early years of elementary school, with emphasis on issues of body, gender and sexuality. The research is anchored in post-structuralist studies through the references used, which dialogue with this study perspective. The course of this work took place, at first, through the analysis of science textbooks adopted and used in 4th and 5th grade classes of school units in the city of Boa Nova. Two didactic collections were analyzed by the researcher. The first concerns the *Coopera Ciência* project by Saraiva publishing house, explored by the teachers before the approval of the Common National Curriculum Base - BNCC, between 2016 and 2018. The second collection is the *Buriti Mais Interdisciplinar* Project by Moderna publishing house, adopted by school units after the approval of the document, so it is a work that is currently being used. The second part of the production of empirical material concerns the semi-structured interviews carried out with three teachers and two teachers from the 4th and 5th grade classes of the early years of the public school system in Boa Nova. Data analysis was based on the references of post-structuralist studies, such as: Dagmar Meyer, Marlucy Paraíso, Alfrâncio Veiga Neto, Helena Fischer, among others. References were also used that discuss issues of body, gender and sexuality in science textbooks and also on these themes in the school context, such as Paula Ribero, Zara Hoffmam, Elenita Silva, Guacira Lopes Louro and others most. The analysis chapter was built through problematizing questions from the discourses or truths mobilized by the teachers about the Science textbook with a focus on the issues of body, gender and sexuality, as well as the meanings and possibilities that they/they build on this cultural artifact. As a result, we observed in the teachers' speeches the importance of science textbooks in their classes. They also defend the need for this cultural artifact to address issues involving the body, gender and, above all, sexuality. In relation to the two didactic works of Science used by teachers, they point out that the work currently used, after BNCC, does not favor discussions, as they do not bring these themes. Regarding the analyzes carried out in the works, we observe that they reinforce the binarisms of existing genres, present the human body in a fragmented and decontextualized way from the cultural spaces they occupy. Regarding the approach to sexuality, it is reduced to a biological character and for purposes of reproduction, which leads us to understand the need for problematization around all these issues.

Keywords: Science textbooks; Body, gender and sexuality; Science Teachers; Initial Years

Listas de abreviaturas e siglas

| | |
|----------|---|
| AIDS | Síndrome da Imonodeficiência adquirida |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| COVID | Corona Vírus Disease |
| DCRB | Documento Referencial Curricular da Bahia |
| DST | Doença Sexualmente Transmissível |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMITec | Ensino Médio com Intermediação Tecnológica |
| FIEF | Faculdades Integrada de Jequié |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGBTQIA+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexo e Assexuais. |
| MEC | Ministério da Educação |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PACTO | Pacto pela Alfabetização |
| PGG-ECFP | Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Formação de Professores |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PNLA | Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos |
| PNLEM | Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UESB | Universidade Estadual Do Sudoeste da Bahia |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UNIMES | Universidade Metropolitana de Santos |

*Até que ponto nos deixamos efetivamente transformar?
Até que ponto aceitamos modificar nossas certezas
consoladoras? Em que medida revolucionamos nossa
alma, deixamo-nos liberar o pensamento daquilo que já
está ali instalado, pensado, silenciosamente, para ir
adiante, converter a rota, abandonar a serena atitude de
quem legitima o que já se sabe?*

(Maria Vorraber Costa)

INTRODUÇÃO

Nas palavras de Guacira Lopes Louro (2007), um domínio de um tema, de uma questão ou mesmo de uma área disciplinar costuma se constituir em uma aspiração, sendo importante reconhecer que a tarefa de conhecer é sempre incompleta, sem fim. Concordando com o posicionamento da autora atrevo-me a pensar que conhecer é também um caminho permeado de subjetividades, descobertas e por que não, deslocamentos. Caminho este que muito nos diz, por meio das nossas vivências e dos espaços galgados no decorrer da nossa trajetória. Trago aqui alguns aspectos que considero pertinentes ao longo desta minha caminhada pessoal e profissional, experiências que se entrelaçaram em meio a um processo de reflexão, construção e também das desconstruções associadas às questões sobre o corpo, gênero e sexualidade.

Ao me enveredar pelos caminhos dos estudos de alguns autores e autoras que dialogam com a perspectiva pós-estruturalista, desnudo um universo de possibilidades. Daquilo que se pensa, do que não se pensa, e do que é necessário se pensar, sobretudo re(pensar) modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, concordo com Jorge Larrosa ao afirmar que “[...] é incapaz da experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 8)

Minhas recordações validadas aqui remetem a algumas vivências que me marcaram, sobretudo pelos atravessamentos das questões de corpo na interface com gênero e sexualidade no contexto familiar, acontecimentos nos espaços escolares, bem como outros espaços de formação e, posteriormente, situações ocorridas na minha trajetória profissional.

Desde que me lembro, eu quis ser professora. Meu pai e minha mãe sempre me incentivaram muito a estudar, sabiam a importância da formação, mesmo que não tendo tido oportunidade com os estudos. Fruto de escola pública, desde o chamado primário até a universidade auxiliava a minha mãe

nos seus estudos, uma vez que só conseguiu ingressar na escola depois de casada e com os três filhos pequenos. Crescemos acompanhando a vida escolar da minha mãe na Educação de Jovens e Adultos e penso que, de alguma forma, isso fortaleceu a minha escolha pela docência.

Filha última e juntamente com dois irmãos não presenciávamos qualquer menção sobre as questões de sexualidade no seio familiar, pois era algo tido como “inadequado”, um “tabu” e acredito que como em tantas outras famílias. Sou oriunda da criação de um casal em que os discursos conservadores se faziam presentes e fortemente realçados, talvez pelos frutos das experiências da minha mãe e do meu pai, ou seja, aquilo que foi possível/acessível para o momento de suas caminhadas.

Ao entrar na menarca momento em que alguns questionamentos afloraram ainda mais, as respostas recebidas eram sempre referentes às transformações com o corpo, evidenciando um caráter puramente biológico: “Que acontece com todas as meninas e de maneira igual para todas”. Ou ainda, as mudanças de cunho comportamentais e/ou psicológicas proferidas como: “Fase difícil de lidar, mas felizmente passageira”. As ocupações bem delimitadas dos espaços eram uma realidade na minha casa. Nesta perspectiva era notório quem estava autorizado a determinados privilégios e quem não estava. Na condição de menina, nunca estava. Estes privilégios se constituam nas saídas noturnas, autonomia e tarefas domésticas, sobretudo nas expressões corriqueiras: “A menina vai lavar, vai arrumar. Espera um pouco, isso é coisa da mulher”.

No contexto da minha formação, as lembranças reverberam fortemente com as questões ligadas ao corpo. Passei boa parte da minha vida escolar tendo de escutar dos/as colegas nomes como “madeira”, “esquelética”, “tripa seca”, “vara pau” dentre outros, tudo isso por ter um corpo que não encaixava nos padrões vigentes. Estes rótulos se estenderam por longo tempo, sendo responsáveis por muito dos meus complexos em relação ao meu corpo. Movida por uma tentativa de me livrar daqueles apelidos, desenvolvi uma

estratégia de usar roupas por baixo da farda escolar, no intuito de “criar volume” e “disfarçar” o meu biotipo.

Recordo-me de um fato ocorrido no ano de 1995. Eu cursava a 4ª série do 1º grau e tinha por volta de 10 (dez) anos de idade. A docente decide abordar questões referentes à sexualidade, privilegiando um mais uma vez o caráter biológico com enfoque para a gravidez não planejada e/ou Infecções Sexualmente Transmissíveis, evidenciando um discurso pautado nos mecanismos de controle, os quais meninos e meninas deveriam desenvolver naquele contexto.

Tomando Louro (1997) ainda como referência, ela nos alerta que a sexualidade está presente na escola porque faz parte do sujeito, sendo pertinente reconhecer que este espaço não apenas reproduz ou reflete concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade como também as produzem. Nesse movimento de leituras e lembranças, reporto-me às palavras de Fisher (1995) ao referenciar Foucault:

Enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder que as supõem e que as atualizam. Dito de outra forma, não há relação de poder que não implique uma relação de saber, nem relação de saber que não esteja referida a uma dinâmica de poder (FISCHER, 1995, p. 20-21).

Ao recorrer à literatura é possível pensar como estes discursos operam, sobretudo na produção dos agenciamentos nos espaços escolares. Ainda na perspectiva das lembranças, eu observava atentamente à exposição dialogada da professora da 4ª série. Em alguns momentos senti as minhas inquietações contempladas, em outros, não. Ao perceber que se aproximava o final da aula e que não poderia perder a oportunidade de sanar as minhas dúvidas, resolvi perguntar. A cara de espanto da professora, o olhar de desespero do meu irmão juntamente com o comportamento das/os colegas ainda não me saem da cabeça.

Não consigo mensurar de que maneira formulei a pergunta, nem se consegui fazer-me entendida, mas se referia à ereção masculina e a penetração. O fato é que a professora visivelmente desconfortável, respondeu de forma objetiva ao meu questionamento e encerrou a aula. Eu continuava inquieta e com a sensação de não ter sido contemplada nos meus anseios.

Mais tarde a reação da minha mãe ao saber, pelo meu irmão, dos meus questionamentos na aula de ciências foi desestabilizadora. Medo, desespero e vergonha foram alguns dos sentimentos que me tomaram em meios a tentativa desesperada de convencimento da minha mãe: *“Ela teve coragem de perguntar sobre sexo?”*. Meu irmão ainda fortaleceu os posicionamento implacáveis da minha mãe: *“Os meninos da turma não perguntaram nada, mas ela perguntou”*. Hoje analiso que aos meninos era dada essa liberdade de perguntar, diferente de mim, que era um menina.

Uma parte considerável das minhas vivências exploradas tanto na escola, quanto no contexto familiar remetem a presença dos binarismos de gêneros. Um contexto polarizado, o qual legitimava fortemente a relação de dominação e submissão. E isto fica evidenciado no momento em que decido, ou pela força do convencimento, pelo menos durante todo o restante do ensino fundamental e até adentrar a universidade, guardar as minhas inquietações para mim, sobretudo as referentes à sexualidade, não expô-las, não me expor, pelo fato de ser mulher. Adotei automaticamente um silenciamento. Sobre isso afirma Louro (2008):

Conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, ensinamos sobre saúde, comportamento, religião, amor, dizem-nos o que preferir e o que recusar, ajudam-nos a produzir nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver. Algumas orientações provêm de campos consagrados e tradicionalmente reconhecidos por sua autoridade, como o da medicina ou da ciência, da família, da justiça ou da religião. Outras parecem “surgir” dos novos espaços ou ali ecoar. Não há uniformidade em suas diretrizes (LOURO, 2008, p. 19).

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, no ano de 2005 após duas tentativas consecutivas para a mesma licenciatura. As leituras e discussões em torno de temáticas tão relevantes no contexto educacional instigavam-me a seguir em frente, fortalecia assim o desejo que sempre nutri pela docência. Com o passar dos semestres as inquietações só aumentavam e já no terceiro cogitei a possibilidade de pesquisar sobre a sexualidade no contexto escolar. Não sei se por consequência das minhas vivências, das minhas angústias, o fato é que me identificava com a ideia.

Passei um período da graduação na expectativa de cursar a disciplina Educação para Sexualidade ofertada no decorrer do curso. Finalmente matriculada na disciplina tive a certeza do que realmente eu queria pesquisar e, ao mesmo tempo, a oportunidade de amadurecer questões relacionadas ao tema da minha pesquisa. A cada encontro um encantamento diferente: leituras, debates, seminários, propostas de intervenções um caminho de possibilidades em torno da educação para sexualidade atrelada ao contexto da escola.

Nesse sentido, desenvolvi uma verdadeira paixão pela temática. Ao ingressar no campo para a produção do material empírico e ter a oportunidade de construir uma relação com as professoras e coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, encontro um universo de inquietações a ser explorado. Finalmente o trabalho de pesquisa foi concluído, intitulado “Sexualidade na Educação do Ensino Fundamental I”.

No mesmo ano de conclusão da graduação, no caso, em 2011, fui contratada para atuar como docente em um projeto para turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec). Era minha primeira experiência profissional na educação no município de Boa Nova, BA. Passei a ter contato com jovens de faixa etária entre 15 aos 18 anos. Nesse contexto, observava, muitas vezes, a ausência da escola em relação a um diálogo contínuo com as/os estudantes sobre as questões de sexualidade e

refletia também como era importante fomentar esta perspectiva com base em uma educação contextualizada.

Sempre que algum/a professor/a “percebia” a necessidade de um momento estanque direcionado aos/as estudantes era feita a solicitação a uma enfermeira da localidade para realizar palestras nas turmas. Participei de um destes momentos conduzidos pela profissional de saúde na escola e observei que as abordagens discorriam em torno da apresentação das infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), bem como formas de prevenção.

Na minha segunda experiência profissional como suporte de coordenação pedagógica em uma unidade escolar dos anos iniciais, uma situação me chamou a atenção: em muitos momentos presenciei as docentes relatando as diversas manifestações apresentadas pelos/as estudantes, como nomes escritos nas carteiras, nos banheiros, simulações de masturbação, bem como a utilização dos rótulos como “ousados”, “precoces”, ao se referirem aos/às estudantes.

Neste contexto, eram evidentes as tentativas das/os professoras/es pelo apagamento e silenciamento e, ao mesmo tempo, havia uma angústia em ter que lidar com aquilo que não “deveria” aparecer, entretanto, as perturbações estavam ali presentes a todo o momento. Após um tempo na unidade escolar constatei que os relatos não paravam e com bastante recorrência as profissionais fortaleciam a evidência destas manifestações dos/as estudantes.

Diante daquele cenário, pensei que alguma ação estratégica pudesse ser desenvolvida já que o assunto era abordado com alguma frequência entre as professoras. Sugeri então um momento na escola para que pudéssemos pensar sobre o assunto. Imediatamente fui repreendida pela professora, que se posicionou ao afirmar: “*Aqui é lugar destes meninos aprender a ler e escrever deixa para as professoras dos anos finais falar deste assunto com eles*”. Prontamente as/os demais colegas se sentiam representadas/os pela fala da professora. O posicionamento assumido pela docente me fez refletir sobre, em geral, como as questões de sexualidade são tratadas no espaço escolar. Há uma insistência

pelos adiamentos e fugas ou escolhas que dizem respeito a não potencialização do debate em torno do tema.

Após concluir a graduação, quis reafirmar o meu compromisso com a profissão e decido então prosseguir com os estudos. Por ter gostado muito da matriz curricular do curso de Pedagogia e também das experiências profissionais, optei por cursar uma especialização *lato sensu* em Psicopedagogia Institucional na Faculdade Integrada de Jequié. No decorrer deste período tive acesso às discussões que possibilitaram um diálogo maior, sobretudo a partir de reflexões fruto de algumas vivências já asseguradas profissionalmente. No ano seguinte à conclusão da especialização, fui aprovada no concurso público do mesmo município que já trabalhava. Recebi um convite da então Secretária de Educação para atuar como formadora local do Programa Pacto pela Educação destinado às(aos) professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ser inserida em Programa de Formação Continuada na condição de orientadora das minhas e dos meus colegas professoras/es se configurou como um verdadeiro divisor de águas enquanto profissional. Uma caminhada realmente desafiadora, mas repleta de oportunidades, busca, estudos e alegrias. Deslocar até as universidades parceiras do Programa em busca de capacitação e, ao mesmo tempo, retornar ao município na condição de multiplicadora para um movimento intenso de troca, partilhas, inquietações me motivou a nunca desistir dos meus estudos, compreender a importância da qualificação e a buscar sempre estratégias para melhor ofertar a minha contribuição na educação boanovense.

Este diálogo com as/os professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental também me ajudou a entender como a escola é atravessada por questões tão relevantes, tais como as de gênero e sexualidade e a importância da formação continuada não apenas com momentos pontuais, mas que de fato possa ocorrer uma proposta contínua com intencionalidade. Conhecer um pouco mais sobre os discursos apresentados pelas/os professoras/es se caracterizou como um terreno fértil de problematização sobretudo acerca de

determinadas concepções fixas e estáveis. Em consonância com Louro (2007) é preciso pensar que qualquer verdade ou certeza está ancorada no que é possível conhecer em um dado momento, sendo, portanto passíveis de transitoriedades.

Neste emaranhado de inquietações consegui dar um passo mais efetivo no que tange à minha formação e decidi participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP). Ao considerar a possibilidade de adentrar no mestrado, escolho continuar a pesquisa na perspectiva da sexualidade atrelada ao ambiente escolar. Ingressei então com o Projeto *“Sexualidade na Educação do Ensino Fundamental II”* que tinha como principal objetivo compreender de que forma a escola tem contribuído com a formação integral e significativa dos estudantes por meio da orientação sexual.

Posteriormente, em conversa e com a ajuda do orientador, levando em consideração a minha formação enquanto Pedagoga surgiu a possibilidade de pesquisar as questões de corpo, gênero e sexualidade, a partir da utilização do livro didático de Ciências nas turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Entendemos que este estudo apresenta grande relevância tanto para a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da utilização do livro didático de Ciências, como também para ampliação e/ou sistematização das propostas contidas neste material pedagógico adotado pela escola e pelas/os professoras/es.

O momento também é oportuno para reflexões e problematizações dos conhecimentos apontados pelos livros, bem como sobre os modos das/os docentes de abordarem as temáticas sobre corpo, gênero e sexualidade, repensando os conceitos equivocados e desatualizados e, até mesmo, os preconceitos que possam estar presentes na proposta de trabalho. Notamos que, nos últimos anos, a educação básica tem recebido diversos tipos de materiais que auxiliam a prática pedagógica escolar, incluindo os livros didáticos que se caracterizam como um dos materiais ainda muito utilizados pelas/os professoras/es, mesmo com a inclusão de outros.

A pesquisa sobre os livros didáticos de Ciências se iniciou nos anos de 1970. Desde então, é crescente os estudos na perspectiva deste material sinalizando aspectos a serem observados para melhoria de sua qualidade. Na década de 2000, as autoras Paula Ribeiro e Maria Marques (2009) defenderam em seu estudo que é preciso repensar a utilização do livro didático de Ciências refletindo sobre as imagens e questões neles apresentados envolvendo temas sobre a saúde, doença, questões de gêneros, sexualidade dentre outros, pois só assim as/os alunas/os lidarão melhor com todas as diversidades existentes, desenvolvendo e valorizando atitudes de reconhecimento das pluralidades.

Esta pesquisa justifica-se ainda no sentido de conhecer que tipo de relação as/os professoras/es estabelecem com os livros didáticos de Ciências adotados pelas unidades escolares, quais abordagens desenvolvem a partir destes materiais, bem como favorecer as possibilidades de sistematização, sobretudo das questões envolvendo o corpo, gênero e sexualidade, além de impulsionar e fortalecer a discussão no contexto da educação por meio da publicação dos resultados.

A relevância social e política fundamenta-se ainda na problematização, diálogo e análise sobre o livro didático enquanto artefato cultural, o qual é também financiado pelos impostos do povo brasileiro, a partir das questões ligadas ao corpo, gênero e sexualidade, potencializando essas discussões localmente no contexto dos anos iniciais com possibilidades ainda de ofertar retorno do trabalho à comunidade escolar.

A relevância científica desse estudo caracteriza-se pela possibilidade que se tem de produção de conhecimento e disseminação de conhecimento acumulado sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade, para que se possa inclusive, enfrentar os ataques que as referidas temáticas têm sido alvo, sobretudo por representantes do poder público, no contexto escolar. O Movimento Escola sem Partido é um forte exemplo de mecanismo de controle que legitima esta coibição. De caráter conservador, o movimento representa um espaço de negação à pluralidade de ideias, especialmente, no que diz

respeito às discussões de diversidade de gênero e sexual, manifestando oposição e represálias as/os professoras/es que apresentam uma perspectiva progressista de atuação.

Realizamos buscas no banco de catálogos de dissertações e teses da CAPES e encontramos alguns trabalhos em que seus objetos de estudos e investigação se assemelham com a presente pesquisa. No quadro 1 constam os resultados dos trabalhos encontrados.

Antes de mencionar brevemente sobre cada um dos trabalhos encontrados nas buscas realizadas, tanto no banco de dados referentes ao catálogo de dissertações e teses da CAPES, quanto no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira - BDTD, é importante destacar que existem outras possibilidades de buscas em demais bancos de dados que poderiam também terem sido contempladas aqui. Entretanto, elegemos estes dois caminhos porque nos interessamos em realizar buscas, no que tange às dissertações e ou/teses com temáticas de pesquisa, as quais se aproximem do presente trabalho já que se trata também de uma dissertação de mestrado.

No trabalho de Piovezan (2010), o autor apresenta como objetivo da pesquisa realizar uma análise retórica da concepção de sexualidade em manuais didáticos de ciências. Sendo o motivo, o mesmo: a sexualidade, as diferenças de gênero e sua representação nos conteúdos que envolvem a sexualidade nos manuais de Ciências e Biologia. O autor justifica ainda que a idéia surge a partir das propostas curriculares expressas nos Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN). Nesse sentido, é evidenciado uma observação: ao discutir gênero, sexualidade e educação dentro do contexto escolar os PCN constituem o primeiro documento de referência na política brasileira.

| Dissertações Teses | Autoras(es) | Título do Trabalho | Programas de Pós- Graduação |
|-------------------------------|---------------------|---|---|
| Dissertações | PEREIRA (2013). | Gênero e sexualidade no ensino de Ciências: analisando livros didáticos do ensino fundamental. | Educação em Ciências e Saúde – Universidade Federal do Rio de Janeiro. |
| | PIOVEZAN (2010). | Determinismo biológico e educação sexual : análise retórica da concepção da sexualidade em livros didáticos. | Educação para a Ciência e a Matemática / Universidade Estadual de Maringá |
| | POLONI (2013). | Concepções de gênero, sexualidade e corpo apresentadas nos livros didáticos de Ciências de Carlos Barros. | Educação/ Universidade Federal de Grande Dourados- UFGD. |
| | ROSA (2016). | Sexualidade, gênero e diversidade no livro didático de Ciências: um estudo a partir do material adotado pela rede Municipal de ensino de Uberaba, MG. | Educação/ Universidade de Uberaba/MG. |
| | VARGAS (2014). | Sexualidade nos livros didáticos de Ciências e percepção de professores sobre o tema. | Cognição e Linguagem/ Universidade Estadual do Norte Fluminense. |
| | SILVA (2017). | Entre corpos, textos e silenciamentos: abordagens sobre gênero e sexualidade em livros didáticos de Ciências. | Ensino Em Educação Básica/Universidade do Estado do Rio de Janeiro. |
| | SILVA (2018). | Corpos que habitam os livros didáticos de Ciências dos anos iniciais: reflexões a partir dos estudos culturais. | Ensino de Ciências e Matemática/Universidade Federal do Maranhão. |
| | SILVA (2019). | Dimensões da sexualidade humana : uma análise de livros didáticos de ciências | Ensino de Ciências e Matemática/ Universidade Federal de Sergipe. |
| Tese | DIAS (2014). | Ensino de ciências naturais, livros didáticos e imagens: investigando representações de gênero. | Ciências Sociais/ Pontífica Universidade Católica de São Paulo. |

Quadro 1: Levantamento de dados de trabalhos realizados no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira - BDTD que se aproximam com a presente pesquisa.

Utilizando a retórica como método, Piovezan concentrou-se na tradição retórica francesa, estruturada a partir das obras de Chaïm Perelman. O objeto de análise, por sua vez, foi encontrar o sentido que os argumentos e as figuras de retórica dos manuais didáticos de ciências e biologia continham. O texto está dividido em quatro partes: a primeira, uma introdução onde situamos o contexto da discussão; na segunda parte, ressaltamos a importância dos estudos feministas e de gênero para a epistemologia e a economia política da ciência, bem como a relação destes fatores com a educação científica. Na terceira parte, a análise, tem-se alguns exemplos dos conteúdos analisados e, por fim, na quarta parte, nossas considerações finais (PIOVEZAN, 2010).

No trabalho de Pereira (2013) a autora pesquisa como os temas gênero e sexualidade são abordados no livro didático de Ciências a partir do referencial teórico metodológico da análise crítica do discurso em diálogo com os estudos culturais em sua vertente pós-estruturalista e de inspiração foucaultianas. O objeto da análise configurou-se por meio de duas coleções didáticas de Ciências Naturais dos anos finais do Ensino Fundamental consideradas as mais bem avaliadas pelo PNLD 2011.

Nas duas coleções a autora destacou o caráter preventivo de suas abordagens em torno dos riscos de contaminação por DST/AIDS, apontando para a responsabilização do sujeito e a promoção do autocuidado em suas práticas cotidianas. As conclusões também evidenciam para uma abordagem dos temas gênero e sexualidade que legitimam o discurso heteronormativo, silenciando as manifestações sexuais destoantes deste padrão e enquadrando a sexualidade na moldura social do matrimônio e da vida conjugal (PEREIRA, 2013).

Já Poloni (2013) disserta sobre como se apresentavam as concepções de corpo, gênero e sexualidade nas edições do livro "O Corpo Humano", pertencente à Coleção de "Programas de Saúde", de autoria de Carlos Barros, publicados nas décadas de 1980 e 1990. A autora ainda objetiva descrever e analisar as edições que circularam no período investigado, bem como as mudanças ocorridas das edições do livro de 1980 para 1990. No olhar da

autora, o recorte temporal no período justifica-se por sinalizar um contexto de políticas governamentais acerca do livro didático no Brasil, devido à implantação do Programa Nacional do Livro Didático, em 1985, e, também por marcar um período de mudanças nas edições do livro analisado, sobretudo pelo falecimento do autor Carlos Barros, em 1994.

A metodologia utilizada configura-se como uma pesquisa documental, que contou com algumas edições do livro "O Corpo Humano", de Carlos Barros, com a seleção que conta com 10 livros. Os resultados observados sinalizam que o livro didático "O Corpo Humano - Programas de Saúde", no período pesquisado passou por mudanças no que diz respeito às concepções de gênero, sexualidade. Pôde-se verificar que apesar dos livros trazerem concepções em parte biologistas, apresentam relevantes contribuições, principalmente, na década de 1990, com a inserção das discussões sobre o corpo e sexualidade com uma abordagem mais voltada ao cotidiano do público jovem. (POLONI; 2013).

Rosa (2016) buscou compreender se e como sexualidade, gênero e diversidade sexual são abordados no livro didático adotado na disciplina de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberaba, MG. Em relação aos livros didáticos, a coleção analisada foi constituída por quatro volumes, adotados no período 2014-2015. A autora, por meio da análise de conteúdo, desenvolve uma leitura do livro, envolvendo: leitura flutuante, categorização, descrição e esforço interpretativo.

Como resultados, constatou-se que a dimensão corporal humana é apresentada no livro didático de Ciências a partir de um corpo bastante específico: masculino, branco e heterossexual. A recorrente presença deste corpo, tomado como padrão, se dá em maior escala enquanto ilustração de atributos altamente desejáveis na sociedade contemporânea, tais como força, vigor, presteza e inteligência. Constatou-se, também, que a sexualidade é abordada com pouca abertura para reflexões sobre suas dimensões política e afetiva (ROSA, 2016).

Vargas (2014) objetiva em seu estudo identificar o conteúdo relativo à sexualidade e como esse assunto é abordado no 8º Ensino Fundamental, no que se refere ao livro didático de Ciências e a percepção de professoras/es das escolas públicas estaduais de Bom Jesus do Itabapoana, RJ. A pesquisa ocorreu com a utilização do questionário enquanto técnica metodológica e foi desenvolvido com 19 alunos do 9º ano e com nove professoras/es de Escolas Estaduais situadas em Bom Jesus do Itabapoana. Foram realizadas também análises em Livros didáticos a partir da análise de conteúdos proposta por Bardin. Os livros analisados foram: Ciências “O Corpo Humano” (Carlos Barros e Wilson Paulino), Ciências “Natureza e cotidiano” (Trivellato et al.) e Coleção Perspectiva (Ana Maria Pereira).

O estudo aponta que temas tais como, gravidez na adolescência e DST's foram abordados de forma preventiva em dois livros. Em um livro, esse tema foi abordado somente pelo viés biológico, deixando de considerar questões de relevância social como as consequências de uma gravidez tida como precoce e indesejada. (VARGAS, 2014).

Silva (2017) disserta sobre as construções de gênero e sexualidade humana em seis manuais ou livros das/os professoras/es de Ciências para o 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. A autora assinala que em quatro livros didáticos a adolescência é descrita como um momento de vida marcado por instabilidades e mudanças emocionais e comportamentais. O estudo aponta ainda que há pouca preocupação dos autores quanto às contextualizações sociais referentes aos gêneros, que se limitam aos discursos científicos e seguros que tratam da anatomia e o funcionamento dos corpos, evidenciando um caráter polarizado e restrito aos binarismos de gêneros.

Os temas voltados para a gravidez e o cuidado com os filhos deixam explícitos como estão atribuídos aos sujeitos determinados papéis e ocupações de espaços. Somente um livro apresentou o termo “identidade de gênero”, fugindo de uma perspectiva biológica. A perspectiva da sexualidade aparece associada ao prazer, desejo, sentimentos e escolhas individuais em alguns dos livros analisados, no entanto o sexo ainda permanece condicionado ao viés de

reprodução, além de ser invariavelmente remetido à prática heterossexual, com exceção de um único livro que usa o termo “homossexualidade”, em um dos quadros finais do capítulo (SILVA, 2017).

Silva (2018) pesquisa sobre como o conteúdo “corpo humano” é apresentado em livros didáticos de Ciências dos anos iniciais (1º ao 5º ano) utilizados em escolas da rede pública de São Luís-MA. A pesquisa de cunho qualitativo e do tipo documental analisou os livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo como pressupostos teóricos os Estudos Culturais para problematização dos resultados.

Dentre alguns resultados encontrados o autor destaca que as obras didáticas centralizam as discussões sobre o tema corpo a partir da perspectiva naturalista, embasada no discurso científico. Há ainda valorização do discurso de um corpo limpo, saudável, livre de doenças, atlético, heterossexual e reprodutivo. Questões referentes à igualdade de gênero e o rompimento da ideia de “papéis sexuais” são discutido pelos autores em apenas alguns livros (SILVA, 2018).

Já o trabalho de Silva (2019) objetiva analisar a articulação entre aspectos afetivos, socioculturais e conhecimento biológico na abordagem da temática sexualidade presente nas coleções de livros didáticos de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental, aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático/2017. A autora assinala que o estudo consiste em uma análise documental com abordagem qualitativa tendo como instrumento de coleta de dados uma ficha de análise, elaborada com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na qual são questionados aspectos biológicos, socioculturais e psíquicos da sexualidade humana.

As análises foram realizadas a partir da análise de conteúdo e os resultados do estudo evidenciam que a maioria dos livros de Ciências analisados são conservadores, com predomínio do viés biológico na abordagem do tema sexualidade, negligenciando-se aspectos socioculturais e afetivos discutidos atualmente pela sociedade, como por exemplo, identidade de gênero e orientação sexual (SILVA, 2019).

A tese de Dias (2014) apresenta como objetivo analisar as representações de gênero nas imagens dos livros didáticos de Ciências de 6º a 9º ano do ensino fundamental. As imagens foram organizadas em oito eixos definidos com base na incidência de figuras humanas em situações ligadas à ciência, trabalho, artefatos tecnológicos, esporte, corpo, sexualidade, família e interações sociais.

As análises dos eixos possibilitaram a constatação de que as imagens, em sua maioria, perpassam discursos ligados à constituição biológica de homens e mulheres, desconsiderando as construções históricas, sociais e culturais na construção das identidades. Contatou-se também que o sexo aparece como um critério de diferenciação, reforçando os binarismos de gêneros, impondo-lhes normas e comportamentos, promovendo e reforçando a naturalização de desigualdades nas relações de gênero nos diferentes espaços e segmentos da sociedade (DIAS, 2014).

Destacamos que dos trabalhos encontrados que se assemelham com as perspectivas do presente estudo, apenas o de (Silva) 2018 foi também desenvolvido com as obras didáticas de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo os demais trabalhos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Portanto, isso evidencia a relevância do trabalho, pois há menos pesquisas utilizando-se de livros de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental e que se enveredam também em analisar como as(os) professoras(es) dos anos iniciais trabalham as questões de corpo, gênero e sexualidade tendo como parâmetro os livros didáticos de Ciências.

Neste trabalho, apresento como objetivo geral investigar as possibilidades de abordagem dos livros didáticos de Ciências por parte de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental com destaque para as questões de corpo, gênero e sexualidade. Já os objetivos específicos são: identificar as experiências formativas dos(as) docentes em relação às questões sobre corpo, gênero e sexualidade, analisar as verdades construídas pelos/as professores/as em relação à abordagem das questões sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental e

discutir as possíveis rupturas e continuidades apontadas pelos/as docentes no que diz respeito às questões envolvendo o corpo, gênero e sexualidade nas duas obras didáticas de Ciências adotadas pelo município de Boa Nova, BA.

Essa dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo I discorro sobre o livro didático de Ciências com enfoque para as questões de corpo, gênero e sexualidade com base em autoras e autores referências da área de ensino de Ciências e também do campo de gênero e sexualidade. No capítulo II apresento a trajetória metodológica da presente pesquisa, bem como as barreiras encontradas e os desvios realizados durante a caminhada. O capítulo III constitui-se da análise das abordagens de livros didáticos de Ciências construídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental com enfoque para as questões de corpo, gênero e sexualidade.

CAPÍTULO 1

O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS: UM ENFOQUE PARA AS QUESTÕES DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Neste primeiro capítulo do trabalho me proponho a discutir, primeiramente, sobre as questões gerais do livro didático no contexto brasileiro e, em seguida, sobre o livro didático de Ciências com enfoque para as questões sobre corpo, gênero e sexualidade.

O movimento de leituras e reflexões foram essenciais para subsidiar a construção desta etapa. Teço aqui um diálogo ancorado no pensamento de autores e autoras os/as quais se debruçam nesta perspectiva de estudos. A temática do livro didático tem sido alvo de discussões pertinentes nos últimos tempos, por ser um material pedagógico ainda muito utilizado pelas/os professoras/es nas salas de aulas das escolas. Nesse sentido, é relevante pensar como este material didático tem lidado com as atuais demandas e exigências que envolvem o processo educativo da atualidade, bem como no diálogo com outros tipos de saberes, sobretudo como um produto capaz de problematizar as situações e realidades vivenciadas no cotidiano da educação básica.

1.1. O livro didático no país: histórico e mudanças ao longo de décadas

Por se tratar de um material didático que faz a diferença na prática docente e por apresentar significados e valores, o livro didático é também compreendido enquanto fruto uma produção cultural por meio dos processos históricos e políticos. Para Luciano do Amaral Dornelles (2010), na perspectiva de artefatos culturais, estes materiais não possuem um único significado de modo rígido, mas apresentam flexibilidade e abertura para demais sentidos, dependendo do contexto.

Nesse sentido, a autora Andreia Bandeira e o autor Emerson Luís Velozo, no trabalho “ Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências” (2019) assinalam que, ao explorar o livro didático de Ciências, há a necessidade de adotarmos um posicionamento crítico, de lançarmos um olhar questionador acerca das representações, sobretudo daquelas que podem potencializar pensamentos e/ou comportamentos discriminatórios.

Diante dessa discussão sobre o livro didático e sua construção cultural, há algumas décadas, este material tem sido avaliado pelas instituições governamentais. Segundo Hoffling (1993), programas de melhorias da qualidade do livro didático brasileiro e de distribuição ampla para as/os estudantes de escolas públicas têm sido uma das principais ações do governo federal por meio do Ministério da Educação desde os anos de 1930.

Em 1985 criou-se o nomeado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os primeiros programas não avaliavam os compêndios escolares. Essas análises e avaliações sistemáticas se iniciaram na década de 1990. Nesse contexto, as/os pesquisadoras/es têm se debruçado nos estudos de investigação e qualidade dos livros didáticos há pelo menos cinco décadas apontando suas fragilidades e apresentando possibilidades no sentido de melhorias das coleções.

Considerado um importante instrumento pedagógico, o livro didático pode subsidiar o ensino, bem como auxiliar no planejamento das aulas e elaboração de avaliações com base em uma perspectiva contextualizada que se aproxime da realidade das/dos estudantes, se tornando relevante ferramenta de apoio e auxílio ao corpo discente e docente das unidades escolares.

Recorrendo a história e a alguns momentos importantes dela, no ano de 1994 foi publicado o primeiro documento de avaliação dos livros didáticos contendo a definição dos critérios para análise das coleções didáticas. Para Megid Neto e Francalanza (2006), o documento representou um grande avanço naquele momento, pois, assegurou, posteriormente, as melhorias

ocorridas na qualidade dos materiais, os quais sofreram influências também dos programas e Guias de avaliação do Ministério da Educação.

Um dos documentos produzidos durante a avaliação dos livros didáticos é o Guia dos livros didáticos. É considerado um dos documentos mais importantes para efetivação da escolha, pois traz resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentando às(aos) docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura das obras e suas potencialidades para a prática pedagógica.

No trabalho intitulado “O PNLD e os Guias dos Livros Didáticos de Ciências (1999-2014) uma análise possível”, as autoras Vilmarise Bobato Gramowski, Nadir Castilho Delizoicov e Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli (2017) ao analisarem os Guias dos livros didáticos de Ciências do ensino fundamental, observaram que, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais apontarem para um ensino de Ciências que dialogue com diferentes áreas do conhecimento, O PNLD acaba aprovando, em escala maior, as coleções que apresentam conteúdos fragmentados, reduzindo assim as possibilidades dos/das docentes escolherem obras mais contextualizadas para trabalharem.

A fragmentação destes conteúdos acaba não vindo à tona para que se favoreçam pontos de mudanças. Outro aspecto importante é que a referida temática também possa ser contemplada/problematizada nos cursos de formação inicial e continuada dos docentes abrindo caminhos para reflexões que possam ajudar a superar este caráter de abordagens isoladas das obras didáticas neste momento de preparação e ou/fortalecimento da docência.

Em se tratando do contexto histórico do Programa Nacional do Livro Didático, não podemos desconsiderar as reflexões de como as editoras se inserem neste contexto de vendas, sendo o Ministério de Educação um dos maiores compradores de obras didáticas do mercado brasileiro. É importante pensar em possibilidades da autarquia, ou seja, o MEC, desenvolver melhores proposições no que diz as problematizações tão necessárias em torno destas

obras diáticas, o que poderia provocar, nas editoras, formas de avançarem nestes critérios, sobretudo superando assim a ideia de conteúdo fragmentado.

O Guia também apresenta reflexões fundamentais à formação docente no tocante aos processos de mediação pedagógica e favorecimento do debate público e social acerca dessa importante política pública no contexto da educação.

No anos 1990, conforme Amaral e Megid Neto (1997), os principais problemas, nestas coleções didáticas de Ciências, se localizavam nos aspectos gráficos e visuais; na correção conceitual; na eliminação de preconceitos e estereótipos de raça, de gênero, sexualidade ou de natureza socioeconômica; na supressão de informações ou ilustrações que propiciassem riscos à integridade física da(o) estudante.

O livro didático de Ciências precisa favorecer as/aos alunas/os do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos produzidos e acumulados ao longo do processo histórico-cultural, ajudando-as/os nas tomadas de decisões e favorecendo o entendimento de como a ciência, a tecnologia modificam o nosso meio intelectual e cultural. Uma das críticas feitas aos livros escolares durante os anos 1980 e 1990 é que esses materiais veiculavam estereótipos e preconceitos sociais, étnicos, de gênero e sexualidade (HILÁRIO FRACALANZA, 2005).

Ao debatermos sobre a temática do livro didático enquanto produção cultural e enquanto política pública educacional, não podemos deixar de tecer algumas leituras críticas acerca deste material no contexto do PNLD. As(os) docentes da educação básica dos anos iniciais questionavam que, ao escolherem a coleção didática para ser utilizada pelas unidades escolares, quase sempre a primeira opção não chegava até eles(as), o que, de alguma forma, gerava um processo de descrédito diante de todos os momentos de estudos e análises dos livros didáticos para decidirem qual coleção seria adotada.

Entendemos que durante muitos anos os/as representantes das editoras mantinham relações diretamente com as unidades escolares e,

consequentemente, com os/as professores/as utilizando-se de propagandas para convecer os/as profissionais a fazerem a adoção destas coleções didáticas. Atualmente, isso deixou de acontecer, pelo menos aqui no município de Boa Nova, não presenciamos mais tais contatos. Com as novas sinalizações, no que tange ao processo de escolha dos livros didáticos, os/as professores/as, em contato com exemplares das editoras interessadas e aprovadas na seleção, realizam momentos de estudos e análises de forma conjunta com demais docentes para mobilizarem as devidas opções.

Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar que também por muito anos os livros didáticos excluíram a diversidade étnica, social, religiosa de gênero e de sexualidade, questões socioambientais e tantas mais, negligenciando as abordagens críticas, de modo a reiterar o pensamento e as premissas da ordem vigente e conservadoras do País. Nesse sentido, era possível ao manuserar alguns exemplares nos depararmos com textos ou imagens que remetiam a pensamentos preconceituosos. Desse modo, podemos dizer que, de alguma forma, os livros diáticos corroboravam com os processos de exclusão e marginalização dos/das estudantes.

Com as avaliações das obras por meio do Programa Nacional do Livro Didático, desde 1997, as coleções didáticas têm apresentado avanços e melhorias a fim de conseguirem concorrer à seleção e serem recomendadas pelo Ministério da Educação. Além disso, a quantidade considerável de pesquisas sobre estes materiais didáticos também têm, de alguma forma, mobilizado as mudanças nos livros didáticos utilizados pelas escolas de educação básica (SOUZA; SANTOS, 2013). Nesse contexto, o livro didático de Ciências também tem sido contemplado com algumas destas transformações.

Mediante a estas mudanças e conquistas alcançadas em torno da Política Pública do Programa Nacional do Livro Didático, as quais foram frutos de lutas e mobilizações, em um determinado contexto histórico, é possível perceber a diminuição de expressões e/ou determinadas abordagens preconceituosas.

No que diz respeito aos livros didáticos mais recentes e que já estão nas escolas, podemos considerar as orientações do Decreto de nº 9.099 de 18 de julho de 2017, que dispõe do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático. Este decreto reitera que as ações do referido Programa serão destinados aos/às professores/as e gestores/as das instituições e estudantes, as quais garantirão o acesso aos materiais distribuídos, inclusive fora do ambiente escolar, no caso dos materiais didáticos de uso individual.

O decreto prevê ainda algumas mudanças, sobretudo no que diz respeito ao processo de escolha das coleções didáticas, como por exemplo, a proibição da oferta de vantagens das editoras e seus representantes às pessoas ou instituições vinculadas ao movimento destas escolhas, como também a vedação da participação direta ou indireta das editoras e seus representantes em eventos de aquisição de escolhas, bem como qualquer forma de propagandas e/ou divulgação.

Este decreto de 2017 previu, dentre as diretrizes do PNLD, apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o que significa dizer que, a partir do ano de publicação do documento, as coleções didáticas deverão apresentar seus conteúdos e abordagens alinhados nas competências e habilidades preconizadas neste documento.

Em fevereiro de 2021 foi publicado o edital contendo os critérios para a seleção dos materiais didáticos e seus conteúdos referente à seleção para 2023. No mesmo dia em que foi publicado, o documento foi alvo de críticas e gerou muito desconforto, sobretudo aos/às profissionais ligados/as à educação básica, pois, segundo estes grupos, o PNLD teria deixado de observar princípios éticos e democráticos imprescindíveis, além excluir a importância de os livros trabalharem com temas relacionados à diversidade, incluindo as questões de gênero e sexualidade.

Em comparação com o edital de 2019 havia, de maneira mais explícita, proibições a livros de cunho racista e que colocavam mulheres em posição de inferioridade ou que reproduzissem preconceitos regionais, o que não

apareceu neste edital de 2023. Como consequência, alguns deputados chegaram a protocolar o pedido de cancelamento do edital.

Apesar dos importantes avanços alcançados no que tange à qualidade deste material, ocorrida nas duas últimas décadas, esses retrocessos prejudicam o trabalho histórico das mudanças no livro didático no Brasil e nos mostram que ainda teremos muitas lutas a serem travadas para que asseguremos a qualidade que tanto almejamos, sobretudo pela possibilidade de discussão de temáticas tão relevantes e necessárias para os/as estudantes.

1.2. O livro didático de Ciências e as questões de corpo, gênero e sexualidade

Dentre as diferentes questões que podemos enfocar no livro didático de Ciências, optamos por analisar o que esses materiais dizem sobre corpo, gênero e sexualidade? As questões ligadas ao corpo, gênero e sexualidade estão inseridas no cotidiano da escola e fazem parte das realidades dos/das estudantes. Não podemos negar que os sujeitos lidam/dialogam em seus contextos sociais e culturais com tais demandas, além disso, por se tratarem de temas relacionados ao ensino de ciências também precisam dialogar de maneira contextualizada com os compêndios escolares.

Para iniciar a discussão sobre o corpo me apoio no trabalho “Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa”. Nele, Silvia Frateschi Trivelato (2005) apresenta um questionamento inicial: “Que corpo/ser humano habita nossas escolas”? A autora sugere que para essa reflexão dois possíveis caminhos precisam ser considerados: primeiro, os vários momentos curriculares em que se organizam conteúdos de anatomia e fisiologia humana, e depois, não o corpo, mas o ser humano que se considera estudar em alguns dos assuntos que constituem essa disciplina, educação básica.

Avançando na discussão, é instigante pensar também na perspectiva da dimensão, ou seja, tentando contemplar o questionamento levantado acima é possível inferir que esse corpo humano cabe no ensino de ciências

apenas às partes, sendo que o lugar de ocupação do corpo humano é reduzido à proposta do estudo dos sistemas: um por vez.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, a abordagem legítima a ordem: cabeça, tronco e membros. Em seguida a contemplação dos sistemas: digestivo, circulatório, genital, urinário e respiratório, o qual vai validando cada vez mais o processo de fragmentação desse corpo pelas etapas escolares subsequentes.

Em se tratando do contexto dos materiais didáticos existentes, estudiosos como Macedo (2005) sinalizaram uma grande preocupação, sobretudo acerca dos livros didáticos de Ciências, ao expressarem a materialização de conflitos entre grupos para tentar sobrepor suas posições. A autora destaca a necessidade de tentarmos compreender como estes materiais corporificam estratégias de omissão, bem como de marginalização culturais.

Sendo assim, entendemos a necessidade de se refletir acerca da utilização do livro didático de Ciências, com base nas sistematizações e abertura para as pluralidades tão emergentes no contexto da sociedade no que tange ao corpo, gênero e sexualidade. Nesse sentido, é oportuno pensar como tradicionalmente o corpo foi classificado e segregado em partes, sistemas, aparelhos e apartado ou deslocado do seu contexto cultural. Deparamo-nos com este pensamento também nos estudos de Dayse Lara de Oliveira (2002) quando nos questionou: Como se ensina/aprende acerca do corpo humano na escola? É o organismo, o corpo ou o organismo/corpo que são focalizados? Ainda no pulsar da referida autora:

No espaço da sala de aula os materiais didáticos usualmente utilizados (livros, atlas do corpo humano, etc) exibem quase sempre a mesma representação: um corpo incompleto (mutilado), um corpo que não é igual ao de ninguém. Este corpo quase nunca é trabalhado como um sistema, mas nos moldes cartesianos: seccionado para que através dos estudos das suas partes os/as alunos/as possam construir o todo. Aliás, um pretendo todo que nunca é retomado na escola. Ao trabalhar desta forma, a escola exclui outras abordagens culturais por ela menos prestigiada. No entanto, cabe dizer,

ela seleciona aquilo que lhe interessa e assim acaba por produzir sua própria cultura (OLIVEIRA, 2002, p. 102.).

Ainda caracterizada pela perspectiva de contemplar a sequência de conteúdos estabelecidos nas propostas curriculares e, sobretudo nos livros didáticos, a tradição escolar inviabiliza a abertura para outros saberes, tais como: estética, padrões culturais, saúde, obesidade e outras representações culturais, diversidades de modos de ser como relevantes para o estudo do corpo. Tais abordagens são silenciadas no currículo escolar, enaltecendo a ideia hegemônica sobre o corpo. É pertinente refletir como este currículo oficial valida o processo de homogeneização e padronização destes corpos sob o viés inquestionável da ciência e, ao mesmo tempo, nega, por exemplo, as diferenças culturais, raciais, de gênero e de credo dos sujeitos.

Continuando a discussão, a ideia de corpo é também atravessada pelo movimento de saberes imbricados em uma densa relação de poder. Cabe enfatizar que, em uma perspectiva foucaultiana, o poder é compreendido como um dispositivo que opera a partir do sistema de classificação que favorece a ocupação dos sujeitos nos diversos espaços e representações. Sobre isso, Abud (2014) explica:

Assim, os significados são constituídos através de jogos de linguagem que hierarquizam, classificam, ordenam, imperializam os discursos em um processo de produção e reprodução de intenções, valores, práticas que constituem sujeitos e subjetividades (ABUD, 2014, p. 6).

O espaço escolar é ainda configurado para realçar determinados comportamentos tomados como “adequados” e, por isso, ensina aos/as estudantes a serem dóceis, comportados/as e disciplinados/as. Louro (2000) chama a atenção para o fato de a história da educação nos mostrar que a preocupação com o corpo sempre foi central na produção dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. “De modo que estes processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar,

modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 43).

Observando o tratamento que o livro didático de Ciências tem dado ao corpo, instiga-nos a considerar outras possibilidades de reflexão. É comum para nós educadores/as, ao folharmos este material didático, nos depararmos com imagens de um corpo tomado como padrão: aquele que reforça os estereótipos de beleza determinado pela sociedade, ou ainda a busca pelo corpo tomado como desejado e o idealizado.

As autoras Ribeiro e Marques (2009) ao analisarem as coleções de livros didáticos de Ciências constataram a presença de um modelo de corpo universal e dominante desconsiderando outras representações tidas como marginais, como por exemplo, os corpos relacionados à transgeneridade e à travestilidade. Em alguns dos livros didáticos de segundo ano dos anos iniciais, que elas analisaram, as genitálias estavam tapadas enquanto que, nos anos subsequentes, são evidenciadas as diferenças entre as genitálias de meninas e meninas, bem como seus comportamentos em uma perspectiva de controle, modelo e escolarização destes, reforçando o binarismo.

Os estudos também já evidenciaram imagens de corpos sem rosto, sem sexo/gênero, sem mãos, nem pés, um corpo esquartejado que desconsidera fatores de classe, raça, etnia etc. Algumas coletâneas reduziram a figura do corpo à perspectiva de hábitos alimentares e/ou de higiene excluindo questões que perpassam pelo contexto histórico-cultural e social das/dos estudantes. Ao evitar o trabalho sobre a discussão dos corpos, em sua complexidade, a instituição escolar afasta a possibilidade de outros discursos a partir do contexto cultural, social e político, deixando de proporcionar aos/as estudantes saberes que possam ajudá-los/as a lidar melhor com todas as representações de corpo existentes, respeitando as diversidades e contribuindo para a desconstrução dos binarismos, tais como: gordo/magro, alto/baixo, bonito/feio etc.

Nesse sentido, muitas vezes a proposta apresentada nos materiais didáticos diz respeito a uma perspectiva padronizada e tomada como

“verdade” que inscreve e, ao mesmo tempo, produz os corpos dificultando a possibilidade de outros saberes relevantes para a vida dos/das estudantes e capaz de atender as suas particularidades. “Os livros-didáticos apresentam um corpo assexuado, que não sente necessidades, são desprovidos de sentimentos, desejos e emoções... um corpo que deixa de ser humano e passa a ser meramente didático” (SANTOS, 2007, p. 28).

Dessa forma, assim como as questões do corpo, o diálogo sobre gênero também precisa estar presente no cotidiano escolar. Na perspectiva de alguns autores e autoras, que se aproximam dos estudos pós- críticos, as pesquisas sobre gênero estão imbricadas em um contexto de multiplicidade das identidades culturais. A partir da compreensão de Dagmar Estermann Meyer (2003), gênero pode ser compreendido da seguinte forma:

O conceito de gênero privilegia exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções- biológicas, comportamentais ou psíquicas - percebidas entre homens e mulheres; por isso ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis de homens e mulheres para nos aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos leve a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas por representações e pressupostos de feminino e masculino, e ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações (MEYER, 2003, p. 16).

Nesse sentido é relevante compreender como o sexo se constituiu enquanto relacionado às dimensões anatômico-fisiológicas e genéticas entre homens e mulheres e o gênero assumiu a ideia de construção social das identidades. Entendemos que gênero não se encontra definido ou acabado, podendo ser construído ao longo da vida a partir das experiências do contexto cultural em que cada pessoa vive. Esse conceito de gênero confronta a projeção de gênero na perspectiva essencialmente biológica para diferenciar homens e mulheres.

Joan Scott (2012) assinala a existência de diversas concepções acerca do gênero na sociedade, perpassando por determinados grupos que não

concebem e/ou negam o gênero como uma perspectiva transformadora. Assim, podemos citar os grupos fundamentalistas conservadores, bem como de alguns segmentos religiosos. Sendo assim, conforme Scott (2012) é pertinente inferir que o gênero se configura como um campo político, uma questão ampla, ainda não resolvida que ocupa um lugar de intenso debate, por esta razão é um temática problematizadora que não deve estar distante do processo de formação das/dos estudantes de modo que deve ser contemplado também nos livros didáticos escolares.

No trabalho de Eliecília de Fátima Martins e Zara Hoffmann (2007) intitulado “Os papéis de gênero nos livros didáticos de Ciências”, as autoras apresentam a discussão com o seguinte questionamento: quais são os papéis de gênero considerados apropriados pelos livros didáticos? As mensagens desses materiais questionam ou reproduzem os lugares aceitos para homens e mulheres?

Já temos o entendimento de que a construção do masculino e feminino são arranjos do contexto social, cultural e histórico, o qual é também legitimado por meio da linguagem e das tantas simbologias e representações. Ao nos depararmos com figuras e imagens presentes nos livros didáticos é possível perceber que, muitos dos rótulos circulantes no contexto social são reforçados por este suporte didático. Esta ideia é corroborada quando observamos que as sinalizações de ocupação dos espaços estão previamente estabelecidas: o que deve ser de menino e de menina. Nesse contexto as cores vigentes também possuem direção certa de encaixe, muitas vezes por meio das vestimentas sendo o rosa para representações femininas e o azul para as masculinas, além da manutenção do discurso sobre a forma tomada como “adequada” para cada sexo/gênero se vestir e se comportar.

Ainda nos trabalhos de Martins e Hoffmann (2007) em que analisam as imagens em livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental, as autoras constataram que, em geral, os meninos são apresentados como protagonistas possibilitando a eles maior liberdade e espaços de poder em relação às meninas, além disso, são predominantemente diferenciados por meio dos

estereótipos de gênero que reverberam na sociedade, tais como a associação da figura feminina às atividades suaves por serem consideradas delicadas, da mesma forma a associação da figura masculina aos comportamentos relacionados às atividades “grosseiras”.

Dessa forma é também comum observarmos esta classificação em relação às brincadeiras e como estão apresentadas no livro didático de Ciências. A boneca se constitui como o brinquedo para exclusividade das meninas e, que por sua vez, tem a função de direcioná-las a ocupação dos espaços relacionados à maternidade, além de brincadeiras atreladas as tarefas para com os cuidados do lar, como brincar de casinha, cuidar de crianças, etc. As representações de masculino também são acentuadas por meio das brincadeiras, como por exemplo, o carrinho, que opera como brinquedo capaz de reforçar a ideia das masculinidades juntamente com outras atividades de caráter esportivas.

Elenita Pinheiro Queiroz Silva (2012) amplia o horizonte ao apontar que homens e mulheres são produzidos no âmbito da cultura, sendo que os saberes envolvendo a ciência, vinculados a também outros contextos, muitas vezes influenciam esse processo. Assim é notório perceber as formas de reiteração e investidas das diversas instâncias nesta produção, não fogem a regra: a escola, a religião e também os materiais didáticos utilizados no espaço escolar. Assim, em consonância com a referida autora, as práticas escolares participam dessa produção, ou seja, da construção dos modos de ser menino e menina.

Ainda no contexto de estudos já publicados sobre livros didáticos de Ciências com enfoque para as questões de gênero e sexualidade, nos trabalhos de Souza e Santos (2013), ao analisarem coleções didáticas de Ciências de diferentes editoras, notaram que o percentual predominante de imagens apresentadas nas obras diz respeito ao gênero masculino. O trabalho ainda evidenciou que nas atividades de ações cotidianas ocupadas pelos homens havia uma relação com a força física e a coragem, já para as mulheres estas ocupações estavam associadas à fala, ao educar e ao cuidado do lar. Também

no que diz respeito aos esquemas corporais houve predominância do corpo masculino.

Estas relações de gênero vivenciadas no espaço escolar e reforçadas pelos livros didáticos podem estabelecer lugares fixos de vivências dos polos. Por esta razão, muitos dos espaços em que o homem aparece no livro didático de Ciências legitima o modelo conservador, binário e fixista: ele é o responsável por prover o lar, ausenta-se da participação das tarefas domésticas, aquele que sai para trabalhar em determinadas ocupações estereotipadamente conferidas, apresenta comportamento “durão”, produtivo e associado a atividades também tidas como masculinizadas. Não por um acaso, esse mesmo modelo de homem contemplado pelas obras didáticas representa, de alguma forma, ainda o perfil da atualidade.

Questionar esse modelo de homem engessado por um processo de construção cultural requer abertura e investimento para que estas tensas relações dissipadas entre masculino e o feminino possam ocorrer em um caráter mais equitativo, objetivando também a ruptura dos binarismos de gênero e viabilizando a compreensão de que há diversas formas de ser homem e de ser mulher.

Essa manutenção em prol das vivências fixadas e padronizadas reforçam ideias de preconceito e discriminação, bem como legitima a relação dominação/submissão da figura masculina em detrimento da feminina desencadeando um processo de sofrimento e exclusão para aqueles e aquelas que desejam manifestar suas escolhas/vivências distantes dos padrões de normatividade.

Não podemos deixar de mencionar as consequências dos projetos fixados de homem e mulher que temos na sociedade. Projetos estes, muitas vezes, responsáveis, por exemplo, pelos alarmantes e inaceitáveis números dos casos de feminicídios no país. E ao mesmo tempo, responsáveis também por fortalecer a cultura do estupro, das violações. É preciso considerar que o contexto machista, sexista, misógino e desigual se configura como um campo

fértil para validar o processo de violência e crueldade tão inaceitáveis nas sociedades.

No que tange à sexualidade, o contexto escolar é, em geral, um espaço carregado de receios e entraves em lidar com a temática. Sobre o seu conceito, Foucault (2014) reitera:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 2014, p. 115).

Com base no pensamento do autor compreendemos que há um investimento para que não se fale, não se dialogue sobre a temática sob o argumento de que isso poderá despertar ou estimular, especialmente, quando se trata das crianças, já que este receio acaba sendo ainda maior. Nesse sentido, a escola, incluindo os seus materiais didáticos, representam modos de organização passíveis de todas as formas de monitoramento. Para Foucault (2014):

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que – ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente (FOUCAULT, 2014, p. 31).

Com base nisso que Foucault escreve e nas minhas vivências enquanto estive a frente de um programa de formação continuada no município de Boa Nova-BA, tendo assim, momentos de estudos diretamente com

professoras/es, ouvia constantemente delas/es algumas narrativas envolvendo essas questões da sexualidade.

Em geral, concebiam as crianças como sujeitos desprovidos da sexualidade, assumindo o silenciamento daquilo que precisa ser apagado e abafado. Até mesmo quando muitas dessas expressões teimam em se manifestar, as/os professoras/es sentem dificuldades em tratar da temática do espaço escolar, sempre sob a validação de argumentos que dizem respeito à esfera da capacitação, ausência de formações continuada para discutir o tema, ou ainda insegurança em ter que lidar com resistências por parte dos familiares dos(as) estudantes.

Nesse contexto, os discursos também operam como dispositivo de fortalecimento das relações e ações de controle e monitoramento, bem como o estabelecimento intencional daquilo que se é permitido e do que é negado, ainda mais, do que se pode ser autorizado e quem está autorizado.

Em Louro (2007) podemos entender a sexualidade em uma perspectiva construcionista, aquilo que não pode ser concebido apartado da esfera da cultura. A autora assinala:

A ancoragem da sexualidade na biologia costuma ser mais resistente do que ocorre em relação ao gênero. A aceitação da existência de uma matriz biológica, de algum atributo ou impulso comum que se constitui na origem da sexualidade humana persiste em algumas teorias. Quando isso ocorre, opera-se com uma noção universal e trans-histórica da sexualidade e, muitas vezes, remete-se ao determinismo biológico. O construcionismo social, já mencionado, contrapõe-se a essa ótica. Melhor seria dizer, no plural, que as perspectivas construcionistas opõem-se às perspectivas essencialistas e deterministas, uma vez que, há um leque de compreensões distintas sobre o que vem a ser ou como se dá essa construção social (LOURO, 2007, p. 209).

O pensamento hegemônico de que a sexualidade está concebida com base no pensamento biológico essencialista desconsidera outras matrizes plurais tão necessárias para o melhor entendimento do contexto, nos quais, os sujeitos se desenvolvem e constituem as suas experiências. É importante

considerar que os dispositivos de poder legitimam-se e criam os seus efeitos por meio de discursos, práticas e estratégias. Desconfiar e confrontar estas concepções, muitas vezes fixadas e normatizadas, em especial, nos espaços escolares, se constitui enquanto tarefa necessária que inclui subsidiar os currículos escolares, as práticas desenvolvidas no dia a dia da escola, as concepções das/dos docentes e as propostas dos materiais didáticos, sobretudo do livro didático de Ciências.

Em relação à abordagem da temática da sexualidade, nos livros didáticos de Ciências, especificamente das turmas de 4º e 5º ano, é comum visualizarmos imagens e textos, os quais se referem às diferenças relacionadas ao sistema genital, assim nominadas, do menino e menina. O discurso biológico assume espaço de hegemonia meramente condicionado ao caráter de reprodução e as mudanças ocorridas nos corpos inerentes às chamadas fases de amadurecimento dos sujeitos.

Nas palavras de Silva (2010) é possível compreender que a partir dos estudos já realizados no campo da educação e do trabalho com livros didáticos, estes materiais apresentam potencialidade tanto de influenciar como de determinar os discursos na perspectiva biológica e de outros ensinamentos de gênero e de sexualidade que circulam na sociedade.

Assim, é possível reiterar que os conhecimentos estão organizados e reduzidos às estruturas dos nomeados sistemas reprodutores, os quais operam também como um “modelo” do que e como os órgãos lidos como reprodutores podem ser ensinados. As atividades presentes em algumas coleções didáticas sugerem que os/as estudantes as respondam apenas do ponto de vista condicionado aos órgãos genitais tanto do menino, quanto da menina, organizados de maneira padronizada e segregada para a sua finalidade de reprodução. Sobre isso, Silva (2015) aprofunda a discussão:

A sexualidade, em sua conotação mais ampliada, não estaria fora do discurso, dos textos e das práticas da disciplina Ciências na escola. Mostrar que, pelos textos das Ciências, o corpo e a sexualidade organizados, encarcerados no organismo biológico, produziram efeitos nos sujeitos, pode

ser uma possibilidade de leitura ou de (re)leitura do discurso biológico. Tais efeitos relacionam-se com as maneiras pelas quais foram processados determinados modos de codificação e de territorialização, o que significa dizer que a produção ordenada e estabilizada do corpo e da sexualidade esteve associada a dispositivos de poder para fazer pensar e produzir um corpo e uma sexualidade territorializados nos órgãos, na doença, no medo, com o desaparecimento do devir corpo, o fora, a vida (SILVA, 2015, p. 9).

Desse modo, as abordagens apresentadas nos livros didáticos de Ciências caracterizadas pelo determinismo biológico assumem uma intencionalidade nos agenciamentos e fabricação dos corpos, bem como nos discursos acerca da sexualidade, reduzindo-a a algo definido no organismo, como afirma Silva (2015, p. 5) “tem representado o apagamento do fora do corpo, da vida que se realiza e da própria experiência”.

Os estudos realizados por Souza e Santos (2013) ao observarem obras didáticas de ciências da educação básica no que diz respeito à diversidade sexual, evidenciaram que os materiais não apresentavam abordagens sobre as identidades sexuais que se distanciassem das normas, como é o caso da homossexualidade e da bissexualidade. Por outro lado, baseando-se nas imagens e nos textos, as obras reiteravam a heterossexualidade como norma ao se referir ao desejo afetivo e sexual, exclusivamente, entre homem e mulher e, ao mesmo tempo, enfatizar a reprodução humana, por meio da heterossexualidade compulsória.

Por falar em Reprodução Humana, é comum observarmos este capítulo nas obras didáticas de Ciências em que seu conteúdo é abordada uma sequência que perpassa pelas ilustrações dos sistemas genitais, masculino e feminino, seguidos de acontecimentos como a menstruação, fecundação, gravidez e parto referente à menina.

As narrativas constituintes, tanto dos textos para leitura informativa, quanto ds propostas das atividades se referem exclusivamente à gravidez “convencional”, proveniente da relação sexual. Em algumas obras didáticas de Ciências podemos encontrar imagens vinculadas à gestação e a

maternidade em que mulher aparece continuamente sozinha, evidenciando o silenciamento da presença paterna e mais uma vez reforça-se a construção do discurso sobre responsabilidade dos cuidados com os filhos/as atrelados somente a figura da mulher.

Pensando nisso, atentar para as questões que apontam para uma sociedade socialmente mais justa e igualitária está atrelada ao reconhecimento e ao respeito a amplitude de expressão das sexualidades. Nesse sentido, é também questionável a mensagem que as obras didáticas de Ciências se esforçam para transmitir ao apresentarem apenas imagens e textos referentes à configuração de família considerada referência: o pai, a mãe, os/as filhos/as. Com isso, os livros escolares negligenciam esta discussão quando escolhem não contemplar outras configurações de famílias existentes, como por exemplo, filhos/as de casais gays e lésbicas. Para Lionço e Diniz (2009) uma das formas de sustentação da heteronormatividade perpassa fortemente pela naturalização da família heterossexual e patriarcal.

Nos anos iniciais do ensino fundamental são muitos os discursos que apontam para a exclusão de questões associadas à sexualidade, tais como “agora não é o momento para isso”. A ideia do adiamento sempre está ancorada na justificativa referente à faixa etária das crianças. Além disso, a resistências das famílias às discussões sobre sexualidade no espaço escolar, associadas também ao posicionamento fundamentalista de algumas religiões, têm acentuado os limites encontrados para esta abordagem. Nesse contexto, os materiais didáticos, sobretudo o livro didático de Ciências cristalizado por meio de seus textos, pelo viés biológico, não favorecem para a abertura de uma proposta de ensino mais progressista.

Entendemos que o livro didático também se configura como campo de lutas e disputas de poder carregado de intencionalidades. Problematizar a temática, tanto no contexto dos conteúdos apresentados nas obras didáticas de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, como também a utilização deste material pelas/os docentes por meio das questões de corpo, gênero e sexualidade é uma atribuição de todos e todas nós educadoras(es).

Nosso desafio é pensar nessas pluralidades existentes, nas diversas realidades, as quais os/as nossos/as estudantes estão inseridos/as e nas possibilidades de vivências que perpassem também pelo acolhimento e reconhecimento das diferenças e outras tantas possibilidades de existências. E nesta busca, os livros didáticos de Ciências podem ser problematizados, questionando como esses materiais têm apresentado as questões de corpo, gênero e sexualidade.

CAPÍTULO 2

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: OS CAMINHOS, AS BARREIRAS E OS DESVIOS CONSTRUÍDOS

Este capítulo tem por objetivo discorrer sobre a abordagem da pesquisa, bem como o contexto da sua realização, os aspectos do campo, os desafios encontrados e a caracterização das/os professoras/es participantes. Apresento também as expectativas, as quais foram potencializadas no movimento das leituras que representam inquietações e pontes para novas aprendizagens. É importante dizer que todo este processo culminou nas escolhas de estratégias como possibilidades de assegurar a construção deste trabalho diante das tantas rotas que precisaram ser refeitas.

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, eu trato das pedras que estavam em meu caminho e nos desvios que fiz para desenvolver o trabalho. Na segunda, eu discorro sobre as escolhas teórico-metodológicas e as provocações e mudanças que essas escolhas fizeram em mim. Na terceira parte, eu apresento as(o) participantes da pesquisa e os instrumentos de análise das informações.

2.1. O planejamento do caminho da pesquisa, as barreiras e os desvios construídos

Para começar, preciso mencionar sobre aquilo que está latente em mim e que não simboliza meramente um detalhe, mas um cenário que se configura como determinante durante toda a caminhada: é sobre escrever, pesquisar, ingressar num campo completamente atípico marcado pela pandemia da COVID 19. Surgem aí as primeiras necessidades de fazer a curva, repensar, reorganizar e, sobretudo, aprender com todas as dificuldades que o contexto

nos oferece. Nesse sentido, faço breve memória de como juntamente com o orientador havíamos imaginado inicialmente o desenvolvimento deste estudo.

Após refletirmos sobre os objetivos do trabalho decidimos desenvolver uma proposta de natureza interventiva com um grupo de docentes da rede de ensino do município de Boa Nova. A ideia era realizar, mensal ou quinzenalmente, encontros formativos para tratar das temáticas pertencentes aos objetos de estudos, levando em consideração a agenda de trabalho e a disponibilidade destas/es professoras/es.

Em cada encontro, por meio destes grupos formativos, seriam discutidos pontos como: a política nacional de avaliação do livro didático no Brasil; mudanças ocorridas nos livros didáticos de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental nas últimas décadas e problematizações das questões de corpo, gênero e sexualidade presentes nos livros didáticos de Ciências.

Havia um planejamento para que no último encontro as/os docentes fossem convidadas/os a discorrer sobre a experiência nos grupos formativos e as possíveis (re)significações feitas em relação ao uso do livro didático de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental tendo como foco as questões sobre corpo, gênero e sexualidade. Algumas questões seriam ainda sistematizadas por meio de um roteiro previamente construído.

Assim, diante do enfrentamento da crise de saúde pública que assolou o mundo e inevitavelmente o município escolhido para realização da pesquisa, diante também das medidas de restrições adotadas como suspensão das aulas presenciais em todas as redes e modalidades de ensino e orientações de distanciamento social, o planejamento inicial quanto ao percurso da pesquisa ficou impossibilitado de ser realizado.

Nesse sentido, outras estratégias precisaram ser amadurecidas e consideradas. Foi necessário um redirecionamento diante do improvável, principalmente adotando um cuidado maior para que a qualidade do trabalho não fosse comprometida. Depois de refazermos as rotas foi o momento de

realizar contato com as/os participantes da pesquisa explicando sobre as mudanças necessárias devido aos obstáculos na caminhada.

A entrevista individual semiestruturada surge neste cenário como uma das alternativas possíveis de ser realizada com as/os docentes sob a utilização de todos os protocolos de segurança estabelecidos pelos órgãos de saúde para o momento. Após diálogos e agendamentos com as/os professoras/es escolhidas/os, as entrevistas individuais ocorreram presencialmente conforme os dias e horários adequados às/aos entrevistadas/os.

Preciso também destacar que não foi uma tarefa fácil de ser executada: entre agendamentos e a realização em si. Vários empecilhos ocorreram para as/os docentes entrevistadas/os que estão se reinventando no movimento de estudos, planejamento e preparação das atividades remotas para as/os estudantes de suas respectivas turmas. Esta nova realidade de trabalho, diante do contexto da pandemia, gerou insegurança, nas quais as angústias foram potencializadas e o cenário de trabalho no âmbito da educação tem se tornado cada dia mais desafiador. Tudo isso foi o suficiente para que, em vários momentos, as entrevistas fossem desmarcadas e adiadas a pedido das/dos participantes.

As/os professoras/es participantes da pesquisa não são pessoas desconhecidas, ao contrário, são colegas, companheiras/os de caminhada da educação de Boa Nova. Como coordenadora técnica-pedagógica da Secretaria de Educação do referido município, acompanho de perto esta realidade de que se instaurou no cotidiano em relação às práticas educativas.

Foi marcante para mim, após muitas tentativas e agendamentos sem sucesso para realização da entrevista, o aceite da professora Nicete para me receber na sua casa. Ao adentrar no espaço, me deparo com a referida docente sentada à mesa apoiada em blocos de atividades remotas das/dos suas/seus estudantes para correção; livros didáticos, os quais estavam auxiliando no planejamento; caderno de registro para monitoramento do alcance das/os estudantes e se dividindo com a preparação dos alimentos e nos cuidados de uma neta de oito meses, sentada em um tapete na cozinha. Ela me recebeu

com um pedido de desculpas, para que eu não reparasse a sua condição. Eu comecei a entender que aquele cenário se constituía na rotina repleta de desafios a qual os/as professores/as das escolas públicas brasileiras enfrentavam diante do atual contexto pandêmico: ausência de condições dignas para desenvolverem as suas atividades, além de toda sobrecarga de trabalho.

Agora que já consegui brevemente mencionar, contextualizar em quais circunstâncias se deram o desenvolvimento desta pesquisa, mas, que, certamente não ficará por aqui, pois trago nas próximas páginas ampliações, justifico a minha escolha na perspectiva da escrita ao utilizar o artigo “a” para se referir ao gênero feminino e o artigo “o” para se referir ao gênero masculino, contemplando assim o debate por quais perpassam as questões de gênero de um modo mais visível e igualitário e evitando o realce ou reforço do uso hegemônico da linguagem no masculino. Esta escolha está ancorada, sobretudo nos estudos de Louro (2003) quando esclarece:

A linguagem no masculino não é um “reflexo do real”, é uma criação linguística intencionalmente política. A escolha do “homem” - no latim homo - serviu para denominar uma única espécie do planeta (Homo sapiens), que têm sapiência, que raciocina, que possui inteligência, e, por seguinte, definiu, também, seu substantivo (humanidade)...Penso que nessa época, se o mundo já tivesse sido sacudido pelas críticas sexistas, ou se já tivesse considerado as problematizações advindas dos estudos sobre a mulher e dos estudos de gêneros sobre a construção dos sistemas de subordinação social e de classificação hierárquica desigual impostas pelo patriarcado, pelo machismo, pelo capitalismo, pelos sistemas de segregação racial... em vez de usar como referência a palavra “homem”, talvez a referência fosse a palavra pessoa... Portanto, sugiro que educadoras e educadores, na forma verbal ou escrita, em qualquer nível de ensino, evitem o tratamento exclusivo no masculino, bem como atentem para a linguagem presente nos livros didáticos que costumeiramente o fazem. Há muitas alternativas para se evitar usar “homem”... sugiro, “as pessoas” ou, simplesmente, “os homens e as mulheres”, “as meninas e os meninos”, “os professores e as professoras [...] (LOURO, 2003, p. 72-73).

Com base neste pensamento, destaco que a minha perspectiva de escrita é inspirada em alguns autores e autoras que dialogam com os estudos pós-críticos, permitindo assim processos de desconstruções e desestabilizações dos rótulos impostos, abalados pelos movimentos também de leituras, as quais podem apontar para novas indicações, novos aprendizados.

2.2. As escolhas teórico-metodológicas da investigação e suas desestabilizações

Concordando com o pensamento Louro (2003), ao repensar a forma de escrita, deixo claro que não tenho a pretensão de engessar significados, mas sim de tentar ser coerente, de estar alinhada com minhas escolhas teóricas que são também políticas. Vale destacar que, na ótica dos estudos pós-críticos, operar com a verdade de forma inquestionável é algo contraditório a tudo aquilo que acreditamos e que nos propomos a realizar.

Entendemos que as certezas são provisórias e, que, portanto, devem ser revisadas, questionadas, colocadas em dúvidas. Nesse sentido, pesquisar e produzir as nossas escritas nesta perspectiva é, de alguma forma, permitir trilhar caminhos menos estreitos, os quais possibilitem a ampliação do olhar. Dito de outra forma, o campo de pesquisa que se inspira nas metodologias pós-críticas constitui-se na indagação daquilo que já temos como estável a partir também da possibilidade de inclusão de novos pontos de vistas.

Sobre isso Marlucy Alves Paraiso (2012) explica:

Trabalhar com metodologias de pesquisas pós-críticas é movimentarmos constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção. Isso instiga-nos a fazermos outras invenções e a “pensar o impensado” nesse território. A pesquisa pós-crítica em educação é aberta aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação. Gosta de incorporar conceitos, de “roubar” inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se. Por ser tão aberta quer expandir suas

análises para diferentes textos, para produzir novos sentidos, expandir, povoar e contagiar. (PARAÍSO, 2012, p. 44).

Nesse contexto, a autora defende ainda que na caminhada da construção metodológica, em momento algum, deve-se desconsiderar aquilo que já foi produzido por outras teorias, com outros olhares, sobre o objeto de conhecimento que escolhemos investigar. Entretanto, ocupamo-nos do já conhecido/estável para interrogar, rever os saberes produzidos, compreendendo que tudo se configura como construção. Nesse sentido, não podemos desconsiderar também as mudanças ocorridas em todo o contexto no que tange à educação, mudanças essas que não ocorreram de modo isolado, mas que estão diretamente entrelaçados nos movimentos culturais, políticos e sociais.

No trabalho intitulado “Metodologias pós-críticas em educação”, as autoras Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012) afirmam que a importância das pesquisas em educação se dá, sobretudo porque adotamos como pressuposto que a verdade é uma invenção, que os “regimes de verdades” operam na sociedade como discursos verdadeiros fazendo-nos ter sempre em mente que todos os discursos são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade, inclusive de mostrar quais foram as relações de poder atravessadas para que determinados discursos se tornassem ou fossem tomados como verdadeiros. Daí a necessidade e importância das problematizações, das leituras se constituírem como algo que favoreça reflexões dos objetos de conhecimentos tidos como centrados, homogêneo e ou/hegemônico e universal.

Pensar neste estilo de pesquisa é pensar também em sair da “bolha” e/ou zona de conforto, desejar estabelecer diferentes modos de pensar, escrever e exercitar. Exercitar sob outro ângulo. Falar em novas possibilidades, jeitos diferentes, de modo particular, ao tratar da temática de análises de livros didáticos precisei deste exercício, de refletir, experimentar... A todo tempo somos surpreendidos com a sensação do “fora do chão”, fora da firmeza, daquilo que até então se tinha como referência. Assim sendo,

questionar o que está posto se configura como iniciativa que devemos fomentar em uma proposta de pesquisa, que se configura como algo inquietante e desafiador.

Durante o meu processo formativo, desde os anos iniciais até a caminhada da graduação, fui ensinada a escrever somente aquilo que supostamente deu certo, aquilo em que obtive sucesso ou fui feliz. Enveredar nesta perspectiva de escrita não é uma tarefa fácil, escrever tendo os estudos pós-críticos como referência, nos tira dos “trilhos” porque é preciso se expor e isso, durante muito tempo, pairou como algo que deve ser colocado “em baixo do tapete”, ou seja, as dificuldades, os obstáculos, o que não saiu como planejado não se mostra, não se evidencia, sempre se esconde.

Nesse sentido, tenho refletido sobre toda esta caminhada, dos modos de olhar e rever a escrita considerando outras alternativas. Penso também que não seria equivocado afirmar que carregamos em nós resquícios de uma educação tradicional, na qual ainda enfrentamos entraves ao tentar registrar as nossas ideias de uma maneira mais solta, menos engessada. Em alguns momentos percebemos a capacidade criativa e autoral um tanto comprometida. Por vezes, ficamos receosas em escrever deixando reverberar os nossos sentimentos e subjetividades. Todos estes desafios nos deixam em alertas também para a necessidade da pesquisadora se permitir explorar outros territórios até então desconhecidos...

Como mencionei anteriormente sobre a divisão/organização das duas etapas metodológicas que contemplam esta pesquisa, no caso, a entrevista com os/as docentes e as análises dos livros realizadas por mim, percebi a importância de assumir este exercício de investigar, localizar com as lentes da teoria, quais verdades estão sendo instituídas nestes livros? E quais regimes de verdades foram construídos pelos/as docentes? Quais valores estão sendo continuamente reforçados? O que está à margem e quem está à margem? Quais os grupos foram excluídos? Quais regimes de verdades estão sendo fortalecidos no que diz respeito às questões de corpo, gênero e sexualidade? Quais regimes de verdades apresentados?

Preciso destacar o momento em que me debrucei sobre estes materiais para de fato realizar estas observações, tanto a obra didática adotada pelos professores anterior à aprovação da Base Nacional, quanto a utilizada, posteriormente. Para a conclusão da segunda parte da pesquisa, no que diz respeito à produção do material empírico, após a qualificação, foi sugerido pela banca a realização de mais duas entrevistas com professores/as da rede de ensino. Retomei então para o movimento de diálogo e agendamentos destes momentos.

Ressalto que o município em que aconteceu a pesquisa enfrentou um momento bastante delicado em relação ao aumento de números de casos dos infectados pela COVID 19, intitulado pelas autoridades de saúde como “segunda onda”. Um período tenso em que presenciávamos, em um lugar pequeno como Boa Nova, pessoas próximas, colegas de trabalho contraindo o vírus. Algumas tentativas para a realização das entrevistas no modo virtual foram feitas, mas pela questão da exaustiva jornada de trabalho dos/das docentes, o acúmulo de atividades, preparação do material remoto, aulas online, correção das atividades, reunião virtual com equipes das escolas, lives formativas, enfim, todas as demandas atribuídas aos/as professores/as neste momento, inviabilizaram o desenvolvimento das entrevistas, estando as(os) profissionais da educação tão desgastadas(os) e sobrecarregadas(os).

Ainda referente ao cenário, era receoso acompanhar o boletim diário de saúde do Município e observar os números alarmantes dos novos casos em apenas 24 horas, inevitavelmente o aumento na taxa dos internados e altas taxas de ocupação dos leitos de UTI do hospital que atende as demandas local.

Em meio a este cenário tão desestabilizador, também não posso desconsiderar que trabalhar na educação se configura como algo angustiante, sobretudo ao ver colegas adoecendo, a saúde mental dos/das profissionais sendo visivelmente comprometidas. Eu me senti por tantas e tantas vezes fragilizada, amedrontada. Em meio a este contexto, eu me perguntava constantemente: Como será depois? Será que teremos um amanhã? Quem

mais ou quantos mais eu perderei? Sim. Uma perda nos tira do prumo, chega como um terremoto, devasta, destrói e nos causa desesperança...

Retomar a escrita, olhar para o termo de autorização da produção das informações da minha pesquisa assinado pelo Secretário de educação, chefe, amigo, companheiro do café da manhã diário dos últimos cinco anos, também incentivador do meu processo formativo, e lembrar que ele não está mais entre nós, que infelizmente entrou para as desastrosas e tristes estatísticas de óbitos pela COVID 19 no nosso País, me deixou menos otimista diante da vida, do meu mundo, da minha caminhada... Pausa. Precisei muito disso no momento, desconforto, indignação, negação... O fato é que precisei encontrar forças para enfrentar tudo isso e seguir...

Estes últimos meses não têm sido fáceis, penso que perder uma pessoa tão próxima é muito doloroso para os/as que ficam, em qualquer circunstância, mas o sentimento de perder alguém para a COVID 19, de alguma forma, potencializa a nossa dor. Lembro que quando ele foi diagnosticado com o vírus, somente alguns/algumas professores/as da rede municipal de ensino de Boa Nova com a faixa etária mais avançada que a dele haviam sido imunizados/as via vacina. Ademais, estávamos todos/as na expectativa para recebermos a primeira dose, pois os critérios da imunização para os/as trabalhadores/as da educação seria a idade superior, para assim avançar no formato decrescente. No caso dele, não deu tempo.

A lentidão no processo de imunização no país não permitiu que ele tivesse acesso ao menos a primeira dose. A omissão, a negligência, o descaso com as vidas por parte dos nossos governantes se fizeram presentes neste contexto. Não é só a dor puramente, a da perda, mas também a causa dói, dói muito. É inevitável pensar que talvez com as duas doses da vacina, o desfecho seria diferente, não só para Anderson, mas para aqueles e aquelas que nos deixaram.

Os seus jargões preferidos: “Não mexe comigo que eu não ando só”, fazendo referência ao trecho da música “Carta de amor”, da maravilhosa cantora, Maria Bethânia, usado sempre quando alguém insistia em

importuná-lo, ou ainda: “ninguém solta a mão de ninguém”, dita por ele como forma de encorajamento para enfrentar as adversidades de um dia daqueles de trabalho.

Tudo isso são fortes e estão vivos não apenas em mim, mas em quem teve o privilégio de conviver com tamanha alegria. Anderson era alegria, da alegria de viver, da vida. Irreverente, corajoso, generoso, sonhador, lutou ativamente por uma educação mais justa, sensível às questões do atual cenário do Brasil.

Vinte nove de maio de 2021 ganhou um outro significado para mim: o dia da notícia mais temida. Sabíamos de toda gravidade do quadro, da existências das comorbidades, mas ainda assim, estávamos esperançosos/as. Entre o dia da intubação e o da sua partida foi um espaço relativamente curto, apenas cinco dias. Neste período, uma corrente gigantesca de oração tomou conta da pequena cidade de Boa Nova e o distrito de Valentim, local onde Anderson residia. De lá pra cá, me pego a perguntar: onde está o meu querido? Será mesmo verdade que com toda sua alegria, irreverência está alegrando os céus? Não sei. Quero acreditar que sim.

Em meio a tudo isso, a todas as minhas oscilações de sentimentos e humor, tento olhar as coisas de uma outra forma, buscando também paz e conforto para minha alma. Escolhi ressignificar tudo isso, com a certeza no coração de que não estamos sozinhos/as e que ele também não está. Escolhi seguir e aprender a conviver com a dor. Ainda é tão recente, vou precisar de tempo para amadurecer, lidar com a saudade que uma grande perda nos causa. Estou tentando acomodar tudo isso, sei que o tempo também fará o seu melhor para me ajudar nesta missão...

Não poderia deixar de registrar esta passagem aqui, de um momento tão doloroso, tão peculiar em que tento retomar a escrita da pesquisa. Ao mesmo tempo, é preciso sempre demarcar as perdas, as milhares de vidas ceifadas resultantes de todo contexto negacionista instaurado no Brasil, das ausências de políticas públicas, sobretudo no que diz respeito à morosidade quanto ao processo das vacinas. Nesse sentido, vivo o luto, mas sem perder

de vista a luta. Anderson dias, Paulinho (carinhosamente conhecido), em nome de tua memória e de tantas outras, eu desejo seguir e acredito que é desta forma que gostaria de me ver também: caminhando, mesmo com as todas as dificuldades, com os dias e momentos de tristeza.

2.3. O campo de pesquisa, os encontros com os sujeitos e as ferramentas para a produção do material empírico

Esta pesquisa ocorreu em Boa Nova, localizado no Sudoeste do Estado da Bahia, na mesorregião denominada Centro-Sul Baiano e microrregião de Vitória da Conquista. O clima é frio e seco; sua altitude é de cerca de 830m acima do nível do mar. A vegetação marcante é a mata atlântica e a caatinga (acrescenta-se a mata-de-cipó). A distância da capital do estado, Salvador, é de 440 Km e possui uma área total de 869 Km². A escolha do município deve-se ao fato, de ser também, o espaço de trabalho da pesquisadora na rede pública de ensino há uma década. Segundo dados do último IBGE a população boanovense gira em torno de pouco mais de 12 mil habitantes.

No contexto da educação pública, o município atende as etapas e modalidades de Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e o recém-implantado Ensino Médio. No corrente ano, estão matriculados 2.941 no total de alunas/os distribuídas/os entre as modalidades. Atualmente 219 profissionais compõem o quadro de docentes, sendo que a grande maioria possui graduação em suas áreas de atuação.

Estão em funcionamento 27 unidades escolares, 07 (sete) localizadas na sede, 04 (quatro) nos distritos e povoados, 16 (dezesesseis) divididas em 04 (quatro) núcleos educacionais que contemplam as cinco modalidades de ensino ofertadas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB observado no ano de 2019 referente ao 5º ano foi de 5,2. Em relação ao Ensino Fundamental (anos iniciais), encontra-se em vigência a proposta de ciclos. A

educação conta ainda com o Conselho Municipal que se faz autônomo e deliberativo nas decisões de seu contexto.

Devido ao atual cenário de Pandemia da COVID 19, desde o dia 19 março de 2020, o Município vem editando e publicando decretos acerca da suspensão das aulas presenciais em toda a rede de ensino. De lá pra cá, a educação tem funcionado por meio das atividades remotas impressas entregues mensalmente as/os estudantes e utilização do auxílio das tecnologias de informação e comunicação como: redes sociais, grupos de WhatsApp para fornecer orientações e esclarecimentos acerca destas atividades para o público que tem acesso. Infelizmente nem todas/os as/os estudantes tem acesso à internet, uma grande parte reside na zona rural, o que inviabiliza as questões de sinal e também de acesso.

Além disso, o índice de evasão, neste momento de suspensão de aulas presenciais, tem aumentado consideravelmente em toda a rede de ensino já que muitos/as dos/as nossos/as estudantes tem migrado para outras regiões em busca de oportunidades profissionais para, de alguma forma, consigam se manter no período de crise.

Boa Nova é considerado um Município de baixa arrecadação, não recebe contrapartida de outros órgãos e a educação é mantida pelos recursos do Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB). Assim, no sentido de materiais didáticos, as unidades escolares contam basicamente com o livro didático para auxílio e suporte ao ensino. Por meio da política do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a educação recebeu coleções didáticas para as áreas do conhecimento de todo o ensino fundamental. Em 2018, as/os docentes da rede se reuniram para avaliar as amostras das coleções didáticas disponibilizadas pelas editoras para que pudesse ser realizado o processo de escolha destas obras e depois a sinalização no sistema.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos/as os/as alunos/as devem desenvolver durante cada etapa da educação básica - Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, as obras didáticas também precisaram se adequar às premissas do referido documento. Nesse sentido, mediante a escolha das/dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, a coleção adotada atualmente para os anos 2019 a 2021 é a “Buriti mais Interdisciplinar” da editora Moderna que contempla de maneira integrada os componentes curriculares de Ciências, Geografia e História. Importante destacar que o livro didático de Ciências utilizado pelas/os docentes antes da aprovação da Base Nacional Comum curricular (BNCC) foi o “Projeto Coopera” da editora Saraiva, material que foi utilizado entre os anos 2016 a 2018.

Em relação às etapas de desenvolvimento da pesquisa, como mencionei no início deste capítulo, diante das dificuldades impostas, novas possibilidades precisaram ser consideradas, assim o planejamento da pesquisa também foi ganhando outros rumos e desenhos. Por meio do diálogo com o orientador optamos por duas etapas.

A primeira constituiu-se pela realização das entrevistas semiestruturadas com as/os docentes das turmas de 4º e 5º ano dos anos iniciais. A segunda etapa caracterizou-se pela análise das duas obras didáticas de ciências adotadas pelas/os docentes do 4º e 5º ano do ensino fundamental: o exemplar do Projeto Coopera – anterior a BNCC e o exemplar do Projeto Buriti Mais Interdisciplinar recebido depois da homologação do documento. É relevante ressaltar que este processo de análise das obras didáticas de ciências utilizadas pelas/os professoras/es teve como foco as questões de corpo, gênero e sexualidade.

As referidas obras didáticas foram gentilmente cedidas para a análise por duas gestoras das unidades escolares em que lecionam as(os) participantes da pesquisa. Apresento considerações sobre as referidas obras didáticas de Ciências utilizadas pelas/os professoras/es no capítulo de análises dos discursos das/dos docentes a partir dos usos do livro didático de Ciências com enfoque para as questões de corpo, gênero e sexualidade.

Como enfatizarei anteriormente, tecerei mais algumas informações sobre os meus encontros presenciais agendados com cada professora/or para a realização das entrevistas. Estes momentos foram um tanto desestabilizadores pela própria questão do cenário que exigiu medidas de proteção e segurança: uso de máscaras, distanciamento e uso constante do álcool em gel em um período em que os casos da COVID 19 estavam crescentes no município.

A escolha da entrevista como instrumento de produção de informações está ancorada também nas palavras de Lüdke e André (1986), ao afirmarem que a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 33). Além disso, no ato da entrevista o pesquisador pode realizar ajustes necessários solicitando esclarecimentos e adaptações que se configuram como eficazes na obtenção das informações.

Um aspecto que precisa ser considerado é que todas as entrevistas semiestruturadas se deram por meio da utilização de um roteiro previamente elaborado contendo oito pontos para que as/os docentes pudessem interagir com a pesquisadora. Estes pontos estão associados aos usos do livro didático de Ciências em suas aulas, a partir das questões de corpo, gênero e sexualidade, bem como, o olhar destas/es profissionais acerca das obras adotadas anteriormente à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a coleção utilizada atualmente. O roteiro encontra-se em apêndice A. Outros pontos que não estavam no roteiro também foram contemplados, pois no decorrer do diálogo houve a necessidade de intervenções mediante o surgimento de algumas proposições. Os livros didáticos de Ciências adotados pelas/os professoras/es tanto o Projeto Coopera utilizado anteriormente, quanto o Buriti Mais Interdisciplinar também foram levados pela pesquisadora para os momentos das entrevistas.

Após a aprovação do presente projeto no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB , sob o protocolo de

número 4.356.124, a autorização da coleta de dados no contexto da educação assinada pelo Secretário do Município e também autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas/os participantes, iniciamos efetivamente a inserção no campo da pesquisa.

Embora, tenha trazido um pouco de mim na introdução deste trabalho, do ponto de vista de algumas vivências pessoais e profissionais, dos efeitos que me conduzem e/ou me conduziram envolvendo às questões de corpo, gênero e sexualidade, agora pretendo resumir, diria elencar as informações me apresentando da mesma maneira que apresento os/as docentes participantes deste trabalho.

Sou moradora do Município de Boa Nova, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia- UESB e em Ciências Sociais pela Faculdade Metropolitana de Santos - UNIMES. Possuo especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdades Integradas de Jequié- FIEF. Sou professora efetiva do Município de Boa Nova há aproximadamente 10 (dez) anos. Localizo-me como alguém pertencente ao gênero feminino, tendo a heterossexualidade como orientação sexual. Considero-me uma mulher parda no contexto da minha raça/etnia e estou inscrita na religião ligada ao cristianismo, no caso, católica. Atualmente estou como coordenadora técnica-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Quem são as/os minhas/meus colegas participantes deste trabalho? Começo então a apresentação pelo critério de ordem da realização das entrevistas. O primeiro, no caso, é o professor Macedo. Ele é morador do município de Manoel Vitorino-Bahia, é licenciado em Pedagogia e Matemática, possui especialização em gestão escolar, psicopedagogia e neuropsicopedagogia. Possui 13 anos de docência. Define-se como alguém pertencente ao gênero masculino, tendo a heterossexualidade como orientação sexual. No contexto da sua etnia/raça caracteriza-se como pardo e oriundo da religião vinculada ao cristianismo, no caso, evangélico. Leciona atualmente na Escola Municipal Prof. Paulo Freire, localizada na sede do

Município. É professor da turma do 5º ano do Ensino Fundamental do turno matutino.

A professora Betina reside em Boa Nova, é licenciada em Pedagogia, não possui especialização e acumula 19 anos de carreira no magistério. Identifica-se pertencente ao gênero feminino, tendo a heterossexualidade como orientação sexual. Caracteriza-se como parda em relação à sua etnia/raça. Já no contexto da religião, a docente afirma não ter nenhuma. Leciona atualmente na Escola Municipal Prof. Paulo Freire, localizada na sede de Boa Nova e que atende às modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). No referido ano se encontra como docente da turma do 4º ano matutino.

A professora Nicete é também moradora de Boa Nova, licenciada em Pedagogia. Não possui especialização. Já ultrapassando os 25 anos de atividades docente, encontra-se em processo de aposentadoria. Define-se como pessoa do gênero feminino, pertencente à etnia/raça branca, heterossexual e de religião ligada ao cristianismo, no caso, católica. É professora atualmente das turmas de 5º ano matutino e vespertino do Ensino Fundamental da Escola Municipal Anísio Teixeira, localizada da sede de Boa Nova.

O professor Paulo Gustavo é morador do Município de Boa Nova, é licenciado em Pedagogia e não possui especialização. Localiza-se como alguém do gênero masculino, pertencente à etnia/raça parda, considera-se heterossexual e praticante de religião ligada ao cristianismo, a saber, evangélico. É professor da turma do 5º ano matutino da Escola Municipal Anísio Teixeira e acumula aproximadamente 20 anos de prática docente.

Já a professora Inara é também moradora de Boa Nova, graduada em Pedagogia a docente não possui especialização. Está na carreira do magistério a aproximadamente 20 anos, considera-se pertencente ao gênero feminino, tendo a heterossexualidade como orientação sexual. No que diz respeito a religião, afirma ser praticamente do segmento católico ligado ao cristianismo e no que tange a sua etnia/raça identifica-se como parda. A referida docente

atualmente leciona nas turmas do 5º anos dos turnos matutino e vespertino da Escola Municipal Miguel Arroyo, situada na sede do Município. Inara abrange bastante experiência docente nas turmas dos anos iniciais, pois é onde tem passado maior parte do tempo desde quando iniciou a sua carreira docente.

Os contatos foram feitos com cada um/uma dos entrevistados/as por telefone pela pesquisadora e entre tantos adiamentos a pedido das/dos participantes conseguimos concluir esta etapa das entrevistas com os/as cinco docentes: dois professores e três professoras. As primeiras entrevistas foram realizadas no ano de 2020 e as últimas no corrente ano de 2021. Penso ser importante justificar que opto por não revelar os nomes das/dos participantes e também das unidades escolares onde atuam, por isso sempre que precisar mencionar as/os professoras/es, bem como as escolas, utilizo pseudônimos. Mesmo sabendo que Boa Nova é um lugar pequeno e que na nossa rede de educação a grande maioria dos profissionais se conhecem, por conta da relação de confiança estabelecida com os/as entrevistados/as e por ter deixado claro também no termo de Consentimento livre e Esclarecido - TCLE, o qual eles/elas assinaram que os seus nomes não seriam expostos, preferi então, não quebrar algo que já havia sido previamente firmado.

A escolha dos pseudônimos das/dos docentes justifica-se pelo fato de contemplar/admirar já alguns, como foi o caso dos pseudônimos Betina e Inara. Já Macedo, foi em homenagem a um professor da Universidade Federal da Bahia- UFBA em que tive a oportunidade de conhecê-lo a apreciar algumas das suas produções sobre currículo escolar. Nicete e Paulo Gustavo também foram frutos de homenagens de dois grandes talentos da dramaturgia, o/a qual eu prestigiava muito e que lamentavelmente acabaram perdendo a batalha para a COVID 19 neste referido ano. Me refiro então, a saudosa atriz Nicete Bruno e o talentoso ator e humorista, Paulo Gustavo. Os pseudônimos referentes às unidades escolares também foram escolhidos como forma de homenagear três grandes educadores que marcaram a minha formação: Paulo Freire, Anísio Teixeira e Miguel Arroyo.

Em meio a alguns entraves ocorridos para a realização deste momento, na Escola Municipal Paulo Freire ocorreu a primeira entrevista com o professor Macedo. O referido professor preferiu agendar na própria unidade escolar que leciona, em uma quarta-feira, no período matutino. No dia combinado, a unidade escolar estava aberta para ajustes das demandas com algumas/alguns docentes. Devido ao cenário da pandemia as/os profissionais estão desenvolvendo as suas atividades afastadas/os da unidade escolar, comparecendo, excepcionalmente, quando convocadas/os. Cheguei um pouco antes do horário agendado e esperei o professor terminar o seu diálogo com a gestora da unidade para então iniciarmos a entrevista. O momento ocorreu de maneira reservada em uma das salas de aula somente com a presença da pesquisadora/entrevistadora e do entrevistado. Não houve interrupções durante a entrevista que durou, aproximadamente, 01h40min.

A segunda entrevista foi realizada com a docente Betina que teve disponibilidade para colaborar com a pesquisa em um dia de quinta-feira no turno matutino também na unidade escolar, na qual a professora leciona, a Escola Municipal Paulo Freire. Neste dia, estava acontecendo reunião pedagógica com as/os docentes e, por este motivo, precisei esperar um tempo maior.

Ao adentrar na escola me deparei com a fala de uma professora: “estamos cansados, trabalhar desta forma não está sendo fácil, quando isso vai acabar...” tive uma ligeira sensação de vazio e pude constatar que de todas as vezes que estive naquele espaço, por conta das minhas atribuições profissionais, era a primeira vez que não escutava as vozes dos/das estudantes. A escola estava silenciosa, um silêncio estranho, diferente. Intimamente eu concordei com aquela fala sobre as dificuldades deste tempo, tempo de recuo, de distanciamento, de incertezas...

Procurei me concentrar novamente para o momento, o qual eu havia planejado e me preparado, mas inegavelmente eu fiquei reflexiva com as palavras da professora. Fui para uma sala de aula que estava “vazia”, e me

pus a checar toda a organização para o desenvolvimento da entrevista. Após aguardar cerca de 40 minutos Betina veio ao meu encontro, conversamos um pouco e, em seguida, iniciamos a entrevista naquela sala de aula. Fomos duas vezes interrompidas pela gestora da unidade escolar que precisou prestar alguns avisos, entretanto a condução das ações ocorreu sem maiores transtornos e durou, aproximadamente, 02 (duas) horas.

A terceira entrevista como descrevi inicialmente ocorreu na casa da professora Nicete. Ela escolheu o dia de quarta-feira, no período da tarde. A professora havia deslocado a sua mesa de trabalho da sala para o espaço da cozinha em uma tentativa de conciliar as atividades profissionais com as atividades do lar e também os cuidados com a neta. Situação que me chamou muito atenção acerca das condições de trabalho remoto das/dos docentes frente ao atual período de pandêmico, que afastou os/as estudantes e professoras/es dos espaços escolares, mas não das suas atribuições.

Nicete me recebeu neste espaço reservado de sua casa onde a entrevista foi realizada. Inicialmente fomos interrompidas pela mãe da criança que, em seguida, a retirou dali. A professora ao pedir que eu me sentasse mencionou: “não repara aqui, apesar da correria, é um prazer e uma honra pra mim contribuir com o seu trabalho”. Senti-me imensamente agradecida com a fala e tentei expressar este sentimento. Foi forte perceber que, apesar das novas condições impostas pelo momento, a docente se esforçou e se organizou para que eu pudesse estar ali e isso, de alguma forma, impulsionou-me ainda mais na busca pelas(os) participantes da pesquisa.

Conversamos um pouco, ela rememorou sua carreira no magistério desde quando começou a lecionar no Município mencionando os espaços ocupados, desafios e as conquistas, comemorando por estar ingressando no processo de aposentadoria. Iniciamos a entrevista que ocorreu sem maiores interferências, contudo percebia um desconforto não revelado pela entrevistada, sobretudo ao pronunciar sexualidade, ela evitava e sempre substituía por assunto ao tratar dos pontos do roteiro. Esta particularidade não afetou a essência da realização do momento, nem trouxe maiores

impactos, mas me tocou de alguma forma. Esta terceira entrevista durou aproximadamente 01h30min.

A quarta entrevista foi realizada com o prof. Paulo Gustavo na escola Municipal Anísio Teixeira, lugar de trabalho do referido docente. No dia em que consegui realizá-la a situação crítica de casos da COVID 19 já havia sido estabilizada. Constava no Boletim diário de saúde local apenas um caso ativo. Foi preciso aguardar um pouco as coisas se acomodarem e, gradativamente, os/as professoras/es da rede estavam retomando as suas atividades letivas presenciais em alguns momentos da semana nas unidades escolares. Depois de muitas tentativas sem sucesso, de modo particular com o prof. Paulo Gustavo, ele preferiu me receber em um dia de realização de suas atividades na escola.

O professor me recebeu com um pedido de desculpas pelos desencontros anteriores e também me relatou as dificuldades encontradas com a realização das aulas online para os/as estudantes. Ele me confessou que considerava a sua timidez como um entrave para que estes momentos fossem desenvolvidos, além da questão da pouca familiaridade com os recursos tecnológicos. Partilhamos algumas ideias e reflexões causadas pelo contexto da pandemia, os quais estão impactando a educação. O professor problematiza ainda o diálogo citando a quantidade de atividades remotas que precisa corrigir para tentar acompanhar o processo de aprendizagem das(os) suas(seus) alunas(os).

Vi no olhar e no semblante deste entrevistado, companheiro de profissão, antes mesmo de suas palavras, o cansaço desta realidade desafiadora vivenciada. Eu me permiti uma escuta atenta sobre todas as inquietações e angústias lançadas pelo docente. Ao mesmo tempo em que o ouvia, eu me perguntava se era um bom momento para estarmos ali, de repente uma sensação de estar incomodando. Com este pensamento, ainda fui confrontada por um sentimento: o de que o professor desejava realmente que eu estivesse ali, quem sabe apenas para escutá-lo.

Paulo Gustavo interrompe este sentido da conversa e já entra na questão das discussões sobre a sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental, mais propriamente a turma do quinto ano, destacando como a temática ainda é vista como um interdito, sobretudo para as famílias das/os educandas/os e como os livros didáticos precisam avançar mais na discussão. Com o avançar do horário pegamos a deixa da discussão e iniciamos a entrevista por meio dos pontos do roteiro. O momento durou, aproximadamente, 1 hora.

A quinta e última entrevista realizada contemplou a prof. Inara e ocorreu na Escola Municipal Miguel Arroyo, local de trabalho da docente. Na data escolhida por Inara, ela já havia retornado, de maneira gradativa, a assumir as suas atividades letivas, de maneira presencial, na escola e justificou que seria um bom momento, pois aproveitaria para dar conta do seu planejamento.

A docente me recebeu de maneira muito acolhedora e já mencionando considerar importante a temática da pesquisa, sobretudo para os estudantes do quinto ano, faixa etária em que ela tem bastante experiência em trabalhar. Disse para a professora que, apesar de todas os desafios encontrados para a realização desta pesquisa, era uma temática que me inquietava e me movimentava por também acreditar muito na relevância da discussão sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade na escola.

Percebi a professora inquieta, mas não quis demonstrar isso. Em seguida, ela começa a me relatar algumas situações que estavam acontecendo com os/as estudantes desta escola, envolvendo violência doméstica na família e que os/as estudantes estariam presenciando, bem como demais situações de abuso sexual envolvendo uma estudante. Perguntei como a escola estava se comportando diante destes casos e ela me respondeu que as autoridades já haviam sido acionadas, inclusive o Conselho Tutelar.

Neste momento, as palavras do meu orientador nos nossos encontros do grupo de pesquisa, ressoavam na minha cabeça: “ Não pensem vocês que o campo vai estar lá todo bonitinho, todo preparadinho à espera de vocês. Não!

O campo, por vezes, é desestabilizador”. E foi. Sabemos da existência de casos desta natureza em Boa Nova, pois, por ser um lugar pequeno, dificilmente fica oculto. Entretanto, toda vez que precisamos lidar com tais realidades, acende em nós, de maneira muita mais intensa, como os projetos de homem e de mulher, vigentes na sociedade, precisam ser urgentemente repensados, debatidos e problematizados.

Precisamos deste engajamento, destas discussões para assim mobilizar as transformações que tanto desejamos. Com este pensamento, eu me coloquei a ouvir mais as impressões da professora que foi ressaltando como, ao longo de sua carreira, a docente tem se deparado com estas questões e como há a necessidade da escola buscar estratégias para ajudar estes/estas estudantes.

Inara me pareceu tão preocupada com o contexto de vulnerabilidade social gritante, no qual os(as) seus(suas) alunos(as) estão inseridos(as). Neste contexto e mediante o diálogo, inciamos a entrevista contemplando os pontos do roteiro e também ampliando para demais questões. O momento com a professora durou, cerca de, 1h30min.

É importante destacar que as instituições escolares em que as(os) docentes participantes da pesquisa atuam pertencem à rede municipal de ensino e atendem às modalidades de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando estudantes com faixa etária entre 04 a 14 anos. A escolha das escolas se deu, dentre outros fatores, pelas questões de melhor acesso e localização para o desenvolvimento da pesquisa, levando em consideração o atual cenário de pandemia.

2.4. Possibilidades de análise...

Com base nas reflexões apresentadas no trabalho intitulado “Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação”, das autoras Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012), dialogamos com algumas das premissas sinalizadas pelas autoras neste texto para a produção do nosso movimento de análise, tais como: operar com a provisoriidade, a construção

de perguntas problematizadoras com o intuito de pensar sobre elas e, ao mesmo tempo, trazer algumas leituras para também pensar outros desdobramentos em relação às abordagens das questões de corpo, gênero e sexualidade.

A ideia das mudanças, das transitoriedades, do entendimento de que estamos em um contexto, onde as coisas e modos de ver o mundo não permanecem estáticas nos possibilita operar com as premissas das provisoriedades. E, devido a estas mudanças, lutamos pelas descontinuidades de muitas criações e criaturas, sobretudo das ideias e comportamentos pautados nas visões universais, estigmatizadas, cerceadas, no modo duro de vermos e analisarmos o mundo, a vida.

A existência/valorização das diferenças e dos/das diferentes soam para nós como pontos mobilizadores e potencializadores destas mudanças, as quais acreditamos serem necessárias no mundo. A ideia das “verdades” também são pontos, os quais buscamos desconstruir, tomando como base não a “verdade” tida como algo inquestionável, mas a perspectiva dos regimes verdades, que são os discursos que operam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2000).

Outra premissa apontada pelas autoras e que acreditamos dialogar com o presente estudo, diz respeito ao entendimento de que tudo aquilo que estamos vendo, contemplando, lendo e observando pode e deve ser passível de questionamentos e problematizações, os quais possam nos apontar para outros caminhos, favorecendo assim outras maneiras de pensar, de conceber, pesquisar e também de registrar as nossas análises. Valorizamos neste processo a própria subjetividade dos sujeitos envolvidos em toda proposta de construção. Assim, entendemos como pontos potencializadores as diferentes experiências, as multiplicidades das vivências, as diversidades das linguagens e todos os demais contextos, os quais estes sujeitos são produzidos.

Por isso, acreditamos que o espaço escolar, seus currículos e os mais diversos artefatos culturais estão imbuídos em uma densa relação de poder e saber, os quais, formam, ensinam, modelam e constroem os sujeitos e

inevitalmente estas relações que estão atravessadas pelas questões de corpo, gênero e sexualidade. Chamamos atenção neste sentido que, tais questões podem ainda produzir desigualdades entre homens e mulheres, garotos e garotas e reforçar distinções, discriminações e hierarquias. Mas, nestes espaços discursos podem ser desnaturalizados e desconstruídos e rupturas podem ser introduzidas, numa transformação constante de relações de poder já instauradas (MEYER; PARAÍSO, 2012).

As análises dos livros didáticos de Ciências estão apresentadas por meio destas questões problematizadoras. No que diz respeito ao primeiro livro de Ciências analisado que foi o Projeto Coopera Ciências, da editora Saraiva (PNLD 2016) para as turmas 5º ano dos anos iniciais, organizamos estas análises em cinco dimensões: a) parte introdutória, b) imagens, c) propostas de atividades para os/as discentes, d) leituras complementares, e) sugestões para os/as discentes e f) manual do(a) professor(a).

Em cada uma destas dimensões apresentamos os nossos olhares mediante a realização das análises no que diz respeito às temáticas sobre corpo, gênero e sexualidade observadas no artefato cultural. Apresentamos estas considerações em articulação com os referenciais que dialogam sobre as referidas temáticas, com base no livro didático de Ciências. Nesse sentido, ao analisarmos estas imagens e textos referentes a este livro didático buscamos problematizar o que as imagens nos dizem? O que os textos nos ensinam? O que as questões nos provocam? O que os textos complementares nos dizem sobre estas questões?

No que respeito as análises realizadas nos livros didáticos Buriti Mais Interdisciplinar, da editora Moderna (PNLD 2019), para as turmas do 4º e 5º dos anos iniciais, não encontramos capítulos específicos, nem qualquer outra abordagem sobre o conteúdo da sexualidade humana. Nesse sentido, o que identificamos neste livro foram algumas imagens e textos, os quais de alguma forma, estão ligados as questões de corpo e gênero, por isso também apresentamos algumas reflexões sobre estas imagens e textos.

Sobre entrevistas semiestruturadas individuais realizadas com os/as docentes como produção também do material empírico do presente estudo é importante destacar que todas as entrevistas foram gravadas por meio de áudio e, em seguida, transcritas para as análises partindo da inspiração dos estudos pós-estruturalistas por meio dos autores e autoras que dialogam com esta perspectiva de estudo como mencionamos anteriormente, bem como com referências que abordam as questões sobre corpo, gênero e sexualidade no livro diático e Ciências. Destacamos ainda que, neste movimento analítico, nos propomos discutir as verdades construídas e naturalizadas no que diz respeito às questões sobre corpo, gênero e sexualidade.

Nossa intenção, diante disso, é apresentar interrogações que possibilitem leituras sob outro ângulo, mediante outras possibilidades para também questionar tais verdades e mostrá-las como funcionam. Por isso, e para isso não ficamos “de fora” porque temos a necessidade de visualizarmos o nosso objeto de investigação para também problematizar e encontrar outros caminhos que possam potencializar e mobilizar as nossas discussões.

CAPÍTULO 3

AS ABORDAGENS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE COM BASE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Neste capítulo apresento as reflexões desenvolvidas com os/as docentes participantes da pesquisa, por meio da realização das entrevistas semiestruturadas, as quais se constituem como material empírico do trabalho. É importante destacar que, para a construção deste capítulo de análises, olhamos para todas estas discussões, pistas e possibilidades apontadas pelos/as professores/as no que diz respeito ao trabalho com o livro didático de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental com enfoque para as questões de corpo, gênero e sexualidade.

Como mencionei no capítulo que discorre sobre a metodologia, além das entrevistas semiestruturadas realizadas com os/as docentes, também apresentarei algumas considerações sobre as análises de duas coleções de livros didáticos de Ciências adotados pelos/as professores/as antes e depois da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estas impressões serão apresentadas no que diz respeito à leitura de algumas imagens e textos encontrados nestas obras didáticas em articulação com os referenciais teóricos utilizados para a construção deste trabalho.

A presente pesquisa passou por algumas mudanças em suas rotas, as quais exigiram (re)planejamento e outros direcionamentos em relação aquilo que se havia pensado anteriormente. É sempre válido lembrar que por operarmos com a ideia de provisoriedade, entendemos que todas as complexidades envolvidas nesta trajetória são importantes para a construção dos nossos resultados. As nossas análises estão ancoradas em

alguns/algumas autores e autoras que dialogam com esta perspectiva dos estudos pós-estruturalistas, os/as quais nos ajudaram a construir os nossos próprios caminhos, inclusive metodológicos.

Nesse sentido, procuramos evitar um caminho prescritivo ou aquele ainda desenvolvido como proposta de uma receita, uma vez que não temos a pretensão de desenvolvermos análises e/ou reflexões “modeladas”. Tendo os estudos pós-estruturalistas como inspiração para as nossas análises, elegemos alguns pensamentos desta vertente para a construção deste capítulo, aquilo que acreditamos se aproximar mais do nosso objeto de investigação, como por exemplo, identificar quais “verdades” estão sendo construídas sobre os livros didáticos de Ciências pelos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, ou ainda quais “verdades” estes materiais didáticos estão disseminando.

Apostamos na importância das aberturas, das problematizações e das interrogações, como forma de colocar em xeque, de duvidar e perturbar tais verdades. Procuramos também evitar os desfechos, os encerramentos, pois não estamos preocupados com os esgotamentos das inquietações ou possibilidades. Sendo assim, nos permitimos abrir mão das certezas e/ou ideias totalizantes por isso, os nossos resultados são parciais e não estão fechados e/ou acabados. Destacamos ainda que, no que tange às análises realizadas, o caminho que escolhemos não é e nem será único, outras possibilidades poderiam ter sido escolhidas, outras tentativas. Nesse sentido, penso ser interessante demarcar também que algumas coisas, inevitavelmente, ficaram pelo caminho.

À medida que fomos avançando no campo de pesquisa com o objetivo de concluir as entrevistas com o número de participantes planejados, vimos a necessidade de repensar questões e retomar algumas leituras, sobretudo dos referenciais que estão apoiados nos estudos pós-estruturalistas, os/as quais estão norteando as análises do trabalho, dentre eles destacamos Louro (2007), Meyer e Paraíso (2012) e Veiga Neto (2007).

Nesse sentido, tendo como base todas as discussões construídas pelos/as professores/as por meio das entrevistas semiestruturadas, as

análises discorrerão a partir de questões problematizadoras. Tais questões emergiram justamente deste processo do campo, daquilo que os/as docentes trouxeram à tona nesta etapa de diálogo e construção. Para tanto, elencamos quatro questões problematizadoras para desenvolver estas análises.

A primeira questão procura investigar como os/as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental utilizam o livro didático de Ciências em suas aulas? A segunda se interessa em saber quais as experiências formativas os/as professores/as tiveram no que tange às questões sobre corpo, gênero e sexualidade?

A terceira questão problematizadora busca entender quais verdades são construídas pelos/as professores/as em relação à abordagem das questões sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental? E a quarta questão problematizadora se debruça a identificar quais as possíveis rupturas e continuidades apontadas pelos/as docentes no que diz respeito às questões envolvendo o corpo, gênero e sexualidade nas duas obras didáticas de Ciências adotadas pelo município.

3.1. Como os/as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental utilizam o livro didático de Ciências em suas aulas?

Sobre a utilização do livro didático de Ciências em suas aulas, mais propriamente como elas/es costumam trabalhar com o material, o professor Macedo e a professora Betina afirmam que utilizam o livro dependendo dos seus planejamentos, dos objetivos traçados para aula como forma de atender as necessidades dos estudantes, mas que não se prendem apenas nele, pois preferem expandir para outras possibilidades que contemplem o conteúdo abordado, como podemos ver, em suas falas:

“Vai depender muito dos objetivos didáticos trabalhados para a aula e são intercalados na maioria das vezes, porque este livro ele vem resumido na maioria dos conceitos. Então, é aula sim, aula não e dependendo do objetivo do dia, do objetivo da aula” (Prof. Macedo).

“Olha, o livro de ciências na minha aula, eu uso duas vezes por semana, uma vez por semana, por quê? Porque dentro dele eu não vejo em alguns assuntos a necessidade do meu aluno naquele momento, por isso prefiro também expandir para outros meios” (Profa. Betina).

A professora Inara também fortalece este pensamento de Betina e Macedo ao afirmar que utiliza o livro didático de Ciências em alguns momentos na sala, dependendo do conteúdo a ser explorado e é adepta a proposta de inserí-lo nas atividades de pesquisa realizadas em dupla ou grupos de estudantes.

“O livro, quando a gente consegue encontrar algum conteúdo que a gente consegue adaptar as nossas aulas, eu utilizo em alguns momentos na sala com atividades em dupla, em grupos para que eu possa também orientá-los ou então encaminho para casa” (Profa. Inara).

Já a professora Nicete insere o material didático de Ciências semanalmente e o utiliza como apoio às temáticas trabalhadas em sala e para as tarefas em casa realizadas pelas/os estudantes.

“Bom, o livro didático é de Ciências, a gente trabalha uma vez por semana e... eu trabalho da seguinte forma: é... Faço a explanação com o livro e os alunos acompanhando. Faço é, mando pra casa pra responder atividade e também passo trabalho pra fazer né, eles em grupos e também na sala de aula” (Profa. Nicete).

O professor Paulo Gustavo evidencia um uso com maior frequência do material didático ao anunciar:

“Olha, em hipótese alguma nós podemos deixar o livro didático não só de Ciências, como todos os livros didáticos de lado, até porque é a única fonte de pesquisa que nós temos em sala de aula, é o livro didático para o alunado. Independente dos assuntos que vêm nele, nós não podemos fugir dessa realidade. Nós utilizamos em forma de leitura e para atividades com interpretação. Tem também o para casa e dependendo do assunto, a gente costuma trabalhar também pesquisa, que ele pode tá fazendo esta pesquisa na sua própria casa” (Prof. Paulo Gustavo).

Para as(os) docentes, o livro didático de Ciências pode auxiliá-los(as) tanto na organização das suas aulas, quanto também no que diz respeito às abordagens dos conhecimentos específicos e isso pode acontecer de diversas formas: na utilização de pesquisas na sala de aula ou para a casa dos/das estudantes, para auxiliar no propósito de leitura e interpretação e para subsidiar os/as estudantes nos trabalhos de pesquisa em grupos e/ou na realização ainda de atividades complementares. Ademais, mesmo quando lançam mão de outros recursos pedagógicos para fortalecer o trabalho, ainda assim, os/as professores/as não excluem a exploração do livro didático, considerando-o como um material que não se pode abrir mão no processo de ensino e aprendizagem.

Estudos que discorrem sobre a temática do livro didático de Ciências e de sua utilização por professores e professoras das escolas brasileiras têm ganhado cada vez mais espaço. Uma possível justificativa deve-se ao fato do material apresentar potencialidade para nortear o trabalho pedagógico. Partindo de toda complexidade de fatores que envolvem o processo educativo das escolas brasileiras, tais como, situação econômica do público atendido, evasão, retenção escolar e a questão dos baixos investimentos, o livro didático passa a ser um dos poucos, ou único texto acessível para as/os estudantes como evidenciado, também, pelos/as docentes participantes deste trabalho.

Isso, de alguma forma, nos atenta também para a questão da qualidade deste material, pois sendo de modo predominante aquilo que se chega para as difíceis realidades educacionais da educação básica, é preciso manter vivo e firme o debate da melhoria do livro didático enquanto política pública e enquanto um produto que acumula histórico, político e culturalmente conhecimentos científicos.

Para, além disso, nas últimas décadas também houve uma expansão do acesso aos livros didáticos atingindo outras etapas e modalidades de ensino da educação básica tais como, a educação infantil, o ensino médio, a educação de jovens e adultos (EJA) e também ampliando para as disciplinas como Educação Física, Arte, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia.

O estudo de Luciana Bagolin Zambon e Eduardo Adolfo Terrazzan (2013) intitulado *“Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica”* evidencia esse crescimento da adoção do livro didático nas demais modalidades da educação básica por meio de um recorte histórico.

A autora e o autor destacam que, nos anos 2000, houve uma ampliação do PNLD com o objetivo de expandir a distribuição de livros para o ensino médio e para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), instituindo o Programa Nacional do Livro Didático específico para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Em relação ao Ensino médio a universalização da distribuição das obras didáticas para as demais áreas do conhecimento, bem como seus componentes curriculares ocorreu na edição de 2008 por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), com distribuição dos livros para as escolas no ano seguinte.

As autoras Margarida Carvalho de Santana e Mônica de Cássia Vieira Waldhelm (2009) no trabalho sobre *“Abordagem da sexualidade humana em livro didático de ciências – Desvelando os bastidores de uma proposta”* também apontam que o livro didático faz parte do conjunto de objetos envolvidos cotidianamente nas atividades escolares e nos mais variados níveis, além de apresentar potencial para gerar impactos na aprendizagem das/dos estudantes devido à sua possibilidade de utilização sistemática.

Analisando a trajetória do livro didático enquanto produção cultural com todas as suas significações e possibilidades para o trabalho docente, também me senti atravessada por estas discussões. A caminhada na educação de Boa Nova, enquanto coordenadora pedagógica, sobretudo a produção do trabalho de pesquisa com a temática em questão, geraram em mim o desejo de algumas reflexões.

O debate envolvendo a problematização do livro didático de Ciências ainda é bastante limitado. Durante as minhas experiências profissionais percebo que, quando temos uma discussão sobre este material didático é sempre contemplando os componentes curriculares de Português e

Matemática, mais propriamente, como a organização e abordagens destes componentes estão apresentados.

Historicamente falando, determinados componentes curriculares ocupam um espaço privilegiado em relação aos outros e, não à toa, constatamos que, na distribuição da carga horária dos anos iniciais do ensino fundamental, o componente curricular Ciências é contemplado uma ou duas vezes, no máximo, na semana. Já os demais componentes curriculares considerados “de peso”, pela cultura escolar, apresentam uma carga horária mais extensa e, conseqüentemente, ganham maior visibilidade também nos debates sobre o livro didático de um modo geral.

Com esta reflexão, não pretendo esgotar possibilidades, ou ser taxativa para fixar julgamento de “certo e errado”, o que procuro é tentar ser mais provocativa sobre os significados e produções em torno do livro didático de Ciências atravessados pela cultura escolar. Nesse sentido, o pensamento de Foucault (1996) ao evidenciar as relações de poder e saber entrelaçadas pelos processos políticos e culturais nas construções sociais, também é materializado no espaço escolar por meio de ações, discursos e tomada de decisões, os quais também reverberam em nós tais questionamentos e provocações.

Penso que é preciso considerar ainda as especificidades e as subjetividades presentes nas relações que os/as docentes desenvolvem com este artefato cultural. Apesar de não ficarem restritos à utilização do livro didático de Ciências por considerarem que, em alguns momentos, o material não contempla as suas necessidades, sobretudo nas abordagens dos conhecimentos escolhidos para trabalhar com as/os estudantes, visto de outro ângulo, também nos deparamos com os discursos de professores/as que exploram o livro didático quase de uma maneira constante, e que até se permitem ser seguidores deste artefato cultural.

Isso de certa forma, nos aponta uma reflexão sobre toda complexidade existente nas relações construídas pelos/pelas professores/as com este material.

3.2. Quais as experiências formativas que os/as professores/as tiveram no que tange às questões sobre corpo, gênero e sexualidade?

Na questão problematizadora que diz respeito à formação das/dos docentes, mais propriamente, se já haviam participado de algum espaço formativo em que as questões sobre o corpo, gênero e sexualidade foram objeto de discussão, elas/e rememoram os momentos ao relatarem um pouco suas vivências.

A Profa. Nicete menciona o *Proleigos* como o curso que marcou a sua caminhada enquanto professora. Segundo ela, o Programa de iniciativa da Secretaria Estadual de Educação em parceria com os municípios, ofertado aos finais de semana, no ano de 1998, representou a oportunidade de “acelerar” a sua habilitação para lecionar, já que o público-alvo do programa era justamente as/os professores/as consideradas/os, na época leigos, e que precisavam então de uma formação mínima para continuarem ensinando.

Em seus quatro anos de duração, a formatação do *Proleigos* permitiu às/aos docentes concluírem os seus estudos na perspectiva do antigo 1º grau (5ª a 8ª séries) e também, no caso, o 2º grau (1º ao 3º ano), hoje o Ensino Médio. Nesse sentido, a entrevistada destaca que: “o curso foi voltado para a prática pedagógica, para sala de aula mesmo”. E que teve a oportunidade de estudar e aprender um pouco sobre algumas questões da sexualidade:

“Lá aprendemos sobre os cuidados com o corpo, a higiene, e a prevenção contra as doenças sexualmente transmissíveis, foi sensacional esse curso” (Prof. Nicete).

Neste trecho da fala da professora percebemos que a sua formação para as questões da sexualidade está atrelada a ideia do adoecimento e higienização do corpo, bem como do controle do sexo sem ênfase para a perspectiva do prazer. Aqui também entendemos que os demais contextos formativos posteriores vivenciados por ela, inclusive a sua própria formação

acadêmica, não lhe representou uma referência, algo que a marcasse no que tange às discussões sobre a sexualidade, como o curso *Proleigos*. A fala de Nicete me remeteu ao quesito do saber da experiência encontrado/ampliado em Larrosa (2002) como aquilo que se adquire no modo como vamos respondendo, atribuindo significado ao que nos acontece ao longo da nossa vida. Assim, o autor explica:

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo (LARROSA, 2002, p. 27).

Ainda referente ao diálogo com as questões de corpo, gênero e sexualidade em espaços formativos, o professor Macedo sinaliza que, apenas no ano de 2020, no movimento de Reelaboração da Proposta Curricular da rede de ensino onde trabalha, ele assistiu lives e realizou leituras que tocaram nas temáticas do gênero e da sexualidade encontradas no Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB) para subsidiar a construção do documento local:

“Nos movimentos de elaboração do Plano Municipal de Educação, nos grupos colaborativos, e, na construção do Currículo Bahia agora nesse ano. Nós participamos de formações, lives em que abordava esta questão de gênero, sexualidade, a questão de corpo, tudo mais” (Prof. Macedo).

Já a professora Betina afirma que em nenhum dos espaços formativos que vivenciou recorda-se da temática ter sido contemplada. Contudo, a docente alerta que teve curiosidade de saber como poderia explorar a questão

da sexualidade com as suas turmas e que para isso recorreu aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para compreender a organização dos temas contidos no documento, como podemos ver em um trecho de sua fala:

“Não. Eu assim por mim mesma, corri atrás até hoje, porque nunca mesmo me foi ofertado. Inclusive, o primeiro contato, o primeiro recurso que eu utilizei para ver até onde eu poderia ir foi os PCNs né, que tem, eu me lembro, recordo nesse momento foi lá na faculdade, lá atrás que eu tive curiosidade, li todos os PCNs e na parte que fala do corpo lá” (Profa. Betina).

O prof. Paulo Gustavo destaca que ele nunca participou de nenhum curso sobre a temática sexualidade, mas que dependendo da Jornada Pedagógica pode-se considerar o diálogo, sobretudo com as questões de gênero e sexualidade. A Profa. Inara também aponta não ter sido contemplada com a temática em espaços formativos, ao evidenciar.

“É, na verdade, não. Eu nunca participei assim. Eu acho que essas questões, hoje em dia, elas são mais comentadas. Hoje o assunto está mais em alta, então antes, bem antes a gente conhecia o corpo, o básico, o corpo humano, os trabalhos aqui nas escolas da gente geralmente era assim. Hoje em dia existem, eles discutem mais a questão da sexualidade, né, de gênero, de corpo”. (Profa. Inara).

A fala da professora Inara provocou-me uma reflexão acerca da concepção de espaços formativos para uma perspectiva mais ampla. Ao demarcar que, em comparação com tempos anteriores, as questões sobre corpo, gênero sexualidade serem mais discutidas, na contemporaneidade, ela diz deste contexto atual em que se visibiliza mais o debate.

De fato, essas discussões têm atravessado de forma, mais contundente os diferentes espaços sociais, incluindo, televisão, redes sociais, canais de internet, sem contar, também, o aumento na quantidade de pesquisas realizadas, as conversas formais e informais em diversos grupos sociais, e tantas outras possibilidades. É importante que nestes espaços há muitas tensões em torno das questões de gênero e sexualidade, inclusive com

discursos neoconservadores fundamentalistas que desejam restringir esse debate aos núcleos familiares.

Essas questões nos possibilitam pensar que todos os espaços são formativos e que, de certa forma, nos constroem, ampliando, então, a representação de experiências formativas como aquelas restritas apenas no contexto de cursos de formação inicial e continuada.

Debatendo como as temáticas de corpo, gênero e sexualidade estavam contempladas nos referenciais que regem a educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram documentos que nortearam o currículo escolar nos finais dos anos 1990 e nos anos 2000 sugerindo que o tema da orientação sexual fosse contemplado nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma transversal, ou seja, dialogando com as demais áreas do conhecimento a partir de três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS”.

Nesse sentido, é possível analisar como o documento produziu determinada forma de ensinar a partir de indicativos normalizadores da sexualidade sob o viés biológico e/ou funções hormonais dos sujeitos. No estudo desenvolvido por Helena Altmann (2001) sobre a orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a autora aponta que a abordagem é adotada com o caráter informativo e entendida como um dado da natureza, algo que é “inerente” à condição humana. “Ainda que o documento admita manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematiza esta categoria sob o ponto de vista de sua constituição histórica” (ALTMANN, 2001, p. 581).

Diante dos enunciados dos/das docentes sobre as experiências formativas no que tange às abordagens sobre o corpo, gênero e sexualidade, a sinalização da maioria dos/das professores/as remete a uma provocação sobre a importância ou não atribuída às temáticas em questão nos cursos de formação docente tanto na perspectiva da formação inicial, quanto continuada. Como as licenciaturas vêm abordando tais temáticas? Como as

questões sobre o corpo, gênero e sexualidade têm sido contempladas nestes espaços?

Abro um caminho para tecer algumas reflexões sobre as minhas experiências formativas no que tange às questões sobre corpo, gênero e sexualidade, já que o tempo todo sou afetada, atravessada pelo objeto de investigação em questão. Aliás, no meu caso, ter as discussões, sobretudo sobre sexualidade por meio da disciplina “*Educação para sexualidade*” no curso de Pedagogia fez toda diferença na minha caminhada, pois ali potencializou, provocou mais algumas coisas referente à temática, inclusive o desejo de pesquisar.

De alguma forma, eu me senti tocada, instigada por esta experiência na minha formação inicial, tanto que escolhi a abordagem da sexualidade atrelada ao espaço escolar para construir o trabalho de conclusão da graduação. Ter acesso aquelas reflexões da disciplina, às leituras, os relatos e os saberes partilhados me chamaram a atenção para a importância e necessidade da discussão da temática no espaço da escola.

Posteriormente à graduação, sobretudo no que diz respeito aos cursos de programas de incentivo à formação continuada docente, os quais participei já como docente do município, as questões de corpo, gênero e sexualidade praticamente não apareceram. Fico pensando como há desníveis neste sentido e como precisamos também mobilizar tais reflexões sobre estes espaços de formação inicial e continuada para professores/as.

Durante este tempo de trabalho na educação de Boa Nova, ouvi de meus/minhas colegas que trata-se de uma questão considerada “delicada” para se discutir com as turmas, sobretudo as que giram em torno da sexualidade. Os/as professores/as sentem-se receosos/as para o debate, com medo de sofrer represálias por parte das famílias dos/as estudantes, como também comentários negativos por parte dos/das demais colegas professores/as que apresentam posicionamentos mais conservadores.

Nesse sentido, observamos que, quando a própria Secretaria Municipal de Educação ou alguma unidade escolar apresentam a sugestão de se

trabalhar com temáticas ligadas às questões de corpo, gênero e a sexualidade, sobretudo da sexualidade, é sempre de forma pontual e superficial. Ocorre em alguns momentos específicos, na maioria das vezes, por meio de palestras, mas não uma proposta de trabalho pensada de maneira continuada ou ainda com possibilidades de demais estudos e problematizações.

Penso que, também, devemos demarcar este nosso atual contexto, quando olhamos, sobretudo para a conjuntura política e demais movimentos conservadores ligados à base do governo. As questões que giram em torno da sexualidade são alvos de ataques, por tais lideranças, sob o raso e equivocado argumento que a abordagem da temática nas escolas ou ainda a presença da discussão nos artefatos culturais, no caso, livros didáticos estaria incentivando a prática de tais questões entre as crianças, adolescentes e jovens.

Na próxima questão, trabalharei com as verdades produzidas em torno da abordagem das questões de corpo, gênero e sexualidade no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.3. Quais verdades são construídas pelos/as professores/as em relação à abordagem das questões sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental?

Nesta questão problematizadora procuramos analisar as possíveis verdades construídas pelos/as professores/as em relação à abordagem das questões sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Apresentamos, neste primeiro ponto, as verdades sobre o trabalho com as turmas em relação a essas temáticas. A professora Betina e o professor Macedo apresentaram perspectivas semelhantes em seus discursos ao evidenciarem as dificuldades de se trabalhar com a temática no contexto escolar, como Macedo destaca:

“Ainda é bem tímido dentro da escola e eu vejo a necessidade de mais formação, de mais estudos quanto a essa questão” (Prof. Macedo).

A fala do professor é uma afirmação corriqueira das/dos docentes, sobretudo no que tange às questões de sexualidade. Há relatos de insegurança, receios, lacunas no processo de formação, o que de alguma forma, na visão destas/es profissionais, inviabiliza a condução do trabalho a ponto da temática ser pouco discutida nesta etapa do ensino fundamental.

Nesse sentido, a ideia de trabalhar com tais propostas ainda é recebida com objeções, mesmo considerando tratar-se de questões que nos constroem. Independente de se falar em desenvolvimento pleno, a inclusão destes conhecimentos, explicitamente, nos currículos escolares atuais, a partir do ensino fundamental, já vem com uma desvantagem de amplitude ao da própria educação formal. “As escolas que não proporcionam esta abertura a seus alunos e alunas estão educando-os/as parcialmente” (JIMENA FURLANI, 2003, p. 62-63).

Nesta questão, a professora Nicete relata uma particularidade ao trabalhar a temática da sexualidade na sua turma de 5º ano:

“Em 2018, eu... a gente trabalhou com o livro. Além dele ter algumas questões relacionada a esse tema é... percebemos a necessidade de aprofundar mais um pouco, né, sobre o assunto e resolvemos fazer uma divisão com a turma, eu juntamente com o professor Macedo. E nós separamos por gênero né: as meninas ficaram comigo e os meninos ficaram com ele. E a gente trabalhou mais detalhado né sobre o assunto” (Profa. Nicete).

Chamou-me a atenção tal afirmação, mobilizando-me a questioná-la sobre os motivos que levaram-na a realizar a “divisão” da turma ao contemplar a Educação para Sexualidade. A professora detalha:

“Por ser um assunto mais delicado, minucioso, e a gente ficou assim meio tímido de trabalhar juntos. Então resolvemos fazer dessa forma pra gente se sentir mais à vontade com o trabalho” (Profa. Nicete).

Nicete traz um discurso binário de gênero que evidencia a separação entre homem e mulher. A divisão foi uma maneira encontrada para evitar

constrangimento e desconforto. Além disso, há uma evidente preocupação em que a professora, por ser mulher, conduza as discussões para as meninas e o professor, por ser homem, para os meninos, reafirmando o binarismo e a separação por sexo/gênero.

Talvez, essa separação também aconteça, pois há um receio de que se houver mistura entre meninos e meninas, não haverá uma preocupação em ensinar conforme a identidade de gênero, não demarcando o lugar de cada um/uma.

Essa proposta de ensinar sobre sexualidade tem o intuito de também manter as normas de gênero e sexualidade que operam em nossa sociedade e que demarcam fortemente os lugares das mulheres e dos homens. A dicotomia e demarcação entre gêneros presentes no discurso da docente caracteriza-se como um ponto que tradicionalmente é realçado pelo contexto cultural, o qual opera na manutenção do caráter da oposição binária masculino-feminino, como explica Louro (1997):

O pensamento moderno foi e é marcado pelas dicotomias (presença/ausência, teoria/prática, ciência/ideologia etc.). No "jogo das dicotomias" os dois polos diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento. Aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples. A proposição de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento (LOURO, 1997, p. 12).

Comumente, na escola, é feita essa separação e a proibição de junção das meninas com os meninos, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental. Ou seja, a escola ensina as meninas a serem meninas e os meninos a serem meninos. Separam-se as filas, os brinquedos, as carteiras da

sala de aula e até nos momentos de recreio com o propósito de (re)produzir a distinção entre o que é ser menina e menino.

Com base nesse pensamento é possível questionar o convencional entendimento pautado no caráter fixo e determinista dos nomeados polos do masculino e feminino e, ao mesmo tempo, lançar mão da pluralidade destes gêneros. Em consonância com Louro (1997), mulheres e homens podem viver suas feminilidades e masculinidades de maneiras diferentes das hegemônicas, e que por isso, muitas vezes, não se sentem representadas/os por esta limitada concepção binária.

A professora Inara apresenta uma preocupação no que se refere ao trabalho com as questões de corpo, gênero e sexualidade com a sua turma, ao declarar:

“Nós exploramos muito a questão da transformação do corpo né quando eles partem pra puberdade que muitos não têm aquele cuidado a questão da higiene, deles perceberem porque que estão, a questão dos pelos, a mudança de voz. Tudo isso a gente conversa, a gente trata também de assuntos relacionados à gravidez, aos métodos né, as DSTs que muitos acabam vendo surgir algumas coisas e não entendem também que aquilo pode ser através de uma relação sexual sem prevenção. Nós temos alunos que já estão nesta parte né, nessa fase, muitos novos, mas que infelizmente já estão nessa fase e a gente precisa ajudar orientar” (Prof. Inara).

O prof. Paulo Gustavo anuncia um pensamento semelhante ao da sua colega, Inara, ao relatar como explora discussões sobre o corpo, gênero e sexualidade com as suas turmas:

“Seguindo a orientação do livro didático, nós trabalhamos gênero, que nós trabalhamos o aparelho reprodutor masculino e feminino né e sexualidade. Nós trabalhamos gravidez na adolescência, as DSTs, e a questão também que nós focamos muito foi a questão da higiene do corpo”. (Prof. Paulo Gustavo).

Inara e Paulo Gustavo evidenciam uma abordagem da sexualidade atrelada ao discurso heterorreprodutivo e, no caso, enfocando para os sistemas genitais (nomeados pelo Prof. Paulo Gustavo de aparelho

reprodutor) e as formas para evitar esta reprodução, por meio da abordagem da gravidez tomada como indesejada. É importante destacar também que ao explicitar a nomeação do sistema genital reduzida ao aparelho reprodutor, mais uma vez temos uma percepção engessada da reprodução enquanto finalidade única.

Outro ponto da narrativa diz respeito ao trabalho em uma perspectiva higienista, marcada pela orientação e incentivo ao asseio do corpo, bem como, a preparação destes/as estudantes para a fase das transformações. Assim, há uma preocupação em destacar a puberdade com o intuito de deixar os meninos e meninas alertas sobre cada acontecimento tidos como característicos da fase.

Inara argumenta que há estudantes que já iniciaram sua vida sexual e que, embora ela não considere adequado ter relação sexual tão jovem, é necessário orientá-los/as para que se previnam de uma possível gravidez ou de uma IST. Com base no pensamento dos/das docentes, percebemos uma preocupação excessiva em focalizar as dimensões anatômico-fisiológicas do corpo, com a intenção de adiar a iniciação sexual para uma fase mais madura de suas vidas e também na ênfase com comportamentos prescritivos pautados ainda nos discursos de prevenção e modelamentos.

Sobre isso, a autora Jane Felipe (2000) em sua pesquisa “Infância, gênero e sexualidade” potencializa a discussão ao apresentar por meio de um contexto histórico que práticas ligadas ao disciplinamento e prescrições sempre estiveram presentes, fornecendo as inúmeras regras e comportamentos adequados, em relação às práticas sexuais que homens e mulheres precisam apresentar na convivência em sociedade, e é claro os pudores e vigilância estão atrelados aos corpos e a sexualidade objetivando assim os seus cerceamentos.

Trabalhamos com a perspectiva dos regimes de verdades que, em Foucault (1996), tem o significado de não ser “A verdade” de forma, fixa, universal e inquestionável, mas uma verdade que diz respeito aos discursos construídos em toda sua complexidade atravessados pelas relações de poder e

saber. E na construção destes regimes de verdades, também devemos problematizar quais discursos foram autorizados para serem considerados como verdadeiros e quais outros ainda foram silenciados (VEIGA NETO, 2007, p. 28). Tendo ainda como referência os conceitos de Foucault, cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, ou seja, os tipos de discursos que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros, bem como as técnicas e os procedimentos que são considerados para a obtenção da verdade. Segundo este autor, a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem, sendo amplamente difundida tanto por meio das instâncias educativas quanto pela informação (JUDITH REVEL, 2005).

3.4. Quais as possíveis rupturas e continuidades apontadas pelos/as docentes no que diz respeito às questões envolvendo o corpo, gênero e sexualidade nas duas obras didáticas de Ciências adotadas pelo município?

Nesta questão problematizadora que trata de um modo particular sobre o livro didático de Ciências com enfoque para as questões de corpo, gênero e sexualidade, nos interessamos em compreender quais as possíveis rupturas e continuidades acerca destas temáticas observadas pelos/as docentes nas duas obras didáticas de Ciências adotadas e exploradas nas turmas do 4º e 5º ano do município de Boa Nova, antes da aprovação da BNCC.

O projeto Coopera dos/as autores/as César da Silva Júnior, Sezar Sasson, Paulo Sérgio Bedaque Sanches, Sonelise Auxiliadora Cizoto e Débora Cristina de Assis Godoy, da editora Saraiva, diz respeito à coleção utilizada antes da aprovação e homologação do documento, entre o período de 2016 a 2018, referente ao PNL 2016. Já a coleção Integrada Buriti Mais Interdisciplinar, das autoras Natalia Leporo, Mônica Torres Cruvinel e Fernanda Pereira Righi, da editora Moderna é a coleção didática que está

sendo usada atualmente, referente ao PNLD 2019. Os referidos exemplares também foram analisados pela pesquisadora do presente estudo.

“O livro é muito pobre de conteúdos”. Com estas palavras a professora Nicete define o livro didático de Ciências utilizado atualmente após a homologação da Base Nacional Comum Curricular, o qual apresenta as competências gerais e específicas do componente curricular de Ciências, bem como as habilidades preconizadas no referido documento.

Esse livro didático que a professora se refere (Coleção Integrada Buriti Mais Interdisciplinar) traz em seu bojo uma formatação integrada contemplando outros componentes curriculares além de Ciências, tais como, Geografia e História. De alguma maneira, a fala da docente sustenta a ideia de que o melhor livro é aquele que apresenta maior quantidade de conteúdo conceitual específico, o que se configura, como uma herança do ensino tradicional, uma vez que não houve sinalização por parte da Profa. Nicete que se tratava, por exemplo, de uma obra mais contextualizada.

O pensamento da professora Nicete corrobora com as falas do professor Macedo, da docente Inara e também de Betina sobre a obra didática de Ciências utilizada atualmente quando afirmam que não estão contempladas as questões de sexualidade nos referidos exemplares do quinto ano.

“No livro pós Base, a coleção é resumida que vem as três disciplinas, é, não vêm estes conceitos do sistema reprodutor, porque assim dá pra gente esticar, instigar mais pra o aluno na questão da reprodução quando vem. Então, dá para levar o aluno a pesquisa, pesquisa em casa para eles trazerem para sala de aula, pra gente fazer discussão, debate, tudo mais sobre essas mudanças do corpo”
(Prof. Macedo).

As/o docentes teceram críticas em relação ao livro do *Projeto Buriti Mais Interdisciplinar*, sobretudo pela ausência do conteúdo que trata do sistema genital e aspectos da reprodução. A ausência das temáticas, explícita na fala de Macedo, se configura como uma dificuldade encontrada pelo professor no sentido de trazer à tona tais questões para sala de aula.

Entretanto, em outro momento da entrevista, o referido professor traz uma leitura importante acerca das figuras e imagens, no que tange aos vários modelos de corpos:

“No livro atual a gente observa nas imagens que contempla as diversidades de corpos. Na coleção anterior do Projeto Coopera, da editora Saraiva, é um livro que não contempla muito na questão das imagens, porém os conceitos são mais completos” (Prof. Macedo).

Neste trecho da fala do prof. Macedo ele apresenta um comparativo em relação às duas coleções utilizadas no que diz respeito às imagens dos corpos em suas diversidades e a questão dos conceitos. Macedo sinaliza que o Projeto Coopera Ciências, da editora Saraiva, adotada anteriormente, não atende tanto a questão das diversidades dos corpos existentes por meio das imagens, mas que apresenta conceitos mais amplos em relação ao livro Buriti Mais Interdisciplinar e, que, segundo o olhar do docente, atende melhor no quesito diversidade de corpos por meio de suas imagens.

Entretanto, nas análises que nós realizamos nas duas obras didáticas, nós percebemos que esta diversidade aparece com maior frequência no livro referente ao Projeto Coopera Ciências, inclusive contemplando de maneira expressiva a presença de corpos negros em suas imagens. Os conceitos também estão presentes neste livro. Encontramos poucas imagens na obra do Projeto Buriti Mais Interdisciplinar em que questiona a visão hegemônica sobre os corpos. Estas imagens encontradas nas nossas análises serão apresentadas na próxima seção.

O Prof. Paulo Gustavo também lançou os seus olhares sobre as possíveis rupturas e continuidades no que diz respeito às questões de corpo, gênero e sexualidade nas obras didáticas de Ciências, ao anunciar:

“Na verdade este livro atual, ele veio baseado nas normas da BNCC, eu acredito, no meu ver. Não sei se ele veio para melhorar ou piorar, até porque dificultou o nosso trabalho, ele não tá vindo sozinho só Ciências. Ciências, geografia, história, assim por diante. Ele tá vindo interdisciplinar, um só. Quer dizer que dificulta o nosso trabalho, até porque esses assuntos não estão sendo mais abordados,

não vem mais no livro didático e fica difícil até para o professor está planejando as suas aulas. Nós temos que fazer um planejamento à parte, focando esse assunto porque é um assunto de extrema necessidade para o nosso alunado. Mas em relação ao livro didático é pobre mesmo. Não se trata mais de gênero, de sexualidade, enfim” (Prof. Paulo Gustavo).

A fala do prof. Paulo Gustavo apresenta uma provocação ao questionar que não sabe se a BNCC veio para favorecer ou para restringir as abordagens docentes, uma vez que as questões de gênero e sexualidade foram excluídas do livro de Ciências atual. No que tange à BNCC, o docente em questão, faz parte de um grupo considerável de professores/as da nossa rede municipal de ensino que tecem críticas à proposta do documento. Nesse sentido, sem pretensão alguma de esgotar a discussão ou de fechar qualquer tipo de pensamento, vale algumas ponderações.

É sabido que a homologação do texto da BNCC não foi algo tranquilo para ser aprovado como alguns e algumas insistem em fomentar. Cabe registrar ainda o silenciamento proposto pelo documento, sobretudo, das discussões de gênero, sexualidade, diversidade sexual, educação socioambiental, dentre outras abordagens, as quais são de suma relevância para os estudantes. Apostando na premissa das competências e habilidades socioemocionais e na abordagem da educação apoiada nas tecnologias de informação e comunicação, o texto da BNCC até tenta um convencimento por meio de seu discurso. Entretanto, não se sustenta ao desconsiderar os reais contextos em que os/as estudantes das diversas realidades sociais vivenciam, inviabilizando assim o debate e a oferta de uma formação que possa produzir sujeitos críticos e protagonistas das transformações sociais.

Não podemos ainda deixar passar despercebido a leitura do professor Paulo Gustavo no que diz respeito ao formato integrado proposto pelo livro didático atual, ou seja, aborda outros componentes curriculares, o que na visão do professor isso não é bom. Há um entendimento de que, pelo fato da obra ser integrada, por este motivo, as abordagens referentes à sexualidade deixaram de aparecer, o que se configura também como um ponto a ser questionado, pois não necessariamente estes conteúdos considerados

importantes pelos/as docentes não estão presentes no livro didático atual pelo fato de dialogar com outras áreas do conhecimento.

Nos subtópicos seguintes, faremos uma análise de cada uma das coleções utilizadas, tendo como foco o livro do 5º ano.

3.4.1 Análises realizadas no livro didático de Ciências do PNLD 2016 - Projeto Coopera Ciências do 5º ano.

Figura 1 - Imagem da capa do livro didático Coopera Ciências.



Fonte: César et al. (2014).

O livro didático Projeto Coopera Ciências do 5º ano, da editora Saraiva, tem 288 páginas, divididas em nove unidades, sendo que a temática sexualidade está apresentada na unidade dois nomeada de Reprodução Humana, iniciando na página 17 e finalizando na página 32. Esta unidade se divide em três títulos: 1) A adolescência: uma fase de muitas mudanças; 2) O sistema genital e 3) A fecundação, a gravidez e o parto.

Supõe-se que esta temática esteja apresentada no último ano dos anos iniciais, pois os/as estudantes teriam uma idade de, aproximadamente, 11 anos e que, portanto, estariam mais velhos/as para dialogar sobre essas questões. Em nossa sociedade há um discurso de que a criança não está preparada para saber sobre sexualidade, pois esta é tida como não apropriada ou perigosa para esta fase. Portanto, entende-se que há uma idade mais conveniente para ter acesso a esses conhecimentos (FELIPE, 2000). A apresentação das análises do livro didático de Ciências está organizada em cinco dimensões: a) parte introdutória, b) imagens, c) propostas de atividades para os/as discentes, d) leituras complementares e e) sugestões para os/as discentes.

a) Parte introdutória

Na parte introdutória do título 1) A adolescência: uma fase de muitas mudanças, o livro apresenta algumas questões a fim de marcar a diferença de sexo/gênero (entre garotas e garotos) e de idade (criança e jovem) e, posteriormente, discorre sobre a relação entre a adolescência e a puberdade destacando as mudanças físicas e comportamentais desta fase e apresenta outras questões para o diálogo com os/as estudantes. O livro marca o início da puberdade para as meninas pela primeira menstruação e no caso dos meninos pela primeira eliminação de espermatozoide.

No quadro apresentado pelo livro de Ciências (figura 2) há uma preocupação em diferenciar as mudanças anatomofisiológicas nas meninas em relação aos meninos, embora algumas delas ocorram para ambos como crescimento de pelos e aumento da oleosidade da pele. Apesar do quadro não apontar, o livro diz que as mudanças variam entre as pessoas, o que se vê como elemento importante nesta discussão. Ressalta-se que a mudança na voz não pode ser compreendida tão categórica como está no livro, pois há meninos com vozes mais agudas e meninas com vozes mais graves. Isso deve ser problematizado, pois muitas vezes é motivo de discriminação no espaço

escolar. Da mesma forma podemos pensar que o aumento da musculatura não é intrínseca aos garotos.

Figura 02 – Quadro sobre as mudanças durante a adolescência – Projeto Coopera Ciências.

| Mudanças na adolescência | |
|---|---|
| Na menina | No menino |
| Crescimento de pelos | Crescimento de pelos |
| Crescimento das mamas | Crescimento dos testículos e do pênis |
| A voz fica mais grave | A voz engrossa |
| Aumento de gordura nos quadris | Aumento da musculatura |
| Aumento da oleosidade da pele | Aumento da oleosidade da pele |
| Surgem os odores do corpo | Surgem os odores do corpo |
| Mudanças no comportamento | |
| Interesse sexual | Interesse sexual |
| Preocupação com a aparência | Preocupação com a aparência |
| Dão maior importância para a opinião das amigas | Dão maior importância para a opinião dos amigos |
| Questionamento das regras dos adultos | Questionamento das regras dos adultos |

5. Não. Essas mudanças variam de uma pessoa para outra.

Fonte: César et al. (2014, p. 19).

Sobre as mudanças comportamentais presentes no quadro também é relevante questionar que não são alterações comuns a todos/as os/as adolescentes, podendo ou não acontecer. Por exemplo, o interesse sexual varia entre as pessoas e há aquelas que se reconhecem como assexuais. Também precisamos questionar a seguinte mudança comportamental: dão maior importância para a opinião das amigas e no caso dos meninos: dão maior importância para os meninos. Isso também não é regra, inclusive reforça o binarismo e a essencialização de gênero, como se meninas só interagissem com meninas e os meninos com outros meninos.

Na parte introdutória do título 2 – Sistema genital são apresentados os sistemas genitais da mulher e do homem. No caso do sistema genital da mulher são descritos os órgãos internos (tuba uterina, ovário, útero e vagina),

contudo os externos não são relatados. Já no sistema genital do homem são apresentados os órgãos internos (próstata, ducto deferente, testículo, uretra) e o pênis. Questiona-se por que não se fala dos órgãos externos das mulheres? Talvez por ainda se entender que não se pode expor a genitália externa da mulher, diferente da do homem.

Ao utilizar o nome Sistema genital o livro corrobora para não reiterar a ideia de que seria necessariamente um sistema reprodutor ou um sistema sexual, como outrora já foram nomeados. Contudo, o título da unidade é Reprodução humana e isso, de alguma maneira, constrói o pensamento de que esse sistema, em última análise, deve estar associado à reprodução e com isso a sexualidade toma o modelo heterorreprodutivo como parâmetro e com isso outras sexualidades são silenciadas.

O sistema genital é apresentado nas páginas subsequentes com as figuras que ilustram os órgãos genitais das mulheres e dos homens. No subcapítulo intitulado: “Fecundação o começo de uma vida”, no primeiro parágrafo, destacam-se aspectos de uma relação sexual clássica mencionada também como “fazer amor” para explicar a abordagem da fecundação, por meio do sexo entre mulher e homem.

Para Macedo (2005) este tipo de abordagem que frisa a dimensão biológica da sexualidade presentes no livro didático, em que os próprios títulos dos capítulos referem-se à reprodução, deixa claro este enfoque adotado, bem como, a comparação entre a reprodução humana e a reprodução animal, numa clara tentativa de construção do sexo como algo meramente instintivo.

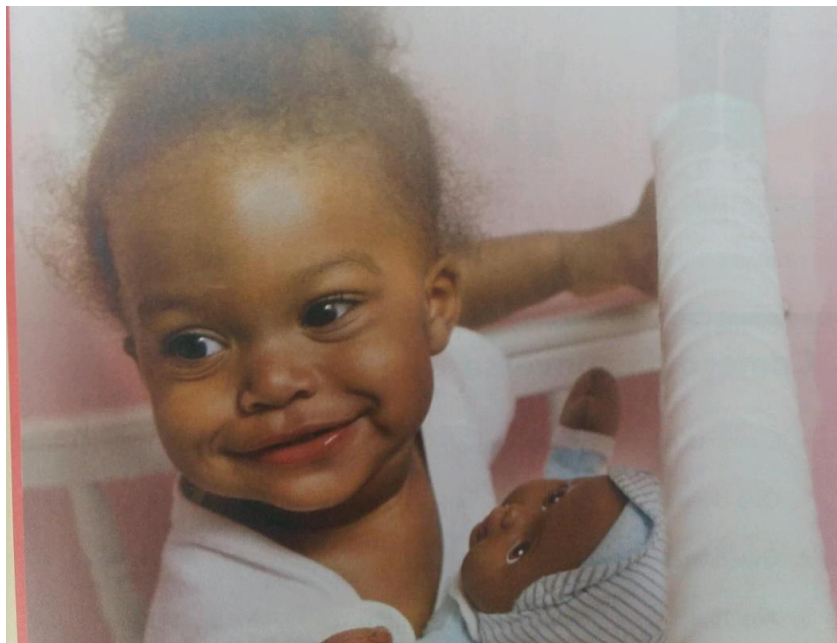
Na parte introdutória do título 3 - A fecundação, a gravidez e o parto, são apresentadas duas tiras em quadrinhos para orientar a discussão sobre o nascimento dos bebês e, logo em seguida, são trazidas algumas questões norteadoras para identificar os conhecimentos prévios dos/as discentes sobre o nascimento das crianças. Posteriormente, o livro aborda sobre menstruação, fecundação, gravidez e o parto.

b) Imagens

Na unidade dois - Reprodução Humana - foram identificadas 22 imagens sendo nove de pessoas, cinco esquemas corporais (sistema genital do homem e da mulher, sistema genital da mulher e fecundação, implantação do embrião e barriga com o bebê em corte longitudinal), duas tiras em quadrinhos (Calvin e Magali), seis estruturas (espermatozoide, óvulos e espermatozoide, embrião no momento de implantação no útero, embrião com quatro dias, embrião de 8 semanas e fecundação) e uma égua com um potro.

Em relação às pessoas retratadas observamos: a) uma menina negra segurando uma boneca negra; b) um grupo com duas garotas negras e dois garotos negros com idades diferentes; c) o rosto de uma menina negra e um menino negro; d) uma garota branca sentada no chão; e) um bebê chorando; f) um menino branco em pé sorrindo; g) uma menina com ascendência asiática comendo; h) um garoto brincando com um trenzinho. Algumas das imagens apresentadas podem ser analisadas mais detalhadamente. A primeira delas é a figura 3.

Figura 3 – Imagem de uma menina negra segurando uma boneca negra no livro Cooper Ciências



Fonte: César et al. (2014, p. 17).

A unidade dois - "Reprodução Humana" - inicia com a imagem de uma criança negra segurando uma boneca negra. Ter uma criança negra com uma boneca negra é questionar a visão hegemônica dos livros em sempre ter trazido uma criança branca com uma boneca branca ou de uma criança negra com uma boneca branca ou até mesmo quando a mulher ou homem negra/o apareciam nestes materiais associados a estereótipos etnocêntricos e racistas.

Por muito tempo não era comum visualizarmos, nos livros didáticos, imagens de pessoas negras, o que de alguma, sempre ajudou a fortalecer a marginalização deste grupo étnico-racial. Observamos que o Projeto Coopera contraria esta ótica ao apresentar de forma expressiva por meio de imagens a presença da população negra. Ressaltamos que esta representação maior da população negra se efetivou diante dos novos critérios que foram incluídos nos editais do PNLD ao longo das últimas duas décadas.

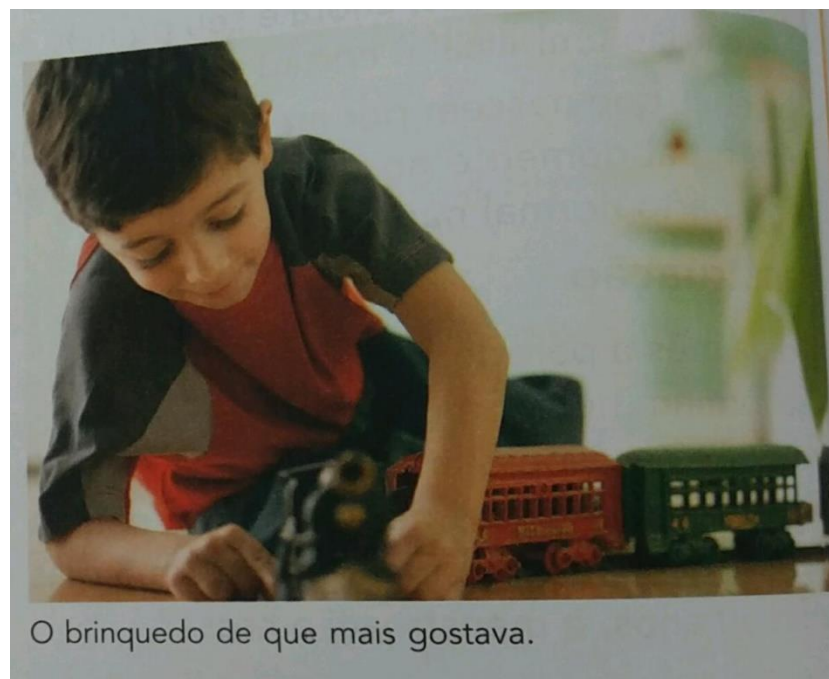
Sendo um livro didático direcionado para crianças dos anos iniciais, ter a abertura de um capítulo sendo representado por uma criança negra fortalece positivamente a identidade das crianças negras, contribui ainda para a ampliação do debate no que tange à diversidade étnico-racial para esta etapa escolar. Nesse sentido, Ana Célia da Silva (2011) autora do trabalho "A Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?" reitera os benefícios dos livros didáticos contemplarem a presença expressiva de crianças negras, ao mencionar:

É um grande passo para a construção/reconstrução da identidade étnico-racial e social da criança negra, bem como para o respeito, reconhecimento e interação com as outras raças/etnias, ver-se representado com a sua pele negra, sem estereótipos inferiorizantes a ela atribuídos. Também as crianças de outras raças/etnias, começam a ver a criança negra sem estes estigmas, passando a reconhecer suas diferenças sem hierarquias, respeitando-a e interagindo com ela no convívio escolar e fora dele" (SILVA, 2011, p. 94).

Por outro lado, em relação aos marcadores de gênero, esta imagem reitera o pensamento de que as meninas brincam com as bonecas construindo,

de alguma maneira, o lugar da maternidade para as meninas, o que, em geral, não acontece com os meninos. Ainda nesta questão de gênero, no livro de Ciências também há a imagem de um garoto brincando de trenzinho (figura 4) (re)produzindo o pensamento de que há brinquedos específicos para os garotos e para as garotas, como sinalizado na próxima imagem:

Figura 4 - Imagem de um garoto branco brincando com o trenzinho no livro Coopera Ciências



Fonte: César et al. (2014, p. 26).

Estas especificidades dos brinquedos enquanto potencializadores nas construções dos gêneros foram pensados para culturalmente demarcarem estas separações e as relações de poder imbuídas nesta construção. No trabalho “O brinquedo e a construção do gênero na educação infantil: uma análise pós-estruturalista” da autora Lilian Moreira Cruz e dos autores Marcos Lopes de Souza e Zenilton Gondim Lima (2012) ampliam a discussão ao anunciarem:

“Os garotos, desde cedo, são incentivados a gostar de bola, jogos, carros, enquanto as garotas a brincar de bonecas e de casinha. Essas brincadeiras visam disciplinar os corpos e

construir uma determinada identidade do homem e da mulher com uniformidade moral, sendo adequadas ao padrão tido “ideal” para viver em sociedade, ou seja, o corpo determinará a vida que o sujeito deverá ter” (CRUZ; SOUZA; LIMA, 2012, p. 01).

Ainda analisando as imagens, na parte introdutória de 1) A adolescência: uma fase de muitas mudanças, há uma imagem com quatro pessoas, sendo duas garotas negras e dois garotos negros (figura 5). Mais uma vez nos chama a atenção a presença mais expressiva da população negra nos livros didáticos, Nestas imagens também se destaca a afirmação identitárias por meio dos cabelos das garotas e de um dos garotos. Quanto às marcas de gênero, embora se tenha mais mulheres nos livros didáticos, o que também era menos presente, notou-se nos meninos a presença da cor azul em suas roupas e em uma das meninas a cor rosa, construindo essa associação das cores ao sexo/gênero, embora se tenha um menina usando a cor branca.

Figura 5 – Imagem de um grupo de crianças e adolescentes no livro Coopera Ciências.



Fonte: Fonte: César et al. (2014, p. 18).

Neste mesmo capítulo há um texto informativo direcionado para as/os professoras/es ainda sobre as diferenças das/os jovens em que o corte de cabelo são considerados também critérios de diferenciação. A garota é nomeada assim como o garoto e, ao lado das respectivas imagens, aparecem as suas idades enfatizando que ambos não se encontram preparada/o para cuidar de filhas/os. Aqui, além das questões das transformações físicas evidenciamos a predominância de um texto voltado para a abordagem psicológica das/dos jovens como ponto determinante para assegurar que não estão prontas/os para serem mães e pais.

No conteúdo que trata da gravidez e do parto o texto detalha aspectos referentes à menstruação como uma abertura para a possibilidade de gestação, além disso, há uma abordagem sobre as vias de parto, a qual afirma ser o parto normal mais benéfico para a mulher. Ao final do capítulo, a coleção apresenta um texto intitulado “Mundo Plural” contendo leituras complementares do livro didático de Ciências sobre *as mães do mundo* como vemos abaixo:

Figura 6 – Imagem de um texto do capítulo da reprodução humana no livro Coopera Ciências.



Fonte: César et al. (2014, p. 33).

Este texto final é referente ao capítulo 2 que discute pontos da Reprodução Humana. O referido texto tem o objetivo de mostrar às/aos estudantes a diversidade cultural do papel da mãe em diferentes contextos. Entretanto, esta diversidade é reduzida apenas ao fator associado às nacionalidades destas mães, uma vez que, em todas as imagens, presentes nesta seção, as mulheres não ocupam outros espaços, senão aqueles voltados para os cuidados com os(as) filhos(as). Martins e Hoffmann (2007) ressaltam que o cuidado com a prole sempre destinados às mulheres observados nos livros didáticos vai além do papel propriamente reprodutivo. “Todavia, recebe uma carga simbólica de atributo pré-social da condição feminina” (MARTINS, HOFFMANN, 2007, p. 12).

c) Propostas de atividades para as(os) discentes

O livro didático Projeto Coopera Ciências apresenta quatro tipos de propostas de atividades e, dessa forma, foram selecionadas algumas delas para análise. A seção Agora é com você tem o propósito de trazer atividades com base nas temáticas trazidas previamente. Na unidade dois foram observadas dois momentos com essa seção. Em um deles há duas atividades, uma para analisar um quadro comparativo entre meninas e meninos e outra sobre os órgãos dos sistemas genitais. É possível realizar algumas análises dessas atividades com base no quadro comparativo (figura 7).

Nesta figura percebemos que o quadro comparativo apresenta uma diferenciação entre os acontecimentos da puberdade pela demarcação de sexo/gênero entre meninas e meninos. Nota-se pelas informações que as garotas entrariam primeiro na puberdade do que os garotos e mais uma vez são informações que precisam ser questionadas, pois sabemos que não necessariamente isso acontece, nem tão pouco, contemplando tais acontecimentos nas etapas sinalizadas, ou ainda, da maneira como estão apresentados, além e de mais uma vez reiterar o interesse sexual entre os/as jovens dos sexos opostos.

Figura 7 – Imagem de uma atividade na unidade 2 – Reprodução Humana do livro Projeto Coopera Ciências.

AGORA É COM VOCÊ

Leia as questões com um colega. Anote as respostas no caderno.

1. Observe a tabela. Ela mostra a idade em que ocorreram os sinais da puberdade em 3 meninas e 3 meninos.

| Acontecimentos | Meninas | | |
|-------------------------------|---------|---------|---------|
| | Marcela | Beatriz | Isabela |
| Primeira menstruação | 11 anos | 10 anos | 13 anos |
| Crescimento de pelos no corpo | 11 anos | 11 anos | 13 anos |
| Crescimento dos seios | 11 anos | 10 anos | 13 anos |
| Quadriz arredondados | 12 anos | 13 anos | 13 anos |
| Interesse pelos meninos | 10 anos | 12 anos | 12 anos |

| Acontecimentos | Meninos | | |
|--------------------------------|---------|---------|---------|
| | Pedro | Mateus | João |
| Primeira eliminação de esperma | 12 anos | 12 anos | 11 anos |
| Aumento do tamanho do pênis | 14 anos | 13 anos | 13 anos |
| Crescimento de pelos no corpo | 15 anos | 14 anos | 14 anos |
| Crescimento da barba | 17 anos | 15 anos | 16 anos |
| Engrossamento da voz | 15 anos | 15 anos | 14 anos |
| Interesse pelas meninas | 14 anos | 14 anos | 15 anos |

a) Segundo a tabela, as mudanças da puberdade nesses jovens aconteceram primeiro nas meninas ou nos meninos? *Aconteceram primeiro nas meninas.*

b) Esses acontecimentos têm uma idade certa para acontecer nas meninas? E nos meninos? *Não têm idade certa em nenhum dos sexos.*

Fonte: César et al. (2014, p. 22).

Sobre a reiteração da heterossexualidade compulsória e os silenciamentos de outras formas de vivências das sexualidades nos livros didáticos, Fernando Pocahy, Rosana de Oliveira e Thaís Imperatori (2010) defendem que:

O silêncio sobre a diversidade sexual nos livros didáticos não é evidência de um esquecimento acidental de uma entre tantas diversidades a serem representadas. Ele está intimamente relacionado a concepções heteronormativas e heterossexistas, que impõem a invisibilidade e a patologização de formas alternativas de pensar e perceber as pessoas e as sexualidades. O silêncio expressa a dimensão política do reforço à heteronormatividade, por meio da não-enunciação de outros sentidos possíveis sobre a sexualidade e o gênero, os quais revelariam a diversidade das experiências

vividas, que restam não ditas, invisíveis (POCAHY; OLIVEIRA; IMPERATORI, 2010, p. 115).

Diante do exposto, as abordagens encontradas neste capítulo evidenciam o viés anatômico-fisiológico da sexualidade localizado nos órgãos genitais de meninos e meninas. Ao mesmo tempo os textos e imagens ensinam a lição da heterossexualidade compulsória por meio da relação sexual entre os sexos/gêneros lidos como opostos quando fortalece que meninos devem sentir desejo pelas meninas e vice-versa.

d) Leituras complementares

O livro didático de Ciências apresenta uma proposta de leitura de dois textos complementares: o primeiro contempla a temática do Bullying escolar no Brasil. O tema é abordado em uma perspectiva de significado da palavra, bem como dos efeitos causados na vida das/dos jovens vítimas desta violência. O segundo diz respeito às vias de parto diferenciando o normal da cesariana e, neste texto, há uma evidente preocupação em anunciar as principais características de cada via de parto, enfatizando os benefícios do parto normal.

e) Sugestões para os(as) discentes

Ao final do capítulo é apresentada uma seção com sugestões de leituras para as/os discentes. Seis livros são sugeridos contemplando as seguintes temáticas: transformações ocorridas durante a puberdade, órgãos genitais e reprodução humana. Além dos livros, dois sites são propostos cujas temáticas também se referem a aspectos ligados à reprodução humana.

f) Manual da(o) professor(a)

Destacamos aqui que no que se refere ao Manual do Professor da referente obra didática, encontramos indicações de leituras para os/as docentes sobre o capítulo da Reprodução Humana, entre estas sugestões

identificamos um texto complementar intitulado “Brincadeira não têm sexo: meninos e meninas podem e devem brincar do que tiverem vontade”. O texto está ancorado com base nos olhares de estudiosos do comportamento infantil e também de sexólogos que afirmam não existir separação nas brincadeiras infantis, no qual, tudo não passa de uma construção cultural, esclarecendo ainda que tais brincadeiras não exercem influência alguma sobre as futuras orientações sexuais das crianças.

O texto evidencia ainda que tais premissas partem de uma concepção das famílias que apresentam opiniões mais conservadoras, no caso se a menina brincar com um carrinho pode apresentar comportamento mais masculinizado e, no caso dos meninos, se brincarem de bonecas, podem apresentar comportamentos mais afeminados. O texto presente no manual do professor traz uma abordagem interessante e que pode provocar nos/as docentes uma outra possibilidade para ressignificar, repensar, sobretudo estas separações de gêneros tão demarcadas no espaço escolar.

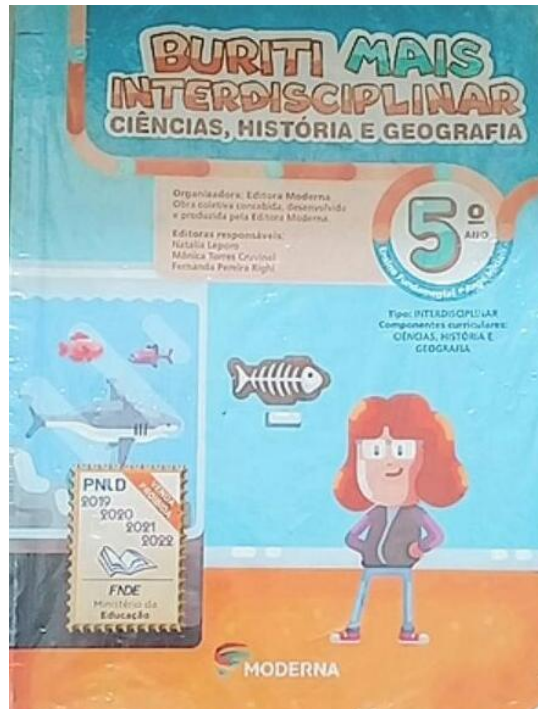
3.4.2. Análises do livro didático Buriti Mais Interdisciplinar do PNL D 2019.

Na coleção do *Projeto Buriti Mais Interdisciplinar - 4º ano*, o livro apresenta 188 páginas e não encontramos conteúdos/conceitos específicos referentes ao corpo humano, nem questões que versam sobre o gênero ou ainda qualquer abordagem sobre a sexualidade. O livro está organizado em quatro unidades, juntamente com os componentes curriculares de Geografia e de História.

Já no exemplar no 5º ano localizamos alguns conteúdos que contemplam a tema do corpo humano, por meio da abordagem da alimentação saudável e de alguns sistemas. De fato, conseguimos localizar algumas imagens, as quais consideramos pertinentes trazer, pois versam, de alguma maneira, sobre as questões do corpo, gênero e sexualidade.

Na perspectiva de análises das imagens observamos, por exemplo, uma em que a figura paterna assume os cuidados com a filha ao ministrá-lhe o medicamento, mediante prescrição médica.

Figura 8 - Imagem da capa do Livro Buriti Mais Interdisciplinar.



Fonte: Natália et al. (2017).

Figura 9- Pai ministrando medicamento na filha no Livro Buriti Mais Interdisciplinar.

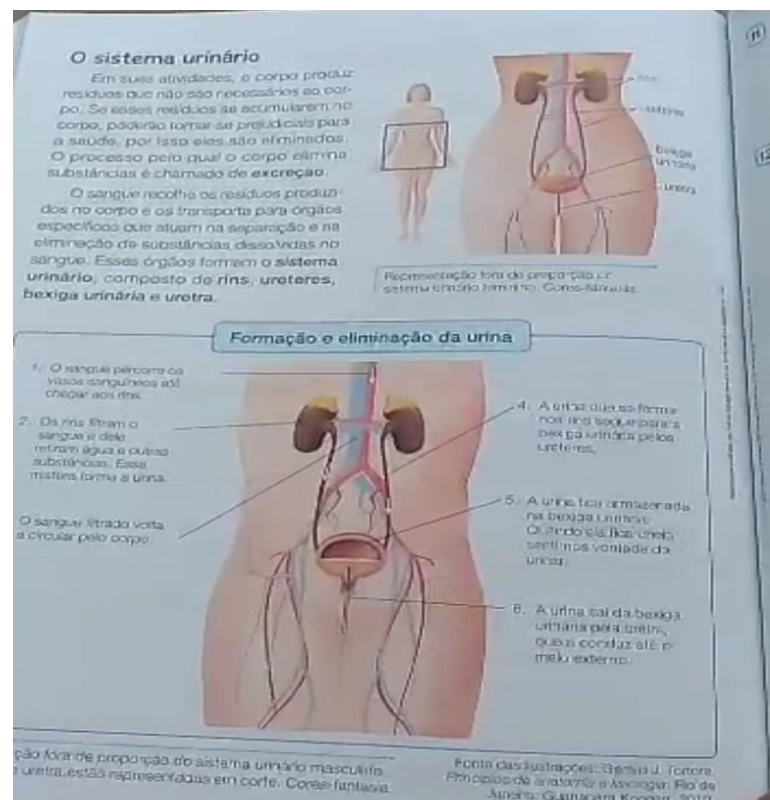


Fonte: Natália et al. (2017, p. 46).

A referida imagem pode ser considerada subversiva aos padrões culturais de gênero que estabelecem os espaços destinados quanto às ocupações de homens e mulheres em seus contextos familiares, ensinando de certa forma, outras compreensões e possibilidades acerca da paternidade, inclusive bem diferente da visão estigmatizada fortalecida na sociedade que o pai é aquele que é responsável por prover a família, ficando a responsabilidade dos cuidados de uma maneira geral dos/das filhos/as para as mães.

Na mesma coleção (Projeto Buriti Mais Interdisciplinar) destinada às turmas do 5º ano, no conteúdo referente ao corpo humano, alguns sistemas foram contemplados seguindo uma sequência: digestório, respiratório, circulatório e o sistema urinário. Neste último, os conceitos estão associados às ilustrações do feminino e masculino, os quais estão acompanhados por uma nota no rodapé de cada figura destacando que o referido sistema está fora de proporção (figura 10).

Figura 10 - Sistema urinário no Livro Buriti Mais Interdisciplinar.



Fonte: Natália et al. (2017, p. 64).

O trabalho com cada um desses sistemas do corpo humano é sugerido de maneira isolada, por meio de representações dos esquemas corporais que encontram-se “fatiados”. Não há uma preocupação da obra em estabelecer interações entre os sistemas e nem em argumentar que essa divisão tem o propósito de estudá-los mais detalhadamente, mas que nosso corpo é uma integração entre sistemas.

No trabalho de Elizabeth Macedo (2005) intitulado “*Esse corpo das Ciências é o meu?*”, a autora desenvolve uma análise sobre a organização do conteúdo *corpo humano* nos livros didáticos de Ciências, e para tanto, destaca:

O corpo humano é como uma casa, subdividido em compartimentos que seriam os sistemas, que por sua vez, se subdividem em órgãos, e o esqueleto é a estrutura dessa casa. Ou, o corpo é uma máquina que precisa de combustível para funcionar como as demais máquinas mecânicas, ou, ainda, o olho é como uma máquina fotográfica. Nesses e em muitos outros exemplos, o corpo não só é retirado de seus contextos culturais como até sua dimensão biológica é reduzida ao mecânico. Interessante notar que a distinção entre o animado e o inanimado constituiu as fronteiras das ciências naturais da Modernidade [...] (MACEDO, 2005, p. 34).

Ampliando ainda a discussão acerca de como o corpo humano é culturalmente abordado nos livros didáticos de Ciências, o trabalho de dissertação do Yuri Jorge Almeida da Silva (2018) intitulado “*Corpos que habitam os livros didáticos de Ciências dos anos iniciais: reflexões a partir dos estudos culturais*” apresentam considerações por meio das análises que o autor realizou em alguns livros didáticos de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, as quais apontam que o corpo é apresentado majoritariamente pela fisiologia e pela anatomia por meio da produção de uma linguagem técnica tomada como fixa e universal produtora de determinadas verdades sobre ele, desconsiderando assim enfoques que possam humanizar esse corpo vendo-o como construção discursiva, histórica e cultural (SILVA, 2018).

Ainda analisando esta obra didática, no que tange à sexualidade, há uma invisibilização, inclusive do sistema genital, diferente do livro anterior que trabalha as questões sobre reprodução e também puberdade pautado nas transformações físicas e de comportamento dos/das jovens.

Para Ribeiro (2012), as mudanças ocorridas nos corpos da/dos estudantes que estão “entrando” na adolescência é uma abordagem corriqueira necessária de ser demarcada e que objetiva vigiá-las para controlá-las. Constatamos também imagens de mulheres realizando atividades ligadas às práticas de esporte, as quais sugerem a ocupação de outros espaços e que caminham na contra mão das consideradas “práticas femininas”. Outro ponto que também chamamos a atenção nesta mesma imagem é a presença de mulheres negras, o que mais uma vez, reforça de modo positivo a questão da diversidade étnico-racial, como vemos abaixo:

Figura 11 - Atividades esportivas no Livro Buriti Mais Interdisciplinar.



Fonte: Natália et al. (2017, p. 51).

No texto que trata do corpo humano/saúde na página 118 do livro de Ciências do Projeto Buriti Mais Interdisciplinar encontramos imagens de corpos que se desviam do padrão de normatividade associados à maus hábitos alimentares.

Nesse texto intitulado “O mundo que queremos” há uma narrativa de Carlinhos, um garoto que foi apelidado de “Batata”, considerado “gorducho” por se permitir influenciar pelos anúncios de televisão que incentivam o consumo de determinados tipos de alimentos (figura 12).

Figura 12 - Texto sobre pessoas gordas no Livro Buriti Mais Interdisciplinar.



Fonte: Natália et al. (2017, p. 118)

Embora o contexto desse texto se configure como uma alerta de que o garoto necessita mudar a sua alimentação, por outro lado, precisamos repensar e chamar a atenção para as práticas de discriminações que ocorrem com as pessoas gordas, inclusive utilizando de apelidos que são insultos e nomeações pejorativas, tais como baleia, rola de poço, botijão de gás etc., os

quais causam dor e sofrimento a todos aqueles e aquelas que vivenciam estes constrangimentos.

Para aguçar este pensamento, a autora Maria Luisa Jimenez Jimenez (2020), em sua pesquisa intitulada “Gordofobia: injustiça epistemológica sobre corpos gordos” afirma que ser uma criança gorda no nosso contexto é compreender e aprender desde a mais tenra idade o que acontece com uma pessoa que é considerada fora dos padrões de beleza determinados pela sociedade. A autora sinaliza ainda que, muitas vezes, a saúde está associada à preocupação com a gordura e à busca pela magreza, o que acaba contribuindo para a estigmatização do corpo gordo em um determinado contexto cultural.

Ao nos depararmos com tais premissas de textos nos materiais didáticos e também nas propostas curriculares das escolas refletimos como as questões em torno do corpo, gênero e sexualidade podem estar operando na construção e nos modelamentos efetivos dos sujeitos. Seguindo com o eixo que trata das comparações entre as coleções didáticas de Ciências com base nas vozes das/dos docentes referentes às questões sobre o corpo, gênero e sexualidade, trazemos à tona o pensamento da professora Nicete que enfatiza o bullying como um ponto importante presente na obra didática utilizada anteriormente e que foi suprimida da atual.

Segundo Nicete, a importância do conteúdo estar presente no livro justifica-se pelas transformações físicas ocorridas com as/os estudantes, sobretudo durante a puberdade e que, muitas vezes, estas/es jovens acabam sendo alvo de ataques e ações constrangedoras pelas/os demais colegas no ambiente escolar. Um ponto que é considerado pertinente também para a discussão deve-se ao fato das/o três docentes entrevistadas/os concordarem que a obra didática de Ciências anterior (*Projeto Coopera da Editora Saraiwa*) trazer conceitos e conteúdos considerados pelas/o professoras/r mais completos para se trabalhar com as turmas. Segundo as professoras:

“A diferença é imensa. Muito grande. O livro de 2016 que é o Projeto Coopera, ele é rico de temas né referentes a esses assuntos. Fala da reprodução humana, é da adolescência, fase de muitas

mudanças, ele fala da puberdade ele fala também sobre é... até o bullying escolar. É um livro que tem todo o suporte que o professor precisa para trabalhar...abordar esses temas” (Profa. Nicete).

"No livro do PNLD 2016 o assunto mesmo veio, o assunto adolescência, uma fase de muita mudança, puberdade, sistema genital, assim deu respaldo ao professor e a chance dele pegar o assunto e ampliar dentro né do seu entendimento, dentro da maturidade de cada aluno” (Profa. Betina).

E como ficam as continuidades e rupturas dos livros didáticos de Ciências?

Na perspectiva das continuidades, o livro Buriti Mais Interdisciplinar, obra utilizada atualmente, também apresentou imagens que contemplam as questões das diversidades étnico-raciais, contemplando esta questão, embora não de maneira tão expressiva quanto a do Projeto Coopera Ciências. Nesta mesma coleção identificamos imagens, ainda que de maneira tímida, de mulheres ocupando outros espaços diferentes daqueles culturalmente direcionados a elas, mas que já aponta para outras possibilidades. Os esquemas corporais fragmentados para tratar dos sistemas e órgãos do corpo humano, tais como sistema digestório, sistema circulatório, sistema respiratório, dentre outros também permanecem com as suas abordagens isoladas e fragmentadas dividindo o corpo humano em “partes”.

As duas obras silenciam sobre a questão da sexualidade considerada sob outro olhar, diferente da perspectiva de controle e prescritiva, pois o Projeto Coopera Ciências trouxe a abordagem da sexualidade pautada no viés da reprodução humana e reforçando o interesse sexual entre homem e mulher. Consideramos também uma continuidade o fato das obras não sinalizarem sobre formas diferentes de vivências sexuais, pois quando aparece é reiterando a identidade sexual tomada como padrão, o que aparece demarcado por meio de textos, imagens etc.

A formatação da família tradicional é também ensinada continuamente por meio destas imagens, aquela composta pelo pai, mãe e filhos/as nas duas obras didáticas, o que silencia, nega, invisibiliza demais

construções de famílias como aquelas formadas por casais gays, lésbicas, pessoas transexuais, etc. Neste sentido é também uma perspectiva de continuidade de concepção e de ensinamentos presentes nestes artefatos culturais.

O capítulo que apresenta a abordagem das transformações dos corpos dos/das jovens tomada como a fase da puberdade, a questão da gravidez e outros pontos que fazem parte do capítulo referente à reprodução humana foram invisibilizados pela livro de Ciências atual. Para os/as docentes estas rupturas se configuram como entraves para o desenvolvimento de suas práticas, uma vez que estas ausências os deixam sem ponto de partida para mobilizar as discussões, o que os/as levam a preparar outros tipos de planejamentos para darem conta desta perspectiva de trabalho.

Nesse sentido, penso ser importante demarcar que apostamos nos processos das subjetividades, os quais os/as sujeitos estão envolvidos e as complexidades das relações que as/os professores/as estabelecem com os artefatos culturais e ainda nos olhares singulares que cada docente lança sobre o livro didático de Ciências com base em suas experiências.

Em seu trabalho intitulado *Olhares*, Alfredo Veiga Neto (2007) explora a metáfora da visão como um sentido singular para examinar e realizar as leituras de mundo por meio das movimentações e dos deslocamentos, considerando ainda a necessidade de analisar as circunstâncias por ângulos que fogem do hegemônico paradigma moderno e dos caminhos das naturalizações.

Nesse contexto, apoiado/a nos estudos pós-estruturalistas, assumimos as nossas tentativas de análises com todos os arranhões, todas as limitações e tropeços. Temos o entendimento que, em alguns momentos, as nossas análises, inspiradas nesta vertente de estudos, foram mais intensas do que em outros, mas ainda assim apostamos neste caminho. Prosseguir com a problematização de tais questões e de todos os pontos mobilizados é carregar a reflexão de que não temos o desejo de classificar o “falso” e o “verdadeiro”,

mas como os sujeitos são interpelados histórico, político e culturalmente pelos regimes de verdades, os quais constroem as coisas e o mundo...

Assim, as reflexões construídas neste capítulo basearam-se nas análises dos diálogos estabelecidos com as/o docentes participantes do trabalho, tendo como eixo norteador as questões problematizadoras. Essas leituras são parciais e provisórias e não esgotam as outras possibilidades de discussões.

O QUE ESTA PESQUISA NOS APONTOU? O QUE FICOU PELO CAMINHO?

Apresento algumas considerações sobre o trabalho mas, anuncio que não se trata do fim. Consideramos uma perspectiva de produção sem a pretensão de encerramentos, ou qualquer ideia de que algo foi concluído e ou/acabado. E também mais uma vez, como mencionei no capítulo anterior, fortaleço o pensamento que diante das nossas tentativas, das nossas escolhas de análises muitas coisas ficaram pelo caminho... Precisamos reiterar ainda que as nossas considerações são parciais, mediante aquilo que foi possível de ser desenvolvido, construído dentro das implicações do nosso atual contexto, cultural, social, político e meio a uma grande crise de saúde pública que assola o mundo e, inevitavelmente, o município escolhido para a realização da pesquisa, marcado pelo cenário de pandemia da covid-19.

Demarcamos ainda que operamos com as provisoriidades, o que também nos encaminha para uma reflexão de que as observações e constatações fazem parte de um processo transitório. Desse modo, não queremos assim conceber nenhum esgotamento das nossas observações, muito pelo contrário, o que tentamos é problematizar, provocar, e nos permitir inquietar diante do nosso objeto de investigação.

Sabemos que, ao nos enveredarmos em uma proposta de pesquisa, temos algumas inquietações, as quais nos movem, nos movimentam, sobretudo quando adentramos no campo e, percebemos que, durante a caminhada com o trabalho, agregamos e tornamos conhecidas outras mais. Assim, não nos balizamos nas certezas ou no anseio de apresentar constatações, mas desejamos mobilizar, fomentar, potencializar e ampliar a discussão.

Neste sentido, o presente estudo objetivou investigar as possibilidades de abordagens dos livros didáticos de Ciências por parte de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental com destaque para as questões de corpo,

gênero e sexualidade. Para tanto, analisamos duas coleções dos anos iniciais do ensino fundamental. A primeira diz respeito ao projeto Cooperas Ciências da editora Saraiva, adotado e utilizado pelos/as docentes antes da aprovação da BNCC, nas unidades escolares de Boa Nova. E a segunda coleção analisada refere-se ao Projeto Buriti Mais Interdisciplinar da editora Moderna, explorado após a homologação do documento e, portanto, é o livro didático trabalhado atualmente.

Além disso, contamos com a participação de dois professores e três professoras das turmas de 4^o e 5^o anos dos anos iniciais do ensino fundamental que ajudaram na produção do material empírico para o desenvolvimento da presente pesquisa, por meio da realização das entrevistas individuais semiestruturadas. As análises foram discorridas com base em referenciais que coadunam com a perspectiva dos estudos pós-estruturalistas.

No que tange a nossos resultados, acerca das verdades construídas pelos/as docentes sobre o livro didático de Ciências envolvendo as questões de corpo, gênero e sexualidade, há uma ênfase da sexualidade pautada no viés biológico com foco para a discussão da reprodução, descrição dos órgãos genitais da mulher e do homem cis, com alertas também para formas de prevenção da gravidez considerada indesejada nesta fase da vida dos/das estudantes.

A prescrição é também presente ao abordar sobre a higiene do corpo, da necessidade do asseio para evitar as doenças. Outro ponto é a preocupação em preparar os/as jovens para a fase das transformações com o corpo, a puberdade, dando destaque para os acontecimentos considerados característicos da fase e ainda uma hierarquização, no que diz respeito à faixa etária dos/das jovens. Há uma necessidade de conhecer melhor o corpo para vigiar e controlar, desconsiderando outros aspectos dos contextos culturais e sociais dos/das estudantes.

Nas questões que envolvem a discussão sobre gênero, os estereótipos disseminados na sociedade, tais como demarcação de espaços, cores de vestimentas, brinquedos, etc. são reforçados pelas(os) docentes mediante a

separação e especificidades para cada gênero, inclusive para mobilizar discussões no espaço escolar, sobretudo no que diz respeito à sexualidade.

Um dos pontos que o estudo também sinalizou é a relevância do livro didático de Ciências atribuídos pelos/as docentes, que costumam utilizá-lo como apoio à prática docente, na realização das atividades para casa e ainda para auxiliar os/as discentes nas atividades realizadas em sala de aula. Predominantemente, no olhar destes/as professores/as, o livro didático de Ciências se constitui enquanto um importante artefato, uma vez que, mesmo quando lançam mão de outras possibilidades para potencializarem a prática pedagógica, ainda assim, não deixam de explorar o livro, considerado um dos poucos textos que os/as estudantes têm acesso diante dos reais cenários da educação básica municipal.

No que diz respeito ao atual livro didático de Ciências utilizado pelos/as professores/as (Projeto Mais Buriti Interdisciplinar), este é considerado “pobre” uma vez que os conteúdos sobre sistema genital, reprodução humana e demais abordagens referentes à sexualidade não aparecem nesta coleção. Os/as docentes ressaltam que esta ausência dificulta a inserção das abordagens junto as turmas, e ao mesmo tempo, passam a questionar também sobre a intencionalidade da Base Nacional Comum Curricular.

Os/as professores/as sinalizam a importância das obras didáticas de Ciências apresentarem conteúdos relacionadas ao corpo, gênero e sexualidade, pois consideram um norte para introduzirem a discussão com as turmas. Enquanto artefato cultural, o livro carrega significados atravessados pela contexto histórico, político e cultural como uma produção científica que acumula e dissemina conhecimento, portanto reconhecemos a necessidade de tais questões serem contempladas nestes materiais. Nossa intenção é passar pelas brechas para construirmos algumas coisas, utilizando da autonomia docente para mobilizar a discussão, subvertendo assim o que está posto. Nossos/as professores/as podem fomentar esta reflexão, inclusive provocando este livro.

Com base nas experiências que desenvolvi no município tanto na perspectiva formativa, quanto na caminhada como coordenadora pedagógica, também fui provocada por esta reflexão: a de que pouco dialogamos sobre o livro didático de Ciências e quando o fazemos a discussão ainda é bem tímida, sobretudo nas questões que giram em torno da sexualidade.

Nesse sentido, por meio das análises destes artefatos culturais, nas duas obras adotadas e exploradas pelos/as docentes dos anos iniciais de Boa Nova, observamos que o Projeto Coopera Ciências (PNLD 2016-2018), anterior a BNCC, apesar de trazer a discussão sobre a sexualidade, esta aparece reduzida a perspectiva do determinismo biológico, com foco para perspectiva heterorreprodutiva, bem como o viés prescritivo dos métodos contraceptivos para evitar a gravidez considerada indesejada entre as(os) jovens e a infecção pelas ISTs.

Percebo que aqui também cabe um questionamento oportuno: que lugar ocupa o prazer nos livros didáticos de Ciências ao tratar da temática da sexualidade? Referente às questões de gênero, por mais que em alguns momentos encontremos imagens com leituras diferentes, predominantemente, as obras didáticas reforçam a ideia da ocupação da mulher em espaços direcionados para a maternidade e os cuidados com o lar.

Os corpos também são apresentados, em sua maioria, como aqueles que se encaixam nos padrões difundidos pela sociedade, embora percebemos uma representação maior de corpos negros na primeira obra didática observada, sendo um ponto que destacamos como algo favorável. Contudo, as abordagens ainda são sexistas ao diferenciarem espaços de ocupações e especificidades de brinquedos para meninos e para meninas.

Abordagens de maneira mais amplas e problematizadoras não aparecem nos livros, ficando assim para o/a professor/a viabilizar tais discussões. A heterossexualidade é também demarcada enquanto norma no contexto da orientação sexual por meio de imagens e textos, uma vez que as duas obras didáticas não fazem menção, em nenhum momento, de demais identidades sexuais que escapem da norma.

Desse modo, é pertinente destacar que tais silenciamentos nos livros didáticos de Ciências não são ingênuos, nem tão pouco, meramente desprovidos de intencionalidade, e que quando não há discussão, nem problematização em torno das questões que envolvem o corpo, gênero e sexualidade corre-se o risco de tais temáticas sempre (re)produzidas tal como estão sendo postas nos materiais didáticos.

A nossa intenção é que todas essas reflexões sirvam para lançar mão e/ou fazer emergir possibilidades de discussões, contudo, preocupamo-nos com os retrocessos que vieram, especialmente, após o golpe de 2016, e que atingiram, de forma contundente, o Programa Nacional do Livro Didático. Isso nos aponta que muito há por discutir e fazer em nossas pesquisas, em nossas escolas e em nossas universidades para que resistamos, mesmo com as violências que insistem em nos atingir...

REFERÊNCIAS

ABUD, C. C. R. Governamentalidade e processos de subjetivação dos sujeitos, através dos conteúdos da AIDS nos livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental. **Lat. Am. J. Sci. Educ.** 1, 13002 (2014).

ALTMANN, HELENA. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Rev. Estud. Fem. [online]**. 2001, vol.9, n.2, pp.575-585. Acesso em 21 de fevereiro de 2021.

AMARAL, I. A.; MEGID NETO, J. Qualidade do livro didático de Ciências: o que define e quem define? **Ciência & Ensino**, Campinas, n.2, p. 13-14, jun. 1997.

BANDEIRA, A.; VELOZO, E. L. Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no ensino de ciências. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v 25, nº 4. p. 1019-1033, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Ciências - guia de livros didáticos - Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.

Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Disponível em:

<https://www.fnnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos>. Acesso em: 28 de agosto de 2021.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

BORGES, G. L. A. **Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: fundamentos, história e realidade em sala de aula.** Volume 10 - D 23. São Paulo: Unesp/UNIVESP, 2012.

CAMPOS, P. L ; SILVA, E. P. Q. Modos de ensinar e aprender a ser menina e a ser menino. **Revista de Educação.** PUC-Campinas , v. 19, p. 215-225, set/dez. 2014.

COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRUZ, L. M., SILVA, Z. G., SOUZA, M. L. O brinquedo e produção do gênero na educação infantil: uma análise pós-estruturalista In: II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos, 2012, Vitória. **Anais do II Seminário Nacional de Educação, Diversidade sexual e Direitos humanos,** 2012.

_____ (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

DORNELLES, L. A. A representação nos estudos culturais: artefatos culturais comunicadores de significados. **Webartigos,** 26 aug. de 2010. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-representação-nos-estudos-culturais-artefatos-culturais-comunicadores-de-significados/45698>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

FISCHER, R.M.B. A Análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação & Realidade,** v. 20, n. 2, p. 18-37, jul./dez. 1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRACALANZA, H. A pesquisa sobre o livro didático de Ciências no Brasil. In: ROSA, M. I. P. (Org.). **Formar: encontros e trajetórias com professores de Ciências**. São Paulo: Editora Escrituras, 2005.

_____. O livro didático de Ciências: novas ou velhas perspectivas. In: FRACALANZA, H. e MEGID NETO, J. (Orgs.). **O livro didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Editora Komedi, p. 175-195, 2006.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J. e GOELLNER, S. V. (org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

FELIPE, J. Infância, gênero e sexualidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 1, p. 115-131, jan./jun., 2000.

JIMENEZ. M. L. J. Gordofobia: Injustiça epistemológica sobre corpos gordos. **Revista Epistemologias do Sul - UNILA**, v. 4, n. 1, ano 2021.

GRAMOWSKI, V. B.; DELIZOICOV, N. C.; MAESTRELLI, . S. R.P. O PNLD e os guias dos livros diáticos do ciências (1999- 2014): uma análise possível. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v19, e2571, 2017.

HOFFLING, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.21, n.70, p.159-170, abr.2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista** - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposição**, v.19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**. Belo Horizonte. N.46. p. 201- 218. dez. 2007.

_____. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Cultura**, n. ° 25, 2007, p. 235-245.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

MAFFIA, A. M. C.; CRUZ, R.; DIAS, L. S. M. E.; BRAUNA, R. C. A.. **Livro Didático de Ciências: O real e o idealizado em sua seleção.** In: Anais VIII Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia, 2002, São Paulo.

MARTINS, E. F.; HOFFMANN, Z. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. **Revista Ensaio**, v. 9, n.1, 2007.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de Ciências: problemas e soluções. In: FRACALANZA, H. e MEGID NETO, J. (Orgs.). **O livro didático de Ciências no Brasil.** Campinas: Editora Komedi, pág. 155-171, 2006.

MEGID NETO, J. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental.** 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1999.

MEYER, D. E. E; SOARES, R. F.; Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

OLIVEIRA, D. L. **Ciências na sala de aula.** Editora Mediação. Porto Alegre, 2002.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, M. A.; MEYER, D. E. (Orgs.). **Metodologias pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** Editora Claraluz. São Carlos, 2005.

RIBEIRO, P. y MARQUES, M. (2009). Investigando os corpos nos livros didáticos de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental. **Enseñanza de las Ciencias**, Número extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación em Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp.970-974.

SANTANA, M. C. S; WALDHELM, M. C. V. Abordagem da Sexualidade Humana em Livro Didático de ciências – desvelando os bastidores de uma proposta. **Ensino, Saúde e Ambiente**, V.2, p.2-20, agosto de 2009.

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?.** 2011. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2011.

SILVA, E.P.Q. **A invenção do corpo e seus abalos: diálogos com o ensino de biologia.** 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

_____. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. **Periódicus**, 2. ed., p. 1-15, nov. 2014/abr. 2015. Disponível em:<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/128/9195>>. Acesso em: 27 dez. 2020.

SILVA, E. P. Q; SANTOS, S. P. Práticas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do GPECS: **problematizando corpos, gêneros, sexualidades e educação escolar.** Disponível em: <http://pediatrics.aappublications.org/content/127/3/e552.fuul.pdf>. acesso em 12 de setembro de 2020.

SILVA, Y. J. A. **Corpos que habitam o livro didático de ciências dos anos iniciais: reflexões a partir dos estudos culturais.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, 2018.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan / abr 2007.

SOUZA, M. L.; SANTOS, B. R. L. As discussões sobre gênero e diversidade sexual em livros didáticos de ciências do ensino fundamental II. **Enseñanza de las Ciencias** , v. Extra, p. 1949-1953, 2013.

TRIVELATO, S. F. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: **Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa.** Niterói, RJ: EdUFF; 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, V. M. (Org). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 3 ed. RJ: Lamparina editora, 2007, p.23-38.



APÊNDICE A - Cópia da Entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Campus Universitário de Jequié/BA
 Programa de Pós-Graduação
 Educação Científica e Formação de Professores

Perfil geral da(o) docente

Nome da/o professora/ or _____
 Idade: _____ Sexo/Gênero: _____ Etnia/raça: _____
 Orientação sexual: _____ Religião: _____
 Tempo de docência: _____
 Formação em nível de graduação: _____ Ano em que se graduou: _____ - Instituição: _____
 Escola em que trabalha: _____ CH de trabalho: _____

Roteiro de entrevista para professoras/es participantes da pesquisa

- 1) Como você se sente em relação ao livro didático de Ciências adotado e utilizado atualmente na escola? Como você avalia este material didático?
- 2) Qual a frequência de uso do livro didático de Ciências em suas aulas?
- 3) Em algum momento da sua carreira docente e/ou formação inicial, você participou de algum espaço em que as questões de corpo, gênero e sexualidade foram objetos de discussão?
- 4) Como você analisa o livro didático de Ciências utilizado em suas aulas, em relação às questões de corpo, gênero e sexualidade?
- 5) Como você trabalha as questões de corpo, gênero e sexualidade a partir do livro didático de Ciências?
- 6) As unidades escolares adotaram coleções referentes ao PNLD 2018. De que maneira você analisa as temáticas de corpo, gênero e sexualidade neste material didático atual?

7) Quais as principais diferenças você consegue observar entre as obras didáticas de Ciências utilizadas atualmente com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as coleções anteriores, no que diz respeito às temáticas corpo, gênero e sexualidade?

8) Para você, como as questões de corpo, gênero e sexualidade devem estar presentes no livro didático de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental?