

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



**TRANSFORM(AÇÕES) E(M) DISPUTAS:
QUAIS CURRÍCULOS TÊM SIDO CONSTRUÍDOS NA
DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE?**

VINICIUS MASCARENHAS DOS PASSOS

2022

VINICIUS MASCARENHAS DOS PASSOS

**TRANSFORM(AÇÕES) E(M) DISPUTAS:
QUAIS CURRÍCULOS TÊM SIDO CONSTRUÍDOS NA
DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE?**

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/a: Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

**Jequié - BA
2022**

Ficha Catalográfica

P289t Passos, Vinicius Mascarenhas dos

Transform(ações) e(m) disputas: quais currículos têm sido
construídos na disciplina Educação para Sexualidade? / Vinicius
Mascarenhas dos Passos.- Jequié, 2022.

222f.

(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.Educação para Sexualidade 2.Currículo 3.Ensino Fundamental
I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

Rafaella Cância Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária - UESB - Jequié

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié/BA
Programa de Pós-Graduação
Educação Científica e Formação de Professores

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TRANSFORM(AÇÕES) E(M) DISPUTAS: QUAIS CURRÍCULOS TÊM SIDO CONSTRUÍDOS NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE?

Autor/a: Vinicius Mascarenhas dos Passos

Orientador/a: Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Vinicius Mascarenhas dos Passos** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 31/05/2022

Marcos Lopes de Souza

.....
Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

Assinatura do orientador

COMISSÃO AVALIADORA

Marcos Lopes de Souza

Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

Sandro Prado Santos

Prof. Dr. Sandro Prado Santos

Anderson Ferrari

Prof. Dr. Anderson Ferrari

AGRADECIMENTOS

Escrevo essas palavras na intenção de agradecer, mas sei que elas nunca serão suficientes para expressar e retribuir todas/os aquelas/es que me ajudaram, direta ou indiretamente, durante o mestrado para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

A princípio, agradeço as divindades e ancestrais que abriram caminhos, guiaram meus passos, me fortaleceram, protegeram e permitiram sobreviver para que chegasse até aqui. Desejo que estejam sempre comigo e proporcionem com que eu possa aprender, cada vez mais, sobre a espiritualidade, leveza e dificuldades da vida, sendo direcionado a ser uma pessoa melhor.

Agradeço aos meus pais, Maria e Antônio, por toda influência e apoio para que continuasse a me dedicar aos estudos. Especialmente, à minha mãe, reconheço todo cuidado e afeto que tem por mim, dando sempre o seu melhor para me criar. Seus esforços e ensinamentos me fizeram lutar pelos meus sonhos e jamais deixar que tentem me humilhar. Gratidão! Amo você! À minha irmã, Suzani, ao meu irmão, Fabinho, Bia (minha prima) e demais familiares, obrigado por estarem comigo.

Aproveito para agradecer também as/aos minhas/meus amigas/os que são abrigo, fizeram meus dias mais leves nos momentos de angústia e fazem com que eu me sinta mais forte, principalmente Cauê. Às/aos colegas de turma que me acompanharam nessa jornada, ainda que distantes fisicamente, devido ao cenário pandêmico imposto pela Covid-19, nossas discussões, laços e redes de apoio foram fortalecidas para que não desistíssemos e continuássemos a seguir. Obrigado pelas trocas de experiências e aprendizados. Foi maravilhoso estar com vocês.

Nesse processo, agradeço ainda as/os participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-raciais por proporcionarem com que acudássemos momentos de reflexões e conhecimentos para desconstruirmos pensamentos coloniais, branco e cisheteronormativo. Vocês me fizeram e fazem enxergar além do que eu possa ver e me inquietar sobre os processos de violência que atingem aos grupos subalternizados, como as mulheres e a comunidade LGBTTQIA+, e seus atravessamentos com outros marcadores sociais.

Acreditando nos efeitos das nossas discussões e pesquisas construiremos uma sociedade que valorize a diferença.

De maneira especial, agradeço imensamente ao meu querido professor e orientador Dr. Marcos Lopes de Souza. Você me inquietou, tirou meu chão diversas vezes, ampliou meus horizontes, proporcionou escuta, aprendizagem e tantas outras provocações. Sobretudo, você me ensinou a sonhar, realizar e perceber que sempre posso ir além. Ouso dizer que: de nada valeria os conhecimentos, se eu não tivesse aprendido um pouco da tua sabedoria e o meu desejo é sempre por mais. Você é o meu orgulho, a melhor referência e a paz que preciso. O mundo seria melhor se tivesse mais pessoas como você. Que Oxalá lhe abençoe sempre. Te amo!

Agradeço a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) por me acolher, desde a graduação, e mais uma vez ser abrigo. Sou grato as/aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) por compartilharem seus saberes e me fazerem acreditar no poder da educação e das pesquisas brasileiras. As/aos funcionárias/os desse programa, agradeço por sempre se mostraram dispostas/os a resolverem meus problemas, especialmente a minha amiga Mariana.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio no desenvolvimento das atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores.

Agradeço também à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pela concessão da bolsa de incentivo à pesquisa.

Muito obrigado as/aos participantes da pesquisa por me permitirem problematizar seus currículos da disciplina EPS. Agradeço também ao suporte e disponibilidade de Josinéia da SME para sanar minhas dúvidas e encontrar o projeto curricular da disciplina EPS. Além disso, agradeço ao professor Dr. Anderson Ferrari e do professor Dr. Sandro Prado pelas contribuições maravilhosas que me fizeram (re)pensar sobre meus escritos e potencializar (nov)as discussões.

Sem vocês essa conquista não seria possível. Muito obrigado!

RESUMO

No município de Jequié, BA, em 2005, foi implementada a disciplina Educação para Sexualidade (EPS) como componente curricular do núcleo diversificado dos anos finais do ensino fundamental. Tomando a disciplina como foco de estudo, este trabalho objetivou analisar as mudanças e disputas curriculares que afetaram a disciplina EPS ao longo dos 17 anos de sua existência. Como objetivos específicos, elenquei analisar as transformações e as tensões na construção da disciplina EPS e discutir as construções curriculares da disciplina EPS ao longo dos anos. O campo de investigação centrou-se nas escolas em busca das/os (ex)docentes que trabalharam/trabalham com a disciplina EPS e (ex)técnicas pedagógicas do setor responsável pelo componente EPS na Secretaria Municipal de Educação. Para a produção do material empírico realizei um questionário on-line para analisar o perfil dessas/es profissionais e, posteriormente, as/os que aceitaram continuar na pesquisa, participaram de entrevistas narrativas. Todas as falas foram registradas em áudio com o consentimento das/os participantes, transcritas e, posteriormente, analisadas por meio dos estudos foucaultianos, pós-críticos e pós-estruturalistas. Nessa pesquisa, percebi que algumas/alguns docentes e familiares contestaram a implementação da EPS, reforçando a restrição dessas discussões ao ambiente familiar. Mesmo após a inserção da sexualidade no currículo, existem educadoras/es que rejeitam ministrar a disciplina EPS. A disciplina foi construída, especialmente, para falar sobre prevenção à gravidez na adolescência e às IST/aids, mas há brechas para outras discussões. No início da implementação, o GAPA-Salvador foi convocado para formar as/os docentes que, talvez, ministrariam o componente EPS. Depois deste primeiro processo formativo, ao longo dos anos, a SME proporcionou poucos momentos formativos. Professoras/es de Ciências/Biologia foram consideradas/os aptas/os a assumir o componente EPS. Todavia, ao longo do tempo, docentes de outras áreas passaram a assumir as discussões. Em contrapartida, a rotatividade docente tem sido frequente. As modificações e permanências das discussões sobre sexualidade estão associadas aos diferentes governos, fortalecendo ou restringindo esse debate. Grupos conservadores tensionaram a exclusão das discussões sobre sexualidade no Plano Municipal de Educação de Jequié (2015-2025). A proposta curricular da EPS aposta na possibilidade de diálogo para que as/os discentes tenham prazer e responsabilidade, pautando uma perspectiva preventiva. Apesar de existir essa proposta curricular, frequentemente, as/os docentes não têm acesso, passando a construir outros currículos para a disciplina. Geralmente, o material da docente anterior é passado para a próxima docente a assumir a disciplina e, às vezes, algumas alterações eram realizadas com base em um documento curricular oficial ou conforme suas perspectivas. Por meio de suas práticas pedagógicas, algumas/alguns desejavam formar sujeitas/os conscientes, que vivam sua sexualidade livre de preconceitos, sejam reflexivos e respeitem as relações. Ao mesmo tempo, buscam formar pessoas que entendam os riscos de um sexo desprotegido, havendo um controle da sexualidade por meio do convencimento em adiar as relações sexuais e, sobretudo, a gravidez.

Palavras-chave: Educação para Sexualidade. Currículo. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In Jequié, BA, in 2005, Education for Sexuality (EPS) was implemented as a curricular component of the diversified core of the final years of elementary school. Taking the discipline as the focus of study, this work aimed to analyze the curricular changes and disputes that affected the EPS discipline over the 17 years of its existence. As specific objectives, I listed the analysis of the transformations and tensions in the construction of the EPS discipline and to discuss the curricular constructions of the EPS discipline over the years. The field of investigation focused on schools in search of (former) teachers who worked/work with the EPS discipline and (former) pedagogical techniques of the sector responsible for the EPS component in the Municipal Department of Education. For the production of the empirical material, I carried out an online questionnaire to analyze the profile of these professionals and, later, those who agreed to continue in the research participated in narrative interviews. All speeches were recorded in audio with the consent of the participants, transcribed and, later, analyzed through Foucauldian, post-critical and post-structuralist studies. In this research, I noticed that some teachers and family members contested the implementation of EPS, reinforcing the restriction of these discussions to the family environment. Even after the inclusion of sexuality in the curriculum, there are educators who refuse to teach the EPS discipline. The course was built especially to talk about prevention of teenage pregnancy and STI/ AIDS, but there are gaps for other discussions. At the beginning of the implementation, GAPSA-Salvador was convened to train the teachers who, perhaps, would teach the EPS component. After this first training process, over the years, the SME provided few training moments. Science/Biology teachers were considered able to take on the EPS component. However, over time, professors from other areas began to take over the discussions. On the other hand, teacher turnover has been frequent. The changes and permanence of discussions on sexuality are associated with different governments, strengthening or restricting this debate. Conservative groups stressed the exclusion of discussions about sexuality in the Jequié Municipal Education Plan (2015-2025). The EPS curriculum proposal bets on the possibility of dialogue so that students have pleasure and responsibility, based on a preventive perspective. Despite the existence of this curricular proposal, teachers often do not have access, starting to build other curricula for the discipline. Generally, the material of the previous professor is passed on to the next professor to take the course, and sometimes, some changes were made based on an official curriculum document or according to their perspectives. Through their pedagogical practices, some wanted to form conscious subjects, who live their sexuality free from prejudice, be reflective and respect relationships. At the same time, they seek to train people who understand the risks of unprotected sex, with a control of sexuality through the conviction to postpone sexual relations and, above all, pregnancy.

Keywords: Education for Sexuality. Resume. Elementary School.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Dados pessoais das/os (ex)docentes da disciplina EPS.

Quadro 2 - Formação acadêmica das/os (ex)docentes da disciplina EPS.

Quadro 3 - Atuação profissional geral das/os (ex)docentes da disciplina EPS.

Quadro 4 - Atuação profissional específica do componente curricular Educação para Sexualidade.

Quadro 5 - Conhecimentos relacionados aos seminários temáticos e blocos de conteúdos apresentados no projeto curricular da disciplina EPS.

Quadro 6 - Divisão dos conhecimentos para serem ministrados na disciplina EPS conforme a proposta de implementação do ano de 2005.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ACUENDAÇÕES Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e
Relações Étnico-raciais

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
APLB	Sindicato do Trabalhadores em Educação da Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas

Relacionados à Saúde

CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CRM	Centro de Referência Municipal em DST/AIDS
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPS	Educação para Sexualidade
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAPA	Grupo de Apoio à Prevenção da Aids
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GGB	Grupo Gay da Bahia
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IEST	Instituição de Ensino Superior de Teresina
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LGBTQTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, <i>Queer</i> , Intersexuais, Assexuais e demais possibilidades
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
ODEERE	Órgão de Educação e Relações Étnicas
OPT	Disciplina de Caráter Complementar Optativa

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PMJ	Prefeitura Municipal de Jequié
PNE	Plano Nacional da Educação
PP	Partido Progressista
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RENAS-SER	Responsabilidade e Naturalidade na Sexualidade do Ser
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SEC	Secretaria de Educação do Município
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação
SSM	Secretaria de Saúde do Município
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNIGOIÁS	Centro Universitário de Goiás
UNIPAR	Universidade Paranaense
UNOPAR	Faculdades Integradas Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PROCESSOS DE (RE)DESCONSTRUÇÕES ENTRE SEXUALIDADE, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: AVENTURANDO-SE POR CAMINHOS DESCONHECIDOS.....	43
1.1 - Pé na estrada: ponto de partida e os (des)encontros realizados no desenvolvimento da pesquisa.....	44
1.2 - Os encontros com as/os sujeitas/os da pesquisa, os instrumentos de produção das informações e as propostas de análise.....	53
1.3 - O mapeamento e perfil geral das/os (ex)docentes que ministram/ministraram a disciplina EPS e das (ex)técnicas da SME.....	58
CAPÍTULO 2 - AS TRANSFORMAÇÕES E AS TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE.....	74
2.1 - Agora a escola está ensinando putaria? Os impasses e as tensões na implementação da disciplina Educação para Sexualidade.....	80
2.2 - Evitar a gravidez e as IST: os investimentos do GAPA na formação das/os docentes do componente EPS.....	93
2.3 - A disciplina Educação para Sexualidade como prática de resistência: o contexto histórico e político das transformações curriculares.....	107
CAPÍTULO 3 - O(S) CURRÍCULO(S) DA DISCIPLINA EPS: CONHECIMENTO, PODER E IDENTIDADE.....	133
3.1 - O projeto curricular para a disciplina EPS e as escolhas das referências norteadoras: (des)encontros e criações.....	137
3.2 - As produções das/os sujeitas/os e os conhecimentos investidos na disciplina Educação para Sexualidade.....	152
CONSIDERAÇÕES INFINDÁVEIS - RESISTINDO AO DESEJO DE COLOCAR UM PONTO FINAL.....	175
REFERÊNCIAS.....	184
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	195
APÊNDICE B - FORMULÁRIO PESSOAL.....	200

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM (EX)DOCENTES DA DISCIPLINA EPS.....	203
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM (EX)TÉCNICAS DA SME.	205
APÊNDICE E - RESPOSTAS DOS DADOS INICIAIS DAS/OS DOCENTES DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE.....	206
ANEXO A - PROPOSTA CURRICULAR DA DISCIPLINA EPS.....	216

INTRODUÇÃO:

PROCESSOS DE (RE)(DES)CONSTRUÇÕES ENTRE SEXUALIDADE, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO

Nesses escritos, tentei me manter atento ao imprevisível, admirando e aprendendo com o processo, pensando na possibilidade de um retorno, levando comigo e compartilhando com você o conhecimento e a experiência como um crescimento pessoal e profissional. Nesse caminhar, eu me apropriei de algumas/alguns autoras/es, teorias, conceitos e busquei tratar de uma temática envolvendo sexualidade, currículo e educação. Temáticas essas que apresentam diversas problemáticas em nosso tempo. Ao longo do percurso adentrei as fronteiras e limites que aproximam o objeto pesquisado e as minhas marcas autobiográficas. Essa pesquisa me provoca e trata de um retorno a mim mesmo. Remontar minhas vivências por meio dessa escrita, é ter um encontro particular com o (supostamente) esquecido. Escrevo para você olhando para mim. Se a minha escrita não for capaz de transformar o mundo, que ela ao menos me (nos) transforme.

Destaco que nessa pesquisa, entre outros objetivos, me interessa analisar as mudanças e disputas curriculares que afetaram a disciplina Educação para Sexualidade (EPS) ao longo dos 17 anos de sua (r)existência. De início, é importante ressaltar também que as considerações que realizo aqui surgiram de um trabalho cotidiano envolvendo, principalmente, aulas, orientações, reuniões de grupos de pesquisas e o trabalho docente. Estes foram fundamentais para que ampliassem meus horizontes e trouxessem inúmeros questionamentos e provocações. Apesar de estar fundamentado em diversos referenciais, escrevo esse texto na primeira pessoa por não temer misturar minhas experiências e escritos científicos. Sendo assim, me exponho ao falar e refletir sobre o dito (e o não dito).

Pautado numa perspectiva pós-estruturalista tensiono a desconstrução da norma culta da língua portuguesa que apresenta reflexos da cultura patriarcal, com base em uma lógica binária, que reitera uma regra

discriminatória e sexista, por meio da linguagem, ao privilegiar, em determinados momentos, a escrita no masculino em detrimento da feminina. Pensando nisso, no decorrer deste texto ao me referir as palavras que sofrem variações de gênero – feminino e masculino – escreverei no feminino anteriormente à sua forma masculina. Caso haja a necessidade de me referir aos dois gêneros simultaneamente, farei a escrita optando pela forma feminina. Ressalto que não é o meu propósito fixar novas regras, mas possibilitar outras formas de escrita sobre as identidades de gênero. Além disso, ao realizar citações diretas optei por escrever o nome e sobrenome das/os referenciadas/os, tendo em vista que utilizar apenas o sobrenome, muitas vezes, devido à construção machista, me direciona a pensar ser a fala de um homem e não de uma mulher.

Na contemporaneidade, pautar reflexões sobre a sexualidade é um desafio por ir de encontro a uma sociedade majoritariamente conservadora e preconceituosa que insiste em silenciar essas discussões. Nela, a diferença é vista, muitas vezes, como algo ou alguém a ser domesticada e normatizada. Para isso, diversas são as instâncias e instituições, tais como as escolares, responsáveis por controlar e descrever a sexualidade, corrigindo qualquer desvio do padrão cisheteronormativo.

Com base nas reflexões de Viviane Vergueiro (2016) e Richard Miskolci (2013), a cisgeneridade produz uma verdade sobre o gênero ao alinhar as características corporais e a identidade de gênero atribuída ao nascimento como natural ou biológica independentemente da autopercepção e do contexto sociocultural que as/os sujeitas/os estejam inseridas/os. Assim, esse conceito institui regulações e normatizações sexuais e de gênero ao produzir e manter desigualdades por meio de diversos dispositivos, marginalizando e invisibilizando travestis e transgêneras/os que não se reconhecem nesse padrão. Associado a esse conceito, a heteronormatividade resulta de práticas e instituições que privilegiam, restringem, monitoram e legitimam a afetividade e a vivência heterossexual como único modelo natural e saudável a ser (re)produzido. Portanto, nesse trabalho proponho refletirmos sobre gênero,

sexualidade, currículo e educação, sem a pretensão de finalizar a discussão, mas com o propósito de provocar reflexões sobre esses campos que contestem os processos de hierarquização e desigualdades.

Atualmente é possível evidenciar que novas configurações de gênero e sexualidade têm questionado o padrão cisheteronormativo em nossa sociedade. Para isso, houve uma multiplicação desses grupos, sujeitas/os e movimentos, suscitando reflexões sobre os ideais de masculinidades e feminilidades, heterossexualidade e homossexualidades, coisas de menino e coisas de menina. Essas identidades ganham significados diante de uma lógica binária construída histórica, cultural e socialmente, atribuindo hierarquias ao caracterizar um grupo como superior em detrimento do outro que é tido como inferior, cabendo a este a marginalização e a imposição do silenciamento. Essa construção tende a dificultar a vida de muitas pessoas e opera para tornarem-se invisíveis (PARAÍSO, 2018).

É nesse contexto que penso as discussões sobre gênero e sexualidade. Como nos indica Michel Foucault (1984), é possível perceber que alguns comportamentos são permitidos em um determinado contexto histórico e proibidos em outro. A título de exemplo, no século XVII eram frouxos os gestos, discursos e as regras sobre sexualidade se comparadas com o século XIX. Assim, ao longo do tempo as sexualidades dissidentes passaram a sofrer perseguições e hoje, infelizmente, existe uma cultura que reforça piadas preconceituosas, humilhações, violências e exclusões contra a comunidade LBTTQIA+. Essa sigla faz referência as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais e demais possibilidades de orientações sexuais e gêneros dissidentes do padrão cisheteronormativo. Dessa forma, nesse texto utilizarei essa expressão para me referir a essa comunidade¹. Ter a compreensão que os comportamentos mudam de acordo com o contexto

¹ Em diferentes contextos, os movimentos sociais têm modificado a sigla LBTTQIA+ para incluir as novas possibilidades que não se enquadram no modelo heterossexual e não se sentem representadas/os em nenhuma dessas letras. Portanto, outras nomenclaturas têm sido adotadas para contemplar toda comunidade. Contudo, utilizarei essa sigla por entender que ela é a mais inclusiva atualmente e para evitar repetição da sua expressão.

histórico me faz ter esperança e seguir lutando para construir uma sociedade mais justa, que reconheça e respeite as diferenças.

Viver em sociedade é estar subjugada/o a normatizações de gênero, sexualidade, etnia, classe etc. que são reforçadas por diversas instâncias para nos construir enquanto sujeitas/os. Constantemente fui e sou atravessado por esses discursos para me manter na norma. Mesmo antes de nascer, com a “revelação” do sexo biológico, somos produzidas/os como macho ou fêmea e nossa identidade de gênero e orientação sexual, como parte da natureza, devem ser reforçadas com base nisso.

A sexualidade aparece antes mesmo de compreender e/ou colocar em linguagem os prazeres do corpo (BRITZMAN, 2001). Dessa forma, pela anatomia o meu corpo foi reconhecido como macho e, de acordo com as características atribuídas socialmente ao sexo, supostamente, meu gênero seria masculino e a orientação sexual heterossexual. Portanto, estaria destinado, por exemplo, a usar azul, jogar futebol, falar grave, não chorar e ser o “pegador” de meninas enquanto as meninas deveriam usar rosa, brincar de boneca, falar agudo ou se calar, ser sensível, recatada e pura.

Como tem sido mostrado na pesquisa de Marlucy Alves Paraíso (2018), as normas de gênero e sexualidade tem sido mais intensa sobre os meninos do que com as meninas. Dessa forma, compreendo que a masculinidade hegemônica é muito mais frágil do que a feminilidade, tendo em vista que qualquer elemento que conteste essa masculinidade reitera que a pessoa deixou de ser masculina. Entretanto, a feminilidade já não é pensada da mesma forma que a masculinidade. Por exemplo, quando uma menina joga futebol não, necessariamente, será vista como lésbica, mas um garoto que brinca de boneca, frequentemente, já é lido como ‘viado’. Sendo assim, compreendo que para a masculinidade existir deve haver um alinhamento desses elementos.

Conforme aponta Guacira Lopes Louro (2001), houve uma ampliação e diversificação, nos dois últimos séculos, das diversas instâncias e instituições sociais responsáveis por descrever, regular, sanear, educar e normatizar nossos gêneros e sexualidades, reiterando esses estereótipos e corrigindo-as/os a

qualquer situação de desvio desse padrão. Ao longo do tempo esses aspectos ganharam força e se tornaram normas a serem transmitidas, por exemplo, pela família, igreja e instituições escolares. Recordo-me de alguns momentos em que esses aspectos interferiram fortemente para a normatização do meu gênero e da minha sexualidade. Nesse caminhar, apresentarei meu processo de (des)construção, incluindo as inquietações que me levaram a discutir sexualidade, de modo que possam pensar sobre as situações colocadas e, ao mesmo tempo, refletir sobre suas vivências.

Compreendo que apesar da memória me constituir, estas são invenções discursivas que foram ressignificadas no presente. Para Suely Kofes e Adriana Piscitelli (1997) a experiência é determinada por uma/um sujeita/o em ação que participa do processo, podendo ser comunicada porque não resulta apenas em ações e sentimentos, mas também em reflexões desse processo. Sendo assim, é a minha visão do presente sobre o passado que vai constituindo minhas memórias e o que eu sou. Essas lembranças só vêm à tona a partir de determinadas narrativas ou contextos. A partir disso, selecionei alguns momentos que fortemente me marcaram para contar por meio do que fui capaz de lembrar. Como aponta Michael Pollak (1989, p. 5), essas memórias inaudíveis permanecem intactas “até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do “não-dito” à contestação e à reivindicação”.

Desde criança sempre gostei muito de comer doces. Entretanto, pelo fato da minha mãe ser diabética, não era comum em minha casa tê-los para evitar que ela ficasse com desejo de comer e sucumbisse aos doces. Como rota de fuga, eu frequentava a casa das primas para poder me deliciar. Certo dia, em uma dessas visitas, para matar nosso desejo resolvemos cozinhar e fazer chocolate. Na minha família sempre foi comum as meninas estarem destinadas às tarefas domésticas enquanto os meninos se isentavam dessas funções sem gerar protestos. Sendo assim, eu era proibido de realizar tarefas domésticas para que não houvesse um desvio da minha conduta heterossexual e masculina preestabelecida.

Entretanto, neste dia, por entender que estava longe de casa e, especificamente, longe do olhar da minha mãe, por não haver outras/os familiares presentes e compreender que não havia problema algum em ocupar aquele lugar, resolvi ajudá-las. Para minha surpresa, quando estávamos cozinhando, chegaram uma tia e um tio, e, logo ressaltaram: “tua mãe sabe que está na cozinha?”. Logo me senti completamente vigiado e regulado para que revisse a minha postura e parasse o que estava fazendo. Independente disso, continuei cozinhando. Naquele momento sabia que esse assunto chegaria aos ouvidos da minha mãe e eu seria repreendido por isso. Assim, ao chegar em casa tudo ocorreu como esperado e fiquei de castigo. Senti uma mistura de tristeza e revolta por não conseguir compreender, de fato, o problema de ser independente, para cozinhar e suprir as minhas vontades, e a necessidade de regulação das normas de gênero sobre o meu corpo desviante.

Ao longo do tempo, percebo quão fútil era/é o pensamento das/os minhas/meus familiares e entendo que a (re)produção da coibição desses atos foi passada por gerações. Nesse sentido, questiono-me: por que existe uma vigilância constante para tentar me manter na norma cisheteronormativa? O que impede que esses processos de vigilância não sejam percebidos pelas/os minhas/meus familiares? Por que não se deve desviar da norma? A naturalização desses regulamentos faz com que esses aprendizados sejam reiterados como verdades incontestáveis. Dessa forma, ousar romper com outras possibilidades é considerado um desrespeito que deve ser advertido. Entendo que fui repreendido pela minha mãe por achar que estaria me ajudando, tendo em vista que estar à margem, de acordo com a hegemonia, indica ser considerado ruim, abominável e passível de ridicularização, sendo necessário a correção como forma de me manter/tornar um “homem de verdade”.

Apesar desses esforços para me produzir enquanto cis heterossexual, constantemente eu escapava, cada vez mais, desse lugar. No meu núcleo familiar, minha mãe e meu pai romperam o vínculo matrimonial quando eu tinha dois anos de idade e, continuei morando com minha mãe. Portanto, a

vivência com meu pai (pela ausência de suas visitas) se tornou esporádica. Por desde cedo apresentar trejeitos efeminados e gostos que fugiam do esperado para um menino (por exemplo, ao não jogar futebol, gostar de moda e desejar dançar balé), sentia que, em diversos momentos, minha mãe era cobrada para regular minha educação, inclusive, pelo meu pai que atribuía essa responsabilidade a ela. Algumas pessoas comentavam que eu era “assim” por não ter um referencial masculino em casa e ter uma vivência constante com mulheres, especialmente com minhas primas. Esse fato, contraditoriamente, evidencia a compreensão de que existe uma essencialização do gênero e da sexualidade, mas, contudo, algum estímulo poderia moldá-la e desviá-la da normalidade.

O fato da minha família ser religiosa fez com que o discurso difundido, especialmente, nas vertentes católica e neopentecostal influenciassem seu pensamento normativo. Em busca de uma cura para o suposto demônio ou mal que estivesse em mim, fui obrigado a frequentar essas instituições para ser liberto da homossexualidade. Explicitamente isso era reforçado pelas/os minhas/meus familiares ao dizerem para a minha mãe: “vejo um mal na vida dele”. Além disso, os panfletos que eram/são entregues na igreja e trazidos pela minha mãe, para casa, apresentavam/apresentam escritos que reiteravam/reiteram a homossexualidade como pecado, citando, inclusive, passagens bíblicas para reforçarem o seu posicionamento.

Meu relato se assemelha a história real do filme “Orações para Bobby”² ao mostrar a vida de uma mãe devota cristã (Mary) que cria seus filhos de acordo com os ensinamentos conservadores religiosos. Na trama, por ter um filho homossexual (Bobby), Mary acredita que Deus pode curá-lo. Contudo, devido ao fanatismo religioso e à homofobia, Bobby se suicida. Após esse episódio, Mary se torna defensora dos direitos LGBTQIA+.

² O filme americano *Prayers for Bobby* (traduzido para o português como "Orações para Bobby") foi criado em 2009 e dirigido por Russell Mulcahy. Ele foi baseado no livro *Prayers for Bobby: A Mother's Coming to Terms with the Suicide of Her Gay Son*, de Leroy F. Aarons, que relata a história real da vida e do legado de Bobby Griffith, um jovem gay que se suicidou em 1983 devido ao fanatismo religioso e à homofobia de sua mãe. Disponível em: < <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-147140/>>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

triste fim de Bobby, resisto e luto para que as minhas e os meus possam viver, tenham seus direitos garantidos e sejam respeitadas/os. Em contrapartida, contrariando a luta pelas minorias de Mary, minha mãe segue em busca de uma cura. Entendo que, nesta situação, existe um sofrimento de ambas as partes: sofre minha mãe por ter um filho que se distancia do referencial hegemônico masculino e heterossexual e eu sofro por não ser reconhecido e respeitado em minha sexualidade.

Essas circunstâncias e tantas outras me fazem questionar: se existe uma naturalização biológica e/ou divina do gênero e da sexualidade, qual a necessidade da vigilância de diversas instâncias discursivas para garantir que não haja um desvio da cisheteronormatividade? Será que a cisgeneridade e a heterossexualidade são tão sólidas como se pensam?

No contexto escolar, a diferença também é contestada. Apesar de não ter noção naquela época, tenho percebido que tudo naquele espaço falava e ainda fala sobre gênero e sexualidade. As filas, brincadeiras, cores, desenhos nas paredes, banheiros, vestimentas, a arquitetura, o tempo, a série e as matérias escolares, por exemplo, ditavam (e ditam) as regras das convenções culturais, (re)produzindo o que seria adequado e normal sobre o sexo, a sexualidade e as/aos sujeitas/os, produzindo formas de ser masculino e feminino. Nesse sentido, as contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (2010), Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2010) me ajudam a compreender o currículo escolar como um sistema de regulação moral e de controle que é determinado e produto de relações de saber, poder e identidade. Associa-se a uma questão de saber devido à seleção dos conhecimentos que privilegiarão alguns grupos em detrimento de outros; identidade por estar envolvida/o com a nossa subjetividade que pode ser construída para ser (des)privilegiada; e poder na garantia de permanência de determinado grupo para que se torne um referencial hegemônico em relação aos outros, mas que também pode ser contestado.

Dessa forma, esses exemplos são algumas estratégias implicadas em relações de saber-poder que investem constantemente na produção das/os

discentes, supostamente, criando meninos masculinos e meninas femininas. Este é um processo permanente e mutável de acordo com a finalidade de cada instituição e período para disciplinar, controlar e normatizar seus gêneros e sexualidades, punindo e perseguindo as/os que escapam desse padrão, marcando-as/os como “anormais”. Percebo que esse espaço repleto de normas, para além da minha formação intelectual, tinha/tem como função regular meu corpo ao dizer como deveria agir, comportar, ser e pensar, fortalecido por meio das práticas discursivas e não discursivas. Nas práticas escolares, por meio dos conhecimentos, principalmente os abordados nas aulas de Educação Física e Ciências, existe uma delimitação das/os corpos/os masculinas/os e femininas/os, reiterando que, devido aos aspectos biológicos essencialistas, os homens possuíam maior força e melhores desempenhos nas práticas esportivas em relação às mulheres.

Para além dos conhecimentos escolares específicos, na escola acontecem outros processos de classificação, vigilância e enquadramento das sexualidades dissidentes. A escola invisibiliza determinadas/os sujeitas/os e contribui para reiterar as normas sociais, produzindo na cultura escolar modos de educar para as relações de gênero e sexualidade que dialogam com a sociedade. Nesse sentido, Richard Miskolci (2013) me ajuda a pensar que, no espaço escolar, as/os discentes, geralmente, têm uma maior proximidade com a sociedade e suas demandas, pois, frequentemente, no âmbito familiar existe uma proteção com relação a diversas cobranças sociais. Sendo assim, muitas vezes, nas instituições de ensino descobre-se o peso aceitável, padrões de beleza, cor da pele legitimada e ideais de masculinidade/feminilidade. Dessa forma, a cobrança sobre como devemos ser e nos comportar é (im)posta, quiçá, violentamente.

Ao longo da infância, minhas preferências por brincadeiras com bonecas, elástico e comidinha fugiam do esperado para um menino, indicando, para muitas/os docentes, a necessidade do começo de um disciplinamento. Como formas de correções para atingirem as normas de gênero e sexualidade, em alguns momentos, os brinquedos eram retirados de mim. Elas/es me

colocavam para brincar com os meninos e/ou era retirado de perto das meninas. Essas correções foram e são realizadas constantemente de diferentes formas e lugares, mas sobretudo na escola, para dizer o que está errado e adequá-lo.

Essa transgressão às fronteiras de gêneros e sexualidades destinam um lugar marginalizado, sendo passível de ofensas, discriminações e violências. Foi durante o período escolar que, pela primeira vez, fui chamado de “viado” e pude perceber que o meu desvio do padrão cisheteronormativo incomodava. Richard Milskolci (2013) aponta que é comum as pessoas aprenderem sobre sexualidade ao escutarem injúrias sobre si ou em relação à/ao outra/o. Independente da/o sujeita/o, isso pode ser transformado em trauma, sendo pior para quem é humilhada/o. O que se espera é que as/os educadoras/es se inspirem nessas expressões dissidentes para ressignificar a diferença no próprio ato de educar, pensando em uma valorização e transformação social.

Nesse processo de (re)pensar as minhas experiências e de refletir sobre as minhas práticas e vivências no decorrer da trajetória escolar, recordo-me que, em 2004, por volta dos oito anos de idade, em um projeto para a feira de ciências, numa instituição particular de ensino, foi proposto, por uma docente, a realização de uma apresentação teatral imitando o personagem Patrick do humorístico programa ‘Zorra Total’. Por se tratar de um personagem que representava um homem sensível que, constantemente, “pisava fora da faixa” (como diria uma das falas do seu tio) desviando do padrão cisheteronormativo, todos os meninos recusaram o papel devido ao personagem ser, supostamente, homossexual. Por entender que não havia problema algum interpretá-lo, aceitei o papel, afinal, me identificava com ele por já me perceber como homossexual, apesar de não expor publicamente para as outras pessoas. Interpretei o personagem e, na semana posterior ao evento, encontrei a professora na aula de outra turma, a cumprimentei e saí andando rebolando. Assumir o personagem na frente de todas/os me deu forças para demonstrar alguns trejeitos que antes não tinha coragem para assumir publicamente.

Contudo, no dia seguinte, durante a aula dessa docente, na minha turma, fui surpreendido com suas falas. Na frente de todas/os as/os colegas, ela disse que eu estava andando igual uma mulherzinha, parecendo um viadinho e que o papel do personagem já teria acabado. Naquele momento fiquei sem chão e completamente constrangido, de modo que não havia palavras capazes de sair da minha boca. Por influência de um amigo, ao encontrar minha mãe e eu em um comércio próximo de casa, fui questionado se tinha contado o que tinha acontecido na aula para ela. Em seguida, minha mãe perguntou o que tinha acontecido e fui obrigado a relatar a cena. Imediatamente, minha mãe levou o caso até a direção e a docente foi demitida da escola.

Aquele momento foi tão constrangedor que não falar sobre ele seria uma das formas de fazer com que a minha sexualidade deixasse de ser pautada. Para minha surpresa, minha mãe não questionou a atitude do meu caminhar, não reiterando que a professora estava correta em me reprimir. Em contrapartida, em outros momentos, os seus dizerem reiteravam que seu filho não era 'viado', tendo em vista que, para ela, ser viado é vergonhoso e assume contornos negativos, conforme já destaquei anteriormente.

Após esse episódio, por um longo período, não tive mais contato com essa professora. Entretanto, na graduação, enquanto realizava um curso de extensão universitária em Gênero, Raça e Diversidade Sexual, no ano de 2016, me deparei com essa docente realizando o mesmo curso. Apesar de todo esse tempo, naquele momento tremia e sentia como se estivesse vivenciando as mesmas marcas daquela aula. Após me acalmar, depois de um tempo, comecei a refletir sobre a sua busca pela formação continuada para entender melhor sobre as questões da sexualidade e fiquei feliz. Em um dos encontros do curso, a docente veio me cumprimentar e, apesar de me sentir totalmente desconfortável, respondi educadamente. Talvez ela também tenha ficado desconfortável com a minha presença, tendo em vista que naquele mesmo ano a docente não completou o curso, retomando-o no ano seguinte em uma outra turma.

Afinal, o que podem as/os corpos/os *queer*³ infantis no currículo escolar? Desestabilizar as normas? Quais abalos um corpo viado provoca no currículo? Qual é o lugar da homossexualidade no currículo dessa escola? Esse discurso da professora reforça que nas instituições escolares existe um currículo explícito ao dizer que não devo me comportar daquela forma, mas de maneira cisheteronormativa. Como docente, ela acredita que é seu papel fazer com que eu volte para o meu lugar, tanto que a segurança em me corrigir sem nenhum receio demonstra como essa atitude é naturalizada e realizada de forma espontânea. Contribuindo para essa discussão, João Paulo de Lorena Silva (2018) enfatiza que os discursos (re)produzidos, em espaços estratégicos, estão imbricados em relações de poder, para produzir pensamentos sobre a infância de forma universal, natural e a-histórica, impedindo de olhar para as necessidades das infâncias *queer*. Ainda para esse autor:

Há, no currículo, uma espécie de estranhamento, incômodo, perturbação, ruídos produzidos pelas crianças que, seja pelos seus modos de falar, andar, gesticular, dançar, sentar ou até mesmo pelas suas companhias, brincadeiras, desejos e sonhos, escapam às normas, experimentando possibilidades outras de habitar o gênero (PRECIADO, 2011, p. 15 apud SILVA, 2018, p. 264-265).

As/os corpos/os transviadas/os resistem e bagunçam as relações de poder no currículo, contestando as normas que insistem em produzi-las e governá-las ao se mostrarem para serem reconhecidas/os em sua diferença, apontando para a necessidade de outros currículos possíveis. Meu gesto perturba as normas de gênero e sexualidade, evidenciando a construção para ser cisheteronormativo. Ao caminhar rebolando, assumo uma postura lida socioculturalmente como feminina, rompendo com classificações e hierarquizações que delimitam e vigiam o lugar dos gêneros no currículo.

³ Tomaz Tadeu da Silva (2010) aponta que o *queer* representa uma declaração política que busca perturbar a tranquilidade da “normalidade” através da “estranheza”. O *queer* passou a ser utilizado como “a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (LOURO, 2001, p. 546). Assim, por meio do estranhamento os estudos *queer* buscam complicar a concepção de identidade sexual e, conseqüentemente, também inclui a cultural e social.

Portanto, ser viadinho, tendo como base a atitude da professora, era estar em uma condição errada ou inferior.

A esse respeito, autoras como Maria Cláudia Dal'Igna, Carin Klein e Dagmar Estermann Meyer (2016) apontam que, frequentemente, as/os professoras/es (re)produzem identidades de gênero e sexualidade de acordo com o referencial hegemônico de masculinidade e feminilidade numa perspectiva heterossexual. Com base nisso entendo que as práticas curriculares classificam, homogeneízam e diferenciam, incluem e excluem sujeitas/os de acordo com o seu gênero, sexualidade, classe, etnicidade, dentre outros marcadores sociais. Essa conduta discriminatória, frente a minha manifestação sexual, pode também estar relacionada com a formação que a docente (não) teve para lidar com as questões da sexualidade, aumentando as chances de repressões, punições e discriminações.

Apesar disso, a atitude da professora não é capaz de fazer com que minha sexualidade deixe de existir, apenas a oculta. Ao me reprimir e constranger na frente de toda a turma, ela pode fomentar a internalização de atitudes discriminatórias que podem refletir não só na minha vida adulta, mas também nas/os das/os minhas/meus colegas. Sendo assim, Beatriz Rodrigues Lino dos Santos (2018) entende a necessidade de investir na formação docente para que haja uma transformação das suas práticas educativas e pessoais, tendo em vista que posturas pouco construtivas e discriminatórias impactam negativamente quem apresenta a sexualidade dissidente e ao grupo.

Pensando sobre esse relato, alguns questionamentos me instigam: o que levam as/os educadoras/es interferirem na vivência da sexualidade das/os discentes? Qual formação (inicial e continuada) sobre sexualidade essas/es profissionais têm recebido ou buscado para lidar com essas questões? Como, a partir dessa formação, é possível imaginar outros modos de lidar com a sexualidade na escola? A escola tem construído meios para visibilizar e deixar de silenciar as histórias de sujeitas/os historicamente subalternizadas/os? Quais as potencialidades e possibilidades que a escola vem desenvolvendo para construir outros currículos que discutam as questões de gênero e

sexualidade? Como fazer com que o currículo, ao invés de normalizar, controlar, separar e hierarquizar, respeite as diferenças? Como as/os docentes, ao invés de punir, vigiar e controlar os corpos dissidentes de gênero e sexualidade, podem abraçar a diferença e fazer dela um ponto de partida para o ato de educar? Apresento essas questões sem, necessariamente, a pretensão de respondê-las nessa dissertação, mas que poderão ser investigadas em outras pesquisas.

Nesse deslocamento da fase escolar para a graduação em Ciências Biológicas fui me (des)construindo, reconhecendo, empoderando e me posicionando frente a atitudes que me colocavam à margem. Atualmente, assumo a não-binaridade e me encontro borrando as fronteiras de gênero e sexualidade, fazendo uso de adereços e vestimentas que mesclam o masculino e feminino, destoando do modelo hegemônico cisheteronormativo esperado para um homem. Conforme aponta Guacira Lopes Louro (2013) tem sido um desafio assumir que as posições entre gênero e sexualidade podem ser transitórias, não sendo naturais ou estáveis. Além disso, as fronteiras entre elas estão desaparecendo e a ambiguidade das identidades culturais pode ser a posição desejada e assumida.

Nesse processo de construção particular, de legitimação da diferença, pautei reflexões e mobilizações para imaginar a vida de outra forma, questionando o que está posto como dado e naturalizado. Tendo como base as contribuições de Deborah Britzman (2001), sou instigado a refletir que os movimentos da sexualidade vão além da cultura. Para essa autora, “a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade” (BRITZMAN, 2001, p. 89). Por vezes, não me vi representado no espaço escolar e, hoje, desafio o campo da educação a olhar para a diferença que sempre esteve na escola, mas que, ao longo da história, foram (e ainda são) silenciadas e invisibilizadas.

Nas minhas experiências como professor, durante o estágio e na participação de iniciativas de alguns programas docentes, processos de

classificação, vigilância e enquadramento me chamaram a atenção. Ver que algumas/alguns alunas/os ainda classificavam/classificam outras/os estudantes como gay, 'viado', bicha etc. na minha sala de aula, me fizeram voltar no tempo, ao Vinicius de oito anos que, pela primeira vez na escola, escutou ser chamado 'viado'. Esse fato me chocou como professor por ainda usarem esses termos de forma ofensiva e por ver, mesmo depois de dezoito anos, os mesmos processos que vivi acontecendo com outras/os meninas/os em sala de aula.

Por meio dos estudos *queer*, com base nos escritos de Richard Miskolci (2013), atualmente, compreendo que a educação auxilia a infância e a adolescência como fases dirigidas para a construção de homens e mulheres no padrão cisheteronormativo. Contudo, entre o ideal e a realidade, existem histórias invisíveis de violências às quais algumas/alguns são submetidas/os. Em uma busca pelo respeito e sobrevivência, a maioria das crianças e adolescentes aceitam ou se moldam às demandas educacionais cujo conhecimento é normativo e violento. Além disso, muitas vezes, as/os docentes não entendem esses processos como algo a ser discutido e questionado. Compreendo que existe a necessidade de tornar visíveis essas violências, descrevê-las e analisá-las de forma crítica e reavaliá-la.

Dessa forma, em alguns momentos, me posicionei, incitei a discussão e pautei reflexões sobre nomear as pessoas daquela forma. Contudo, em outros momentos travei, senti medo e não consegui intervir naquela marginalização por estar sendo, de alguma forma, regulado, vigiado, controlado ou não esperar que isso fosse acontecer. Essa atitude me causa estranhamento, me sinto envergonhado e considero ser complexo entender a minha reação, afinal, nós LBTTQIA+ sabemos o peso que esses discursos têm e não intervir é reiterar para que continuem. Acredito que se torna mais complexo ainda por ter tido formações e conhecimentos para reagir a essas situações. Não reitero que a formação não seja importante, mas, nesse caso, compreendo que a formação não é garantia suficiente para que haja uma intervenção a essas situações.

Uma situação semelhante também foi apontada na pesquisa de Beatriz Rodrigues Lino dos Santos (2018), quando um professor, imprevisivelmente, foi chamado de bichona por uma aluna e preferiu fingir que não escutou. Assim, entendo que esse reagir pode dizer de outros movimentos, por exemplo, ao saber lidar com a complexidade da sala de aula, com as relações e por ter pouca experiência docente, algumas vezes, fui pego de surpresa por questões que não estava preparado para responder, se é que existe o estar pronta/o para debater essas questões. Nesse direcionamento, Jorge Larrosa (2014) afirma que a experiência educacional também se relaciona com os pensamentos e inquietações, com o ser e as atitudes que (não) são tomadas. Ainda que não reaja no momento, acredito ser necessário (re)pensar sobre essas situações e trazê-las para o debate, não para que tenhamos a resposta certa, mas para aprender a lidar com o que nos surpreende.

Alguns questionamentos me indagaram naquele momento: afinal, qual o problema em ser viado? Por que isso se repete da mesma forma? Por que algumas/alguns alunas/os ainda classificam outras pessoas como gay? Qual o efeito disso na vida de quem é classificada/o e de quem classifica? Como eu, enquanto professor gay, e minhas/meus colegas de profissão podemos lidar com essa e outras questões que envolvem a sexualidade e permeiam o espaço escolar? Como a escola resolve essa situação?

Posteriormente, comecei a perceber que a escola, muitas vezes, não sabe lidar com essas questões. Ainda na graduação, enquanto exercia atividades como professor monitor de um programa que oferece cursinho pré-vestibular, nas escolas da rede pública de ensino, fui surpreendido por uma docente que trabalhava como apoio pedagógico. Ela fez uma denúncia na coordenação do programa pelo fato das minhas vestimentas serem femininas, fazer uso de maquiagem e brincos grandes. Segundo o relato dessa professora, eu não deveria utilizar essas roupas e adereços para ministrar minhas aulas porque estaria causando um transtorno mental nas/os discentes, principalmente, por ter um aluno com deficiência mental na turma. Nesse momento, compreendi na prática que para ser um bom professor não bastaria ter apenas o domínio

dos conhecimentos a serem abordados nas aulas, pois o meu corpo seria lido primeiramente. A partir desse entendimento, para algumas pessoas, deveria ser colocado em um lugar marginal, independentemente da minha formação.

Atualmente, como licenciado em Ciências Biológicas, apesar do discurso biológico essencialista e muitas práticas educativas serem utilizadas para legitimar e reforçar preconceito, percebo a importância de estar nessa profissão para desconstruir a naturalização do padrão cisheteronormativo reforçado pelo viés científico. Compreendo que, assim como gênero e sexualidade, a biologia está inserida em uma construção social, histórica e cultural sendo, portanto, utilizada para privilegiar visões particulares e interessadas que tem (re)produzido discriminações, conforme também apontado por Lara Casarim Leite, Roney Polato de Castro e Anderson Ferrari (2021).

É possível entender o biológico como uma forma de olhar para essas discussões. Como indica Judith Butler (2000), as normas regulatórias do “sexo” atuam de forma performativa para produzir a materialidade dos corpos consolidando um imperativo heterossexual. Por exemplo, por meio da materialidade do corpo se produz um discurso biológico que constrói o masculino com base no pênis, sendo essa forma de olhar para o corpo um pensamento social, histórico e cultural. É com base nas compreensões anatômicas e fisiológicas que se produz esse discurso biológico.

Nesse sentido, Luís Henrique Sacchi dos Santos (2000) ressalta que a biologia tem uma história que não é natural, estando o seu pensamento em um determinado campo discursivo. Em contrapartida, frequentemente a biologia é construída como natural, tida como o oposto da cultura e, muitas vezes, por ser considerada natural, não é problematizada. A construção da ideia da heterossexualidade como algo intrínseco, como natural e normal e a homossexualidade como antinatural diz desse contexto e, geralmente, os documentos biológicos reiteram isso. Assim, questiono: por que a biologia busca compreender a causa da homossexualidade e não da heterossexualidade? A heterossexualidade não é contestada, muitas vezes, justamente por ser considerada natural. Entendo que esse pensamento não dá

conta da pluralidade de gêneros e sexualidades.

É justamente na universidade que vou lidar com isso, buscando outros meios de conhecer e pluralizar os conhecimentos sobre sexualidade na escola. Durante o estágio de docência, como professor de Biologia, comecei a perceber o interesse das/os estudantes em querer falar sobre as questões da sexualidade. Isso ficou evidente, principalmente, quando fui abordar a temática sobre tipos de reprodução e realizei uma introdução sobre sexo e reprodução questionando a importância do sexo. Naquele momento ganhei a atenção de todas/os discentes e a aula se tornou mais participativa e interativa, passando a expressarem suas opiniões e indagações. Contudo, o tempo da aula era curto, não permitindo que fossem realizadas reflexões mais profundas. Assim que adentrei aos aspectos mais microscópicos do conhecimento sobre o tipo de reprodução (as)sexuada e a meiose, um aluno comentou: “a aula estava boa e o professor mudou de assunto”. Assim, percebi que o interesse maior delas/es não era saber sobre aspectos anatômicos, fisiológicos e morfológicos, mas discutir como lidamos com essa materialidade do corpo.

Como aponta Mary Neide Damico Figueiró (1996), muitas vezes, as/os professoras/es sentem a necessidade de abordar a sexualidade diante do interesse das/os estudantes em querer discutir sobre essas questões. Entretanto, quando essas discussões são aliadas a uma formação que não possibilita a construção de perspectivas mais críticas, as/os educadoras/es acabam por se apropriar e (re)contextualizar um currículo que, geralmente, ignora, trata com superficialidade ou desconsidera tal perspectiva, produzindo, frequentemente, conhecimentos equivocados. Além disso, boa parte das/os profissionais da escola tem receio que a abordagem dessa temática seja interpretada negativamente e gere tensões (SANTOS; ARAÚJO, 2009).

Até então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada não explicitavam a questão da diversidade de gênero e sexual. A primeira diretriz que aparece essa discussão é a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP). Nesse documento consta que a formação das/os

profissionais do magistério para a educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros aspectos, deve conduzir a/o egressa/o à consciência da diversidade de gênero e sexual (BRASIL, 2015). Dessa forma, os cursos de formação deveriam garantir nos currículos conhecimentos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinarmente, seus fundamentos e metodologias, bem como conhecimentos relacionados às diversidades de gênero e sexual. Contudo, com a entrada do governo de Bolsonaro, essa resolução foi revogada. A partir disso, produz-se a resolução CNE/CP, nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que vai referendar a BNCC e, mais uma vez, foi retirado os termos envolvendo gênero e sexualidade.

Essa retirada afetou de modo específico o currículo escolar das disciplinas de Ciências e Biologia. Conforme apontado por Lara Casarim Leite, Roney Polato de Castro e Anderson Ferrari (2021), historicamente, essas disciplinas têm sido consideradas como espaços privilegiados para a abordagem das discussões de gênero e sexualidade devido a relação com seus conhecimentos e/ou das 'brechas' criadas para articular esses conhecimentos. Ainda para essas/es autoras/es:

Isso implica pensar nas Ciências da Natureza como campos discursivos que participam ativamente da produção de sentidos sobre as experiências de gênero, especialmente ao vinculá-las a processos biológicos que naturalizam relações de desigualdade, instituem padrões e modos de existir pautados numa anatomia binária fixa que impede a expressão das multiplicidades dos gêneros nos corpos (LEITE; CASTRO; FERRARI, 2021, p. 400).

Nesse sentido, compreendo que pensar a ausência dessas temáticas está para além da mera retirada em um documento prescritivo como a BNCC, mas se insere na construção de sujeitas/os que são resultados desses conhecimentos e processo seletivo. Esse fato resulta em pensar o currículo como um espaço de disputa, de construção de sentidos e pertencimento, assim como argumenta Tomaz Tadeu da Silva (2010) ao descrever o currículo como uma questão de identidade ou de subjetividade.

Durante a minha graduação (período de 2015-2019) no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié, essa abordagem temática só foi apresentada de forma pontual e superficial em algumas disciplinas, não permitindo tantas reflexões sobre gênero e sexualidade que fugissem da descrição excessiva dos elementos anatômicos e fisiológicos. Esse fato indica que esse trabalho só é realizado quando há a identificação da/o docente com a temática. Nesse sentido, entendo que discutir a sexualidade não é uma escolha neutra, existindo uma relação entre o que pensamos e a nossa prática pedagógica que nos faz escolher e disputar saberes e significados (FURLANI, 2009). Dessa forma, de acordo com Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira (2010), as/os educadoras/es tanto podem usar a sua autoridade em sala de aula para defender valores e normas instituídas quanto para romper com valores e propostas tradicionais.

No decorrer da graduação fui percebendo que não havia uma disciplina obrigatória para falar sobre as questões da sexualidade. No Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/*campus* de Jequié, implementado em 2011, existe apenas uma Disciplina de Caráter Complementar Optativa (OPT), intitulada de “Sexualidade e Educação”, para trabalhar essa temática, tendo uma carga horária de 60 horas. Entretanto, ela não costuma ser ofertada com frequência e, por ser optativa, só é cursada por quem (supostamente) se interesse pelas discussões.

Durante meu curso, percebi que esse componente curricular foi ofertado apenas uma vez e no turno noturno, mas como estudava nesse mesmo período, fiquei impossibilitado de cursá-la. Assim, além de se interessar pela discussão, pode ser ainda mais complexo o acesso a essa disciplina se for ofertada no mesmo turno da graduação. Apesar disso, como me interessava pela discussão, resolvi buscar uma disciplina que falasse sobre isso em outro curso. Conseqüentemente, encontrei na graduação de pedagogia uma disciplina obrigatória nomeada de “Gênero, Sexualidade e Educação” com carga horária de 60 horas. Entretanto, ao cursar essa disciplina não me senti completamente

realizado por perceber que, ainda assim, diversas discussões sobre a sexualidade não foram realizadas.

Conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Ciências Biológicas, a abordagem das discussões de gênero e sexualidade devem ser abordadas em pressupostos biológicos. Essa formação reflete em como esses conhecimentos são trabalhados na escola. Sendo assim, ao realizar um levantamento das produções acadêmicas sobre educação para sexual na escola, autoras como Jimena Furlani (2009), Dagmar Meyer, Carin Klein e Andrade (2007), Maria Rita de Assis César (2009), Milene Fontana Furlanetto et al. (2018), Helena Altmann (2003), André Morando e Nadia Geisa Silveira de Souza (2019), no contexto em que realizaram suas pesquisas, evidenciaram que as discussões apresentam um caráter excessivamente biológico, médico, higienista e moralista. Essa perspectiva tem deixado de dialogar sobre temáticas importantes como, por exemplo, relacionadas ao prazer, identidade de gênero e orientação sexual.

No decorrer do período escolar; recordo-me que foram realizadas algumas palestras e atividades pontuais (que não faziam parte de uma prática contínua), sobretudo pautadas no uso da camisinha e métodos contraceptivos para prevenir a gravidez na adolescência e as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)⁴/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). Essas abordagens ficavam restritas às/aos professoras/es de Ciências e Biologia, contudo, geralmente profissionais da saúde eram convocadas/os para trabalhar essas questões. Dentre as ações, era nos lembrado, nas aulas de Ciências e Biologia, que o sexo é determinado como produtor natural das diferenças entre macho e fêmea, desconsiderando a construção social em torno do sexo e perpetuando apenas a heterossexualidade como única orientação sexual natural, marginalizando as vivências das outras orientações sexuais; pessoas que não tivessem os 46 cromossomos eram consideradas anormais,

⁴ A terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) substituiu o termo Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) porque salienta que uma pessoa pode ter e transmitir uma infecção sem apresentar sinais ou sintomas.

devendo assumir o binarismo e instituindo normatizações acerca da vida e, frequentemente, eram representadas anatomias de corpos de homens brancos e magros, silenciando uma série de sujeitas/os que não se identificavam nessa representação anatômica/biológica.

Por um bom tempo, compreendi a Ciência como inquestionável, devendo aceitar o que estava posto por um determinado olhar da biologia. Entretanto, ao longo da graduação, fui me aproximando das discussões e referenciais sobre sexualidade que foram fundamentais para que pudesse questionar o discurso biológico. Nesse processo, Deborah Britzman (2001) ressalta que:

A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas (BRITZMAN, 2001, p. 85-86).

Esses aspectos são reforçados dependendo da maneira com que as discussões são abordadas pelas/os docentes. É comum a produção do conhecimento ser realizada para obter respostas certas ou erradas, respostas essas que podem ser dadas em um curto período de tempo, não possibilitando com que as/os discentes tenham reflexões mais críticas sobre suas inquietações. Nesse contexto, muitas vezes, a/o docente e a escola acabam demonstrando a sua autoridade e as/os estudantes não se sentem estimuladas/os a compreenderem os conhecimentos por não abordarem seus questionamentos e desejos voltados para as relações sociais. Esse fato desestimula a compreensão das variadas questões envolvendo a sexualidade.

Apesar da necessidade dessas discussões serem abordadas interdisciplinar e transversalmente entre as diferentes disciplinas, na maioria das vezes, são destinadas às/aos professoras/es de Ciências e Biologia essa abordagem (ALTMANN, 2003; FURLANETTO et al., 2018). A relação com essa

disciplina é justificada por abordar conhecimentos como sistemas genitais, métodos contraceptivos e IST, apesar dos conhecimentos da sexualidade serem diversos. Existe um entendimento de que o discurso biológico é determinante na compreensão da sexualidade, sendo essa uma das justificativas para que a disciplina de biologia seja convocada para assumir esse debate. Além disso, é no livro didático dessa disciplina que, comumente, os conhecimentos atrelados ao discurso biológico estão inseridos, justificando o entendimento, de muitas pessoas, dessa temática estar mais relacionada com essa disciplina. Contudo, entendo que a sexualidade está além do discurso biológico e se deve investir para problematizar esse discurso.

No contexto político atual tem sido reafirmado que os conhecimentos sobre gênero e sexualidade não devem fazer parte da escola, da universidade e das práticas curriculares (DAL'IGNA, KLEIN e MEYER, 2016). Para Marlucy Alves Paraíso (2018, p. 25), trata-se de “ideias reacionárias que busca inundar a todos e todas com moralismos, divisões naturalizadas, identidades fixas, generificações hierárquicas, silêncios interessados, ódios destruidores, omissões desastrosas, retrocessos inaceitáveis”. Sendo assim, tem se evidenciado de forma mais intensa um conservadorismo, sobretudo nas propostas curriculares mais recentes que marginalizam ou invisibilizam essas temáticas.

Um desses movimentos conservadores, o Escola sem Partido, foi criado em 2004 como uma reação contrária à utilização das escolas e universidades para difusão de perspectivas ideológicas, políticas e partidárias pelas/os docentes que, em seu ponto de vista, estariam doutrinando as/os estudantes. No site desse movimento⁵ consta que, “numa aula de Ciências, ao tratar do aparelho reprodutor, o professor aproveita para explicar aos/as discentes ‘como se transa’”. Esse discurso indica que as aulas de Ciências/Biologia podem incentivar, estimular ou instigar as/os discentes a terem um desejo

⁵ No site do Movimento Escola Sem Partido há menções contrárias ao debate sobre gênero e sexualidade. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio/>>. Acesso em: 14 de setembro de 2020.

pelas práticas sexuais e, portanto, a escola não deveria assumir esse debate. Nesse caso, existe a necessidade de ter controle sobre as discussões, impondo uma cultura tradicional com métodos de controle intensos sobre os referenciais e práticas pedagógicas das/os professoras/es no que diz respeito à sexualidade. Nesse sentido, Milene Fontana Furlanetto et al. (2018) apontam que:

A educação sexual e as discussões sobre gênero e identidade não podem ser confundidas com qualquer tipo de doutrinação moral ou ideológica, mas devem estar associadas ao desenvolvimento da cidadania. Reprimir as diferentes formas de expressão da sexualidade humana em uma sociedade não faz com que a sexualidade deixe de existir; somente a oculta. De outra forma, aceitar a diversidade sexual e de gênero não faz com que ela se propague, mas promove uma convivência respeitosa (BAILEY et al., 2016). Nessa perspectiva, a escola se apresenta como um campo fértil de situações que refletem as relações sociais que ocorrem externamente a ela (FURLANETTO et al., 2018, p. 566).

Explicitamente, em meio às disputas e embates, o currículo tem apresentado um silenciamento dessas questões. Após o surgimento do Movimento Escola Sem Partido, aproximadamente 60 projetos de lei tramitaram ou tramitam no Congresso Nacional e casas legislativas para impedir as discussões de gênero e sexualidade na escola. Entre as solicitações estava a exclusão dos termos orientação sexual e gênero do Plano Nacional da Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (FURLANETTO et al., 2018). Nas últimas décadas, a polêmica do kit contra a homofobia, apelidado pejorativamente de kit gay, e o slogan de “ideologia de gênero” foram usados em campanhas políticas para representar negativamente o trabalho de gênero e sexualidade na escola. Com essa pressão dos movimentos conservadores, a partir de 2014, houve a supressão dos termos e assuntos envolvendo as questões de gênero e sexualidade da organização curricular dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

Pensando a nível local, no município de Jequié, interior do estado da Bahia, esses confrontos também foram firmados, por exemplo, nas discussões da versão Preliminar do Plano Municipal de Educação (PME), período de 2015 a 2025, sendo tensionado a retirada das discussões sobre gênero e sexualidade,

estimulada por movimentos conservadores, principalmente, associados a igreja católica e protestante (SANTANA; SOUZA, 2019). Esses grupos pretendiam restringir esse diálogo a família, contudo, devido ao histórico de controle sexual aliado à falta de informações, é bastante comum as/os familiares terem dificuldade em abordar ou tirar dúvidas sobre a sexualidade. Assim, com a pressão dos grupos conservadores, os termos gênero e sexualidade também acabaram sendo retirados do PME desse município.

Apesar do currículo ser utilizado para nomear, classificar, hierarquizar e regular, ele também é um território de luta, contestação, conflito e resistência. Em meio às tensões dos movimentos conservadores para não discutirem sexualidade na escola, o componente curricular Educação para Sexualidade (EPS), criado em 2005, no município de Jequié, interior do estado da Bahia, foi mantido. Essa disciplina foi implementada na matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental e anos iniciais e finais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por entenderem que essas/es estudantes possuíam idade suficiente para discutir sobre sexualidade (AZEVEDO; SOUZA, 2016).

Ter um componente curricular específico para abordar essas questões foi possível por meio do artigo 11 da LDB 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, garantindo autonomia pedagógica às instituições escolares ao autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Além disso, o artigo 26 diz que o currículo do ensino fundamental deve ter uma base nacional comum completada por uma parte diversificada de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia das/os discentes (BRASIL, 1996). Dessa forma, a disciplina foi criada com o intuito de controlar o aumento dos casos de gravidez na adolescência e IST, sendo solicitada/o sua integração na parte diversificada dessas escolas (AZEVEDO; SOUZA, 2016). Contudo, a disciplina EPS tem possibilitado com que outras temáticas sejam problematizadas, tais como intersexualidade e violência sexual (PASSOS; SOUZA, 2019).

Apesar de entender que a sexualidade não está restrita às Ciências Biológicas, muitas vezes, as/os docentes dessa disciplina são convocadas/os

para trabalhar com o componente Educação para Sexualidade. Conforme descrito por Suze Mayre Martins Moreira Azevedo (2013), a existência da disciplina EPS possibilita com que haja um espaço específico para discutir essa temática, entretanto, pode acabar restringindo a ocorrência de um debate transversal e interdisciplinar com outros componentes curriculares. No que se refere a esse aspecto, acredito ser necessário momentos de diálogos formativos para que todas/os profissionais da escola abordem ou saibam como abordar, ainda que indiretamente, as questões relacionadas à sexualidade, não sendo necessário fixar ou restringir essas discussões as/aos profissionais de uma área específica. Apesar da possibilidade de restrição da sexualidade em um espaço específico, Elizabeth Macedo e Alice Ribeiro Casimiro Lopes (2002) me ajudam a pensar que:

A disciplina escolar é uma instituição social necessária, pois traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organizam o trabalho escolar, a forma como professores diversos ensinarão, em sucessivos anos, a milhares de alunos, orientam como professores são formados, como os exames são elaborados, como os métodos de ensino são constituídos, como se organiza o espaço e o tempo escolares (MACEDO; LOPES, 2002, p. 83).

Em tempos que mais um ciclo de reformas curriculares se evidenciou e com o fortalecimento de movimentos conservadores, mostra-se pertinente problematizar como as mudanças curriculares interferem nos sistemas de escolhas (inclusão e exclusão) dos conhecimentos da disciplina pelas/os docentes, colocando em jogo o poder e o desejo inerentes ao discurso. Assim, compreendo que as disciplinas estão envolvidas nas relações de poder-saber para controlar as nossas subjetividades e produzir determinados tipos de sujeitas/os que atendam as demandas econômicas, políticas, sociais e educacionais.

Pensando nesse componente curricular, questiono: afinal, como tem se estruturado o currículo da disciplina Educação para Sexualidade em tempos de movimentos conservadores que insistem em propagar a ideia de uma suposta “ideologia de gênero”? Como as/os docentes da disciplina Educação para

Sexualidade resistem e enfrentam os grupos reacionários que tentam impedir que as questões de gênero e sexualidade estejam no ambiente escolar? Como se aventurar nesse currículo que tem diferentes possibilidades de abordagem? Diante disso, passados 17 anos da existência da disciplina Educação para Sexualidade, essa dissertação busca ampliar as discussões sobre sexualidade na escola, pensando em conhecer como ocorreram as mudanças e os embates curriculares para abordar essas questões em um componente curricular específico na cidade de Jequié (BA).

Esse estudo pretende ampliar os conhecimentos sobre a disciplina EPS tendo em vista que quatro dissertações já abordaram esse componente curricular. Suse Mayre Martins Moreira Azevedo (2013) analisou o perfil geral das professoras, indicando e problematizando as (des)vantagens de discutir a sexualidade em um componente curricular específico e Suzane Nascimento Cabral (2016) teve foco na prática pedagógica para compreender como uma professora trata a sexualidade na disciplina EPS e como as/os estudantes lidam com esses conhecimentos.

Laís Machado de Souza (2017) analisou os discursos de docentes em momentos formativos mediados por materiais educativos em aulas de EPS relacionadas à saúde e Thaís Santos Santana (2020) problematizou os discursos sobre sexualidade construídos na disciplina de EPS em uma escola no campo. Compreendo que a minha pesquisa difere dessas realizadas com o componente EPS por analisar como essa disciplina tem sido disputada e, conseqüentemente, modificada ao longo do tempo. Dessa forma, por meio dessa pesquisa é possível perceber seus direcionamentos, os conhecimentos que têm sido privilegiados nesse caminhar e as/os sujeitos que desejam formar a partir deles.

Buscando identificar as lacunas entre o que se tem produzido a respeito das temáticas envolvendo a sexualidade em um componente curricular específico na Educação Básica iniciei uma procura nas plataformas de busca de teses e dissertações. Para isso, em dezembro de 2021, acessei três bases de dados de relevância nacional: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO). Usando, simultaneamente, os descritores “Educação para Sexualidade”, “Educação Sexual”, “Disciplina de sexualidade” e “Sexualidade no currículo” pude encontrar 76 trabalhos na plataforma da BDTD; 93 na CAPES e 333 resultados na SciELO.

Nessas buscas, para além das pesquisas destacadas acima sobre o componente EPS, não foram encontrados outros trabalhos que investiguem a discussão sobre sexualidade em um componente curricular específico no ensino fundamental. Todavia, as pesquisas encontradas focalizam, dentre outras coisas, a sexualidade como tema transversal e interdisciplinar em outras disciplinas obrigatórias (tais como Ciências/Biologia, História, Educação Física, etc.); A inserção da sexualidade no currículo dos diferentes cursos de graduação e a necessidade dessa formação; As práticas docentes a partir dessas formações; A abordagem da sexualidade nos livros didáticos; A percepção da sexualidade sob a ótica de educadoras/es, gestoras/es e estudantes; Projetos e oficinas sobre sexualidade, com enfoque preventivo as IST e a gravidez. Assim, esse fato indica a relevância dessa pesquisa, tendo em vista que poucos trabalhos foram realizados com uma disciplina específica sobre sexualidade na educação básica.

A relevância social dessa pesquisa está pautada em poder auxiliar as/os docentes na produção de novos sentidos sobre o currículo da disciplina EPS, incentivando-as/os também a problematizar suas práticas educativas sobre a sexualidade na escola. A relevância científica busca problematizar as propostas e práticas curriculares referentes a disciplina de EPS, compreendendo como a disciplina foi se modificando ao longo do tempo e os novos desafios enfrentados na contemporaneidade. Além disso, pauto a desconstrução da ciência como uma forma de olhar para a sexualidade e de maneira inquestionável, tendo como foco ressaltar a forma como o discurso biológico essencialista tem sido (re)produzido nessas discussões. Com isso, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para o campo das discussões sobre currículo, em especial, nas temáticas sobre diversidade de gênero e sexual.

Fomentar esse trabalho é poder resistir junto à disciplina EPS, ao aproximar as discussões sobre sexualidade e currículo, e acreditar que o conservadorismo não conquistará espaço tão facilmente. Percebo o currículo como uma forma de construir novas possibilidades de inserção da sexualidade. Ter um componente que, desde 2005, resiste a esse processo é cultivar a esperança para fazer proliferar raízes fortes de uma planta que pode florescer e dar bons frutos.

Compreendo também que construir essa dissertação é pensar na minha prática docente e no meu processo de formação continuada, afinal agora eu estou autorizado a falar sobre sexualidade nas aulas de Ciências/Biologia. Sendo assim, essa pesquisa também nasce de inquietações do ambiente escolar, na tentativa de retornar para a sala de aula transformando não só a minha forma de ministrar as aulas, de olhar para o currículo e para as/os alunas/os, mas de todas/os as/os docentes que se comprometem com uma educação que valorize a diferença. Além disso, percebo essa pesquisa como uma oportunidade de denunciar como nós, LBTTQIA+, ainda somos invisibilizados e tentam nos excluir constantemente do currículo, das instituições escolares e da sociedade em geral.

Enquanto profissional docente, acredito ser necessário nos pensarmos, pensarmos nossos corpos, nossas construções identitárias e nossas subjetividades no contexto escolar (e para além dele). Vivemos processos de violências e normatizações que nos impedem, muitas vezes, de explorar amplamente as potencialidades das nossas vivências. Abordar sexualidade nas minhas aulas de Ciências Biológicas é realizar um investimento na transformação social da/o minha/meu aluna/o, fazendo com que elas/es percebam de forma crítica o discurso biológico e entendam que a realidade é uma construção. Para isso é necessário fazer a/o estudante pensar, se questionar e sair do lugar para se transformar.

Diante do exposto, a questão que me move é: Quais foram as mudanças e tensões curriculares em torno da disciplina Educação para Sexualidade ao longo desses 17 anos de existência? O objetivo geral desta pesquisa consistiu

em analisar as mudanças e disputas curriculares que afetaram a disciplina Educação para Sexualidade ao longo dos 17 anos de sua existência. Além disso, como objetivos específicos tenho: analisar as transformações e as tensões na construção da disciplina EPS e discutir as construções curriculares da disciplina EPS ao longo dos anos.

Ressalto que não é o meu objetivo apresentar respostas definitivas e esgotar o assunto, mas provocar o questionamento, mobilizar a curiosidade, repensar processos, desconfiar do que está posto, criar possibilidades e, portanto, sair da zona de conforto.

Dessa forma, este trabalho apresenta no seu primeiro capítulo os caminhos metodológicos tomados, desde o ponto de partida até os (des)encontros, para o desenvolvimento da pesquisa. Descrevo também os instrumentos de produção das informações bem como as propostas de análise. Além disso, destaco o perfil geral das/os participantes dessa investigação.

No segundo capítulo, realizo uma abordagem sobre currículo e destaco as mudanças e disputas que ocorreram na construção do componente curricular Educação para Sexualidade. Nesse processo, ressalto a intencionalidade da sua implementação, as/os profissionais autorizadas/os à ministrarem a disciplina EPS e a importância do GAPA na formação dessas/es profissionais. Evidencio também a resistência do componente EPS e como o contexto político tem interferido nas propostas curriculares.

No terceiro capítulo desenvolvo uma análise sobre as propostas curriculares que norteiam as discussões na disciplina EPS e as disputas dos conhecimentos considerados (in)válidos para serem ministrados. Além disso, tensiono as/os sujeitas/os que desejam formar a partir dessas suas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: AVENTURANDO-SE POR CAMINHOS DESCONHECIDOS

Essa aventura me possibilita sentir, ainda que temporariamente, como um estrangeiro, me faz deslocar da comodidade de sentir-se em casa e ter um olhar fora da zona de conforto. Assim, minha trajetória implica movimento. No início dessa pesquisa, eu possuía determinados pensamentos e práticas, contudo, no decorrer dela acabei sendo confrontado, fazendo com que refletisse e operasse com algumas mudanças. Nesse sentido, compreendo que a trajetória e as transformações, ao longo do percurso, são mais interessantes do que a chegada ao destino.

Ressalto que, nesse texto, aventurar-se adquire sentidos para além de caminho e/ou trajeto, e como indica Guacira Lopes Louro (2004) pode ser entendida como deslocamentos, misturas, encontros e desencontros. Aproximo essa analogia da minha pesquisa por perceber a possibilidade de operar com a desestabilização de categorias fixadas, tais como masculinidade e feminilidade, que reforçam uma lógica binária nas culturas ocidentais, tendo em vista que em uma aventura pode existir múltiplos destinos e direcionamentos.

Na contemporaneidade, frequentemente, os limites estão impostos e fazem com que nos posicionemos. Em contrapartida, estar na fronteira requer trabalhar com os riscos, ousar buscar novos horizontes, lidar com o desconhecido e pensar o impensável. Assim, neste capítulo apresento os encontros e desencontros, as desestabilizações e os (re)arranjos para construir essa pesquisa. Com base nos objetivos e problema de pesquisa, eu busco resposta(s) provisória(s) por meio desse percurso metodológico que me direciona ao encontro do inesperado, de tantas outras soluções e novos questionamentos. Enfatizo que não me interessa trazer respostas definitivas, prescrever uma receita metodológica com orientações a serem seguidas e nem tenho a pretensão de apresentar uma verdade absoluta. Importa-me aqui explorar outros modos de ver e direcionar que possibilitem reflexões.

1.1 - Pé na estrada: ponto de partida e os (des)encontros realizados no desenvolvimento da pesquisa

Ao adentrar nos referenciais lidos e me apropriar das coisas ditas e não ditas, ressignificando as ideias ou conceitos imediatos das/os teóricas/os, me arrisco e busco ir além do que foi posto. Esse processo não foi fácil, sendo necessário um constante movimento de ir e vir a esses referenciais. Esse eterno processo de se (re)pensar, por diversas vezes, me impactou, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Ao me arriscar a lidar mais com as incertezas do que certezas, vivi situações desestabilizantes. Situações essas que me provocaram, instigaram e deixaram com mais inquietações.

Busco levantar outros questionamentos ou analisar outros pontos de vista para perceber novos elementos (in)visíveis ao meu redor. Nesse processo foi importante ter um olhar além do que é possível ver, além das minhas construções culturais. Dessa forma, percebo que a linguagem que utilizo, além de refletir meu modo de conhecer, institui uma maneira de conhecer (LOURO, 2004). Assim, as interpretações aqui realizadas estão marcadas pelo meu modo de ser e viver.

A compreensão das complexas redes de saber, poder e subjetivação me fizeram ter um jeito indagador que proporcionasse desconfiar do que está (im)posto. Como indica Michel Foucault (1984, p.13), “existem momentos na vida em que a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir”. Com base nisso, ao escrever esse texto de forma simples, sincera e sem a pretensão de me colocar como o ‘dono da verdade’, aponto novos direcionamentos e interpretações do que está naturalizado e tido como imutável.

Romper caminhos para pesquisar sem um método rígido pode causar estranhamento para muitas pessoas que, geralmente, entendem a rigidez como necessária para que haja uma validação ou legitimidade dos estudos. Dessa forma, frequentemente as pesquisas apresentam a característica de uma

“receita metodológica” ao prescrever o passo a passo para alcançar um resultado comum e infalível. Em contrapartida a essa perspectiva, adotar uma metodologia que pode ser (re)construída ao longo do percurso é considerada, muitas vezes, frágil e, portanto, não sendo passível de encontrar resultados sérios ou confiáveis.

Destaco que, nessa pesquisa, assumo uma posição pós-crítica e pós-estruturalista ao me aproximar do pensamento de algumas/alguns autoras/es que passam a orientar o meu direcionamento, sem deixar de colocar minhas inquietações, para produzir pensamentos sobre meu tempo e sobre as particularidades do local em que resido. Essas vertentes possibilitam com que eu renuncie às rotas seguras e estáveis, lide com as (in)certezas, proponha (re)pensar novos caminhos e traga para o debate a historicidade e os significados dos conhecimentos para abrir um leque de possibilidades. Para isso, revi os conceitos e questioneei as verdades imbricadas na produção dos discursos e saberes, inclusive os que são construídos sobre a escola e a disciplina Educação para Sexualidade (EPS).

Nessa aventura em discutir sobre educação e sexualidade, essas vertentes proporcionam, na medida do possível, analisar as mudanças e tensões curriculares em uma disciplina específica sobre sexualidade. Ressalto que não é meu interesse esgotar todas as questões imbricadas nesse processo, mas realizei algumas reflexões sobre esse contexto. Nesse sentido, busquei ampliar o percurso teórico-metodológico para investigar o currículo, evidenciando suas resistências, possibilidades e limitações (PARAÍSO, 2010).

Apesar de adotar uma metodologia flexível, não desprezo a importância de descrever detalhadamente o percurso metodológico realizado e os aspectos que interferiram nesse caminhar. Pensar no trajeto a ser empregado foi uma tarefa árdua pela necessidade de ressignificar os caminhos, traçar novas direções, assumir a provisoriedade e compreender as singularidades das/os participantes, do contexto e do tempo, não sendo estas/es imparciais. Assim, nesse trajeto metodológico assumo minhas inseguranças ao pesquisar e se aventurar para construir o percurso.

Aliado a esse posicionamento, por construir uma pesquisa que envolve as questões de gênero e sexualidade, a perspectiva pós-crítica me chama a atenção. O prefixo pós não indica abandono ou desprezo das categorias de análise da teoria crítica, mas resulta na ampliação de aspectos que não foram privilegiados por essa teoria, tais como gênero, sexualidade, raça, etnia, regionalismo e geração (LOPES, 2013).

Entre as vertentes pós-críticas me aproximo, especificamente, da pós-estruturalista por acreditar que esta pode contribuir significativamente para essas discussões ao problematizar as construções discursivas de determinados conhecimentos, sujeitas/os e/ou instituições ao reforçarem e (re)construírem suas verdades. Nessa perspectiva, busco problematizar como o currículo da disciplina EPS tem se moldado ao longo do tempo, quais sujeitas/os e funções tem sido formadas/os a partir disso. Proponho pensar como se move esse currículo que não ignora totalmente assuntos da sexualidade, mas que se tornou disciplina e evidencia quais verdades devem ser legitimadas.

Afinal, como foi criado o currículo da disciplina EPS? Como esse currículo tem se moldado ao longo do tempo? Quais conhecimentos ele tem ignorado ou privilegiado? Quais sujeitas/os esse currículo pretende formar? Assim, essa vertente possibilita mostrar que o currículo, além de uma listagem de conhecimentos (como já realizado na crítica), constitui de práticas que constroem determinados sujeitos e subjetividades, legitima possíveis padrões de existências e interdita outros que destoam disso.

Pensando nisso, recordo-me de um episódio que aconteceu durante o processo de familiaridade com a perspectiva pós-estruturalista. Na graduação, ao realizar a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com as/os discentes da disciplina Educação para Sexualidade, me aproximei dessa perspectiva e a adotei metodologicamente sem que houvesse críticas. Entretanto, durante a aula de uma disciplina do mestrado, dois docentes ressaltaram que essa abordagem não tinha um rigor científico, colocando-a em um lugar marginal que ia contra os sistemas da razão científica.

Apesar de saber que esses não eram os aspectos que me levaram a

apostar nesse referencial, naquele momento fiquei desestabilizado pela forma como falaram e por não haver um embasamento teórico-metodológico suficiente para debater com os doutores. Por isso, acabei me calando. Entretanto, ao mesmo tempo ficava pensando que, provavelmente, as/os minhas/meus colegas de turma reproduziriam aquelas críticas por não haver leituras e proximidades suficientes com essa perspectiva. Por um bom tempo fiquei me questionando: por que a pesquisa pós-estruturalista incomoda tanto? Essa pergunta ecoou na minha mente e, ao longo desse processo, fui refletindo sobre essa situação.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2010), o pós-estruturalismo surgiu a partir do estruturalismo que, de forma geral, se define por privilegiar, partindo da linguagem, a relação entre os fenômenos ou “objetos”. Nesse sentido, o pós-estruturalismo continua na ênfase da linguagem como produtor de significados e, ao mesmo tempo, transcende as noções do estruturalismo ao ampliar a centralidade da linguagem. Contudo, o pós-estruturalismo realiza um certo afrouxamento na rigidez do estruturalismo, apresentando agora uma fluidez, indeterminação e incerteza.

Esses estudos não têm um ponto de chegada, possibilitando repensar o que tenho dito e escrito. Dessa forma, o ir e vir é permanente. Por isso, as perspectivas tradicionais, geralmente, não gostam muito dessa teoria por pensarem na estabilidade e a perspectiva pós-estruturalista pensa a instabilidade. Por meio desse relato, utilizo como alternativa me basear em algumas premissas e pressupostos da abordagem pós-estruturalista que foram imprescindíveis para direcionar meu entendimento sobre essa vertente e entender o discurso proferido pelas/os professoras/es. Nesse sentido, a análise do contexto histórico dos conceitos e teorias (em diferentes contextos) me impulsiona a questionar o que é naturalizado como adequado e o que é marginalizado. Refletindo sobre essa perspectiva, Dagmar Elisabeth Estermann Meyer e Rosângela de Fátima Soares (2005) indicam que:

Processos de conhecer são conflituosos, instáveis e recheados de disputas e é no interior dessas disputas que se travam entre

diferentes teorias e conhecimentos, entre diferentes doutrinas e posições políticas, que se constrói aquilo que reconhecemos como certo/errado, normalidade/desvio, saudável/doente, nós/eles, homem/mulher. O que significa, também, assumir que é na linguagem que se produzem e se colocam em ação os mecanismos e as estratégias de identificação e de diferenciação que estão na base das hierarquizações e desigualdades sociais. É, então, na linguagem que se constroem os “lugares” nos quais indivíduos e grupos se posicionam ou são posicionados por outros, é nela que operam os sistemas simbólicos que nos permitem entender nossas experiências e definir aquilo que nós somos ou pensamos ser (MEYER; SOARES, 2005, p. 40).

Nas diferentes sociedades há uma veiculação e disputa de discursos, estes entendidos como verdadeiros. Tendo em vista o entendimento da “verdade” como um processo de criação, Foucault (1998) indica que existem discursos que funcionam como “regimes de verdade” e representam um sistema excludente de poder em diversas instituições, tais como nas universidades e instituições escolares. Por exemplo, nesses espaços os discursos científicos são produzidos, até certo ponto, para dizer o que é certo ou errado em educação (PARAÍSO, 2010). Assim, torna-se necessário mostrar os efeitos e as interdições que as práticas produzem sobre Ciência e que a ciência, enquanto prática, produz nas/os sujeitas/os. Por meio da linguagem, as/os professoras/es apostam na sua autoridade e buscam reforçar suas verdades contra uma perspectiva que possibilita entender as verdades como instáveis e transitórias.

Nesta pesquisa, ao direcionar meu foco para a linguagem, analiso o que nomeiam, incluem e excluem do currículo para que sejam construídas as práticas docentes, produzindo sujeitos e significados. Dessa forma, essa vertente possibilita desestabilizar os sistemas universais da razão hegemônica pensando na construção histórica envolvida nas relações de poder-saber (LOURO, 2007; TEDESCHI; PAVAN, 2017). Com esse direcionamento, é possível desconstruir categorias que foram fixadas, naturalizadas e universalizadas, tais como a verdade, discurso, sujeito, poder, identidades e diferenças, evidenciando de qual forma foram produzidas para serem (in)visibilizadas. Tanto no estruturalismo quanto no pós-estruturalismo, o sujeito é uma construção cultural, social e histórica, não havendo uma

essencialização ou naturalização do ser. Dessa forma, ao radicalizar o sujeito, o pós-estruturalismo passa a entendê-lo como resultado de um processo de produção cultural e social (SILVA, 2010).

Ainda nessa perspectiva, passei a entender qualquer certeza como provisória, ou seja, uma ideia pode ser compreendida como verdade em um determinado período histórico e em outro não. Sendo assim, estou interessado em analisar como determinados discursos se construíram e se mantêm como legítimos, naturais ou anormais. Até mesmo nesta pesquisa busco construir um discurso que evidencia a minha visão da verdade de acordo com minhas análises. Nesse sentido, coloco em evidência meus questionamentos para desconstruir os discursos tidos como verdadeiros sobre educação e currículo. Pretendo identificar como as relações de poder, estratégias e discursos interferem na construção do componente EPS. Apesar disso, entendo que será uma análise parcial produzida com base no que conseguirei operar por meio dessa metodologia (PARAÍSO, 2010). Contudo, “não podemos jamais ter a pretensão de alcançar a verdade, nem presente, nem futura. Afinal, as verdades não são naturais, mas sim históricas e, portanto, envolvidas em relações de poder e saber” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 776).

Apesar de Foucault rejeitar o rótulo pós-estruturalista, a sua relação entre o saber-poder foi importante para a concepção pós-estruturalista. Nessa perspectiva, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2010) e Guacira Lopes Louro (2007), para Foucault o poder é entendido como uma relação móvel e fluida que se estende por toda parte. Sendo assim, o poder é uma relação de forças que produzem ideias, conhecimentos, discursos, objetos e verdades com base no contexto da/o indivíduo/o. Portanto, está em todas as partes e é por todos compartilhado.

Além disso, poder e saber apresentam uma relação reciprocamente dependentes. Nas suas palavras, Tomaz Tadeu da Silva (2010) aponta que:

Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. É ainda o poder

que, para Foucault, está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo (SILVA, 2010, p. 120).

Dessa forma, as identidades são construídas com base nos discursos e instituições que as definem. Portanto, as/os sujeitas/os resultam desses dispositivos que as/os constroem no âmbito sociocultural. Embora não seja possível fugir das relações de poder-saber, práticas de resistência podem ser criadas para transformá-las. Em nossos currículos se apresentam diferentes tipos de relações de poder que podem privilegiar ou não determinadas categorias, sejam eles de classe, gênero, sexualidade, idade, etnia, geração e cultura. Assim, faz-se necessário analisar as relações históricas e de poder que têm fortalecido esses discursos na disciplina EPS, a articulação destes com outros, as contestações e os escapes.

De acordo com as contribuições de Jimena Furlani (2007) analisar o currículo na perspectiva pós-estruturalista:

É conceder ênfase aos efeitos da linguagem e do discurso. É destacar “as estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais”, bem como “as diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo”, entendendo os saberes (científico ou do senso comum) como resultante de um “processo de criação e interpretação social” (Silva, 2001, p. 135). Ao falar em construção, essa perspectiva refere-se à construção discursiva. Não nega a materialidade dos corpos; entretanto, se questiona como, culturalmente, são atribuídos significados às características corporais e como, essa nomeação, essa atribuição de nomes, subordina, hierarquiza e define desigualdades (FURLANI, 2007, p. 273).

Dessa forma, tenho a convicção de que as pedagogias, concepções educacionais e currículos podem transgredir as construções culturais e sociais que são (im)postas. Para isso, é interessante que o currículo seja constantemente problematizado, ou seja, que sua construção seja contínua a ponto de não ter algo pronto e acabado, mas sim passível de ser modificado. Essas transgressões poderiam fortalecer, por exemplo, a desestruturação da fixação de sentidos e visões essencialistas determinantes.

Nessa expedição, a bravura se encontra em uma posição favorável para ser desenvolvida. Ao retomar o significado atribuído nessa pesquisa à palavra

aventura, nos deslocamentos e (des)encontros, subentende-se que a/o aventureira/o tem que lidar com os fatos incertos que estão por vir. Essas experiências exploratórias, frequentemente, são compostas de eventos inesperados, podendo ou não ocorrer algum tipo de perigo. Sabendo disso, ao embarcar nessa aventura, me preparo e estou disposto a enfrentá-los, embora possa recuar diante de algum deles.

Outro aspecto importante é a necessidade de lidar com contradições e buscar superá-las ao pensar que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso e aquilo. Nesse sentido, problematizo o pensamento binário e a negação de outras possibilidades para experimentar a diferença. Ao continuar trabalhando com o conceito de diferença, no pós-estruturalismo, Thomaz Tadeu da Silva (2010) admite a sua construção e se estende para demonstrar que tudo o que existe é diferente (SILVA, 2010). Dessa forma, se não existe um referencial, não existe a demarcação do que é normal e diferente e, portanto, o normal passa a ser contestado para fazer parte da diferença.

Assumo que as identidades, práticas e instituições, por exemplo, podem ser, simultaneamente, múltiplas. Ao abandonar o interesse de generalizar as afirmações universais e resistir à tentação de formular sínteses conclusivas, a perspectiva pós-estruturalista valoriza e atua com o local e o particular, me levando a admitir (novamente) a incerteza e as possibilidades sem a pretensão de alcançar verdades universais, seguras e estáveis. Acredito que essa imprecisão e a dúvida pode estimular a busca pelo conhecimento (LOURO, 2007). Estar disposto a se aventurar é uma forma de me superar.

Na contemporaneidade, as instituições escolares, os currículos e as/os docentes se sentem, muitas vezes, desafiadas/os pela diferença por esta contestar as suas certezas, incluindo a própria lógica binária. Nesse contexto, a educação deve estar envolvida no processo de provocar o estranhamento no nosso modo de pensar, questionar e problematizar, não se limitando apenas em incluir a sexualidade nas propostas curriculares, mas estimular e garantir com que ela seja abordada nas aulas. A abordagem de gênero e sexualidade não só deve apresentar ou discutir determinadas temáticas, mas também se constitui

como formas de transformação da/o discente.

Em minha vida, nesse processo de desconstrução tenho buscado identificar e distinguir o que está posto como pensamento naturalizado e fixado para que possa, em momentos de escolha, de construção particular, de legitimação da diferença, pautar reflexões e mobilizações para imaginar a vida de outra forma, questionando o que está posto como dado e naturalizado. Para isso, com base numa perspectiva foucaultiana, entendo que essa discussão deve ser problematizadora, dar um passo para trás e colocar o que nós somos e o que pensamos em questão, para que seja possível pensar e agir diferentemente.

A experiência de uma educação de gênero e sexualidade não é para meramente conhecer os temas, mas o modo como esses temas nos afetam e atravessam a nós mesmos, a nossa constituição pessoal, familiar, mas sobretudo a nossa relação com as/os outras/os e com o mundo. É importante pensar que essa educação vai além de uma visão biologicista realizada nas aulas de Ciências/Biologia, em uma abordagem fisiológica do corpo, de prevenção às IST e da gravidez.

Esses aspectos não representam uma discussão mais ampla da sexualidade e dos processos educativos que acontecem na escola, não se restringindo a essas áreas, não se limita a conhecimentos, mas abrange todas as experiências escolares que entendemos como currículo. Como indica Richard Miskolci (2013), o desafio da educação é repensar o que é educar, como educar e para que educar. Já passamos da hora de começar a (re)avaliar os aspectos educativos que homogeneizam ou enquadram as/os discentes modelos pré-estabelecidos de ser, compreender e classificar uns aos outros, para começar a nos transformar por meio das diferenças.

Diante disso, meu problema de pesquisa me leva às instituições escolares que apresentam em sua matriz curricular a disciplina Educação para Sexualidade. Por ter realizado a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com discentes sobre o componente EPS, esse lugar me permitiu construir outros questionamentos, como o dessa pesquisa, que se não estivesse realizado, talvez, não seria inquietado a responder outras indagações.

Assim, penso que, atualmente, essa aventura me levará a tantas outras perguntas e respostas, em um processo inacabado. Quanto mais pesquiso a disciplina EPS, maior se torna minhas inquietações e, conseqüentemente, me distancio das certezas. Analisar uma disciplina na educação básica, que fala especialmente sobre sexualidade, pode ser considerada incomum e especial, principalmente, por vivermos tempos em que essas discussões são entendidas como impróprias para o ambiente escolar e, portanto, são retiradas ou margeadas do currículo. A resistência a esse conservadorismo me provoca a tentar entender como o currículo da disciplina EPS se construiu ao longo do tempo.

1.2 - Os encontros com as/os sujeitas/os da pesquisa, os instrumentos de produção das informações e as propostas de análise

Sabendo que no município de Jequié, interior do estado da Bahia, foi construída e resiste a disciplina Educação para Sexualidade nos anos finais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas municipais, decidi analisar as disputas e tensões curriculares ao longo dos seus 17 anos de existência. Compreendo que aceitar esse desafio é, efetivamente, se aventurar. Pensando nisso, com o intuito de alcançar os objetivos e responder às questões da pesquisa, delimito que as/os participantes dessa trajetória seriam docentes e ex-docentes que atuam/atuaram na disciplina de EPS e (ex)profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jequié que estavam/estão envolvidas/os na sua construção ou na gestão desse componente curricular.

Mesmo quando iremos para algum lugar que não conhecemos é necessário planejamento, ainda que este possa ser desfeito ou revisto. Como o desconhecido pode se assemelhar a algum lugar conhecido, é importante diversificarmos nossas estratégias, afirmarmos nossas intuições e fazermos uso da nossa experiência. Antes de iniciar essa aventura preparei meus equipamentos para entrar em campo na busca de caminhos que guiassem o desenvolver da

pesquisa.

Devido ao cenário pandêmico, com o fechamento das escolas e, conseqüentemente, estando impossibilitado de frequentá-las para buscar os contatos das/os docentes e ex-docentes que trabalham/trabalhavam com a disciplina Educação para Sexualidade (EPS), como ponto de partida, em dezembro de 2020, busquei orientações na SME de Jequié em busca de alguns direcionamentos.

Neste órgão fui encaminhado para falar com a responsável pelos anos finais do ensino fundamental – matriz curricular em que essa disciplina se insere –, no qual, dialoguei sobre a pesquisa e a possibilidade de conseguir os contatos das/os (ex)professoras/es desse componente curricular. Além disso, na mesma oportunidade perguntei sobre as/os (ex)profissionais da SME e pessoas que estão/estavam responsáveis pela construção curricular da disciplina de EPS. Sem sucesso, neste dia fui informado que tais informações só poderiam ser divulgadas mediante ofício.

Em outra oportunidade, com o ofício em mãos, após a autorização do Secretário Municipal de Educação, as/os (ex)docentes foram previamente consultadas/os sobre a possibilidade de terem seus contatos divulgados pela responsável dos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, só foram disponibilizados os números telefônicos de 17 (ex)docentes de 12 escolas distintas que trabalham/trabalhavam com a disciplina EPS e 3 (ex)profissionais da SME. Acredito que a forma como foi realizado esse contato prévio, por meio de outras/os profissionais, sem explicações mais detalhadas sobre a pesquisa, dificultou com que mais pessoas se permitissem entender melhor sobre a proposta da pesquisa.

Nesse sentido, compreendo que o cenário pandêmico interferiu na quantidade de pessoas que aceitaram ter um contato inicial com o estudo. Apesar disso, por meio dos contatos disponibilizados, encaminhei mensagens individuais no WhatsApp⁶ informando sobre o caráter da pesquisa e

⁶ O WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas, chamadas de voz e vídeo rápidas, simples, seguras e gratuitas realizadas por meio do celular com conexão à internet. Além dessas

convidando para participarem. Além disso, ao longo da pesquisa pedi que, se possível, encaminhassem contatos de outras/os profissionais que pudessem contribuir com o seu desenvolvimento. Assim, foram disponibilizados cinco novos contatos de docentes da disciplina EPS e dois de ex-técnicas/os da SME. Apesar do distanciamento social busquei estabelecer uma relação de confiança para que se sentissem à vontade para participar dessa aventura, sendo possível perceber por meio de suas falas que a maioria estava confortável e disposta/o a participar.

Visando encontrar um caminho para mapear as/os professoras/es para a constituição do material empírico, previamente, elaborei um questionário on-line e solicitei que respondessem. Na apresentação do questionário havia uma introdução com informações sobre os objetivos da realização da pesquisa e a importância das respostas para atingi-los. De acordo com Antônio Carlos Gil (2002) esse instrumento possibilita traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos.

Dessa forma, formulei algumas perguntas fechadas e abertas. Preocupeime em limitar o número de perguntas para que não fosse um questionário extenso, iniciando com perguntas mais simples e finalizadas com as mais complexas, sem que estas sugerissem respostas. Além disso, evitei perguntas que estimulasse respostas simplistas ou tendesse a provocar fuga. Foram tomados cuidados especiais na apresentação gráfica e preenchimento do questionário on-line para não dificultar com que respondessem as perguntas.

Nessa pesquisa, o questionário docente versava sobre seus dados pessoais, formação acadêmica e atuação profissional a respeito, especificamente, do componente curricular EPS. A princípio, com esses dados seria possível saber quem são/foram as/os professoras/es que tem/tiveram a trajetória mais longa com a disciplina EPS. Caso não houvesse docentes que estiveram no início da implantação da disciplina, seriam selecionadas/os

funções, esse aplicativo permite que sejam enviadas também imagens, vídeos e documentos em PDF. Disponível em: < <https://www.whatsapp.com/features/>>. Acesso em: 26 de agosto de 2021.

outras/os professoras/es por meio de indicações de outras/os educadoras/es e da coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jequié.

Já para as/os ex-técnicas da SME também foi solicitado que respondessem apenas a parte inicial do mesmo questionário on-line que versava sobre seus dados pessoais e formação acadêmica. Por não haver um número expressivo de contatos dessas/es profissionais, não foi necessário delimitar um recorte das/os que estariam aptas/os a participarem da pesquisa.

Antes de iniciar a produção do material empírico, essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié (BA). Além disso, todas/os as/os participantes foram informadas/os sobre os objetivos da pesquisa e houve a possibilidade de exporem quaisquer dúvidas. Em seguida, as pessoas que desejaram participar confirmaram por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) para a aplicação do formulário pessoal (APÊNDICE B). Posteriormente, caso desejassem dar continuidade, seriam convocadas/os para realização de entrevistas.

Nessa investigação, ao lidar com a constituição do saber histórico das modificações, tensões e disputas curriculares da disciplina EPS, busco analisar as relações de poder envolvidas na produção dos saberes por meio de uma análise-descritiva. Como indica Michel Foucault (2000), para analisar o saber, ao lidar com uma grande quantidade de materiais é necessário paciência. Sem dúvida, nesse processo a paciência e a organização foram fundamentais. Para garantir que fosse recordada uma riqueza de detalhes foi necessário gravar em áudio as entrevistas, sendo, posteriormente, transcritas respeitando fielmente o registro. A princípio realizei uma leitura detalhada das transcrições, fragmentei os trechos considerados como importantes a serem analisados, tentando evidenciar como são construídas e reforçadas as verdades no interior dos discursos (PARAÍSO, 2012).

Nessa descrição e análise das relações de poder, tive que me manter atento aos pequenos detalhes, estratégias, procedimentos, exercícios, saberes,

práticas, sujeitos, conflitos, raciocínios, pensamentos e em suas exclusões. Algumas abstrações foram construídas conforme as informações foram sendo recolhidas e agrupadas, existindo um interesse pelo significado das diferentes práticas que as/os sujeitas/os atribuem a construção do currículo da disciplina EPS e à docência exercida por meio dele. Após realizar uma leitura detalhada dos depoimentos, submeti a análise conforme a Análise do Discurso com base nos estudos foucaultianos. De acordo com as contribuições de Michel Foucault (2006a) o discurso é uma série de acontecimentos, é um elemento no dispositivo estratégico das relações de poder. É por meio do discurso que o poder opera.

Devido a compreensão que somos resultados de discursos, saberes e relações de poder, assumo também a problematização como uma abordagem de pesquisa e de análise. Nesse direcionamento, Michel Foucault (2006b) aponta que ao problematizar coloca-se o eu e sua relação com o conhecimento sob suspeita. Ainda para esse autor, a problematização:

É uma resposta original ou específica - muitas vezes multiforme, às vezes até contraditória nos seus diferentes aspectos - a tais dificuldades, que são definidas por uma situação ou por um contexto e que valem como possível pergunta (FOUCAULT, 1997, p. 597).

Assim, me interessa colocar sob suspeita a forma como pensamos e agimos. Nesse contexto, o que tem possibilitado com que determinados conhecimentos, poderes, formas de ser e agir perpetue no mundo? Segundo James D. Marshall (2008), Foucault evidencia que a problematização oferece um caminho para a frente, perpassando por inúmeras disputas ideológicas e argumentos polêmicos, apesar de não propor soluções. Compreendo que a problematização consiste na reflexão crítica sobre determinado pensamento, não como verdade absoluta, mas considerando suas possibilidades e questionando sua condição de existência em meio às relações de poder. Sendo assim, problematizo a construção dos saberes e tensões curriculares durante a implementação e desenvolvimento do componente EPS.

Diante disso, alguns questionamentos me provocam nesse momento: O que pode o currículo da disciplina EPS ou os discursos proferidos na mesma?

Quais desejos movem o discurso das/os docentes da disciplina EPS? Que ligações ou conexões podem ser feitas entre o planejamento das/os docentes da disciplina EPS? Quais novas formas de pensar o currículo da disciplina EPS podem fazer valorizar a diferença? Quais modos de subjetivação estão em funcionamento nos discursos proferidos para construir as/os discentes da disciplina EPS? Como estão sendo produzidos os pensamentos do currículo da disciplina EPS que fogem e resistem aos movimentos conservadores?

Os regimes de verdades produzidos pelo discurso, tendo como base a razão moderna e científica, ainda tem produzido marcas na escola, determinando o que é verdadeiro ou falso em educação, representando um sistema excludente de poder. Enfatizo que, no currículo da disciplina EPS me interessa mais entender o que se afirma nesse discurso do que o que não consta nele. Dessa forma, o discurso se constitui como um campo estratégico de disputa, controle e saber-poder. Assim, nesta análise busco evidenciar como se configurou a existência do currículo da disciplina EPS, as transformações dos saberes e a diversidade das relações de poder que geram tensões e disputas curriculares.

Como o poder não é estável, mas apresenta uma constante disputa, a seguir dispo sentidos e descrevo-analisando os saberes, conflitos e articulações dos discursos implicados no currículo da disciplina EPS. De acordo com Rosa Maria Bueno Fischer (2001), por meio da investigação dos discursos é possível refletir numa perspectiva de transformação de nós mesmos.

No próximo tópico abordarei a análise da descrição das respostas dos formulários pessoais docentes, estando interessado em conhecer quem são as/os professoras/es que ministram/ministraram a disciplina EPS para convidá-los/as para participar das entrevistas narrativas.

1.3 - O mapeamento e perfil geral das/os (ex)docentes que ministram/ministraram a disciplina EPS e das (ex)técnicas da SME

Tendo em vista que se aventurar está relacionado com o ato de explorar,

por meio dessa abordagem foi possível identificar 8 professoras/es e 3 ex-professoras/es que tem/tiveram uma trajetória com a disciplina, estando, inicialmente, interessado nas/os que atuaram por mais tempo no componente EPS. Além disso, também foram identificadas/os 3 ex-técnicas/os da SME. Dessa forma, apesar do número total de contatos, o formulário só foi respondido por 13 participantes (APÊNDICE E), ou seja, as/os demais educadoras/es e profissionais da SME se recusaram a participar da jornada. Ao serem questionadas/os sobre o motivo da recusa algumas/alguns informaram que se encontravam muito ocupadas/os no momento e outras/os não especificaram o motivo.

Entre as dissertações de mestrado que já foram realizadas com a disciplina EPS, as/os participantes dessa pesquisa foram novas pessoas entrevistadas, havendo apenas poucas instituições escolares em comum. Ressalto que não me interessa produzir “verdades” sobre seus perfis ou dizeres das/os participantes da pesquisa, mas situá-la/o sobre alguns aspectos pessoais e profissionais importantes que a mim foram revelados.

Dando continuidade ao processo, na busca pela preservação do anonimato das/os participantes da pesquisa, atribuí nomes fictícios em memória das pessoas LGBTQIA+ que foram assassinadas na Bahia em 2019 de acordo com os dados do Grupo Gay da Bahia (GGB). Os nomes foram selecionados aleatoriamente, sendo as/os (ex)docentes descritas/os como Tailane, Bárbara, Lorena, Paula, Rosinha, Neimara, Mônica, Igor, José, Márcia e Bruna e as (ex)técnicas da SME são chamadas de Cristiane e Priscila.

No que diz respeito aos dados pessoais das ex-técnicas da SME, Cristiane e Priscila se identificam como mulheres cis, heterossexuais e cristã. Cristiane possui cor/raça branca e Priscila é parda. Possuem idades, respectivamente, de 41 e 58 anos. Cristiane possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tem especialização em Linguística Aplicada ao Português com Produção de Texto pela mesma instituição e atuou profissionalmente na SME de 2006 a 2008. Já Priscila é graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no ano de 1998, e é

especialista em Leitura e Literatura Infanto-Juvenil e Psicopedagogia e atua profissionalmente na SME desde 2006.

Analisando o questionário dos/as (ex)docentes no que diz respeito aos gêneros foi possível afirmar que sete (Tailane, Bárbara, Lorena, Paula, Rosinha, Neimara e Mônica) dessas profissionais se identificaram como mulheres cis, dois (Igor e José) como homens cis e duas (Márcia e Bruna) preferiram não dizer. Em outras pesquisas realizadas com o componente EPS, tais como as de Maria José S. B. Queiroz (2007), Suzane N. Cabral (2016), Laís M. de Souza (2017), todas as participantes foram mulheres.

Assim, na disciplina de EPS, geralmente, se encontram mais professoras do que professores, ou seja, torna-se mais frequente as mulheres assumirem as discussões da sexualidade. O fato de haver mais mulheres atuando na disciplina EPS remete a construção da participação feminina no mercado de trabalho. Nesse sentido, entendo que o magistério foi reconhecido enquanto carreira feminina, tendo em vista que as mulheres eram destinadas a cuidar do lar e da educação das/os filhas/os, na tentativa de se distanciarem das questões políticas.

Em sua pesquisa, Laís M. de Souza (2017), por entender que as participantes são mulheres, pressupõe que estas enfrentam diversos desafios por vivermos em uma sociedade patriarcal. Além disso, ao ocuparem o mercado de trabalho e serem independentes, subvertem as normas por discutirem temáticas que, historicamente, não deveriam ser abordadas. Por esses e outros motivos, enquanto mulheres, docentes de sexualidade e devido a outras subjetividades, elas fogem da norma e são colocadas em determinados lugares.

Apenas na pesquisa de Suze M. M. M. Azevedo (2013), ao buscar as/os docentes da disciplina EPS, também houve um baixo número de docentes (apenas 01) com relação a quantidade de professoras (19) nas 12 escolas pesquisadas da rede municipal de ensino de Jequié (BA). Esse fato chama a atenção para analisar se existe uma delimitação dos gêneros ou recusa dos educadores para ministrarem a disciplina. Contudo, esta inquietação poderá

ser respondida em outra pesquisa.

Com relação a idade é possível afirmar que estas/es possuem entre 27 e 55 anos, sendo que dez têm mais de 30 anos e apenas Rosinha tem 27 anos. Essa variação com relação a idade também foi evidenciada na pesquisa de Suse M. M. Azevedo (2013). Já na pesquisa de Maria José S. B. Queiroz (2007), uma das professoras entrevistadas citou que a diferença de idade em relação as/aos discentes, deixou algumas/alguns tímidos para se abrirem nas discussões sobre sexualidade. Contudo, a docente ressaltou a importância da sexualidade e que não é coisa de outro mundo, fazendo com que passassem a se sentirem confortáveis ao diálogo.

Sobre a orientação sexual, dez se identificam como heterossexuais e Bruna prefere não se identificar. A respeito da cor/raça, seis (Tailane, Márcia, José, Lorena, Paula e Neimara) declararam serem pardas/os, três (Igor, Bárbara e Rosinha) são pretas/os, Mônica é branca e Bruna prefere não dizer. A religiosidade se diversificou, pois Márcia, Lorena e Bruna se identificaram como católicas, Paula como católica não praticante, Tailane é cristã, Igor é cristão não praticante, José e Neimara são evangélicas/os, Mônica é protestante e Bárbara e Rosinha não tem religião. Entretanto, entre essas duas últimas, Rosinha afirmou acreditar em Deus.

Essa pequena análise do perfil das/os docentes evidencia quais são as suas identidades e, em certo ponto, algumas/alguns se encontram em um lugar socialmente normatizado. Apesar de todas/os serem cis e heterossexuais, o fato de, por exemplo, haver mulheres remonta um lugar de opressão em relação aos homens, tendo em vista que elas enfrentam diversos desafios por vivermos em sociedade machista que silencia, mais intensamente, as discussões sobre sexualidade por seu gênero. As interseccionalidades de, por exemplo, gênero, raça e sexualidade influenciam na construção das identidades sociais e, conseqüentemente, na forma como os sistemas de opressões afetam nas suas vivências pessoais. Sendo assim, entendo que, por meio desses lugares, é possível relacionar seus discursos com suas construções históricas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, Michel Foucault (1988) nos indica que as/os

sujeitas/os são construídas/os ao longo da vida no interior dos discursos.

Pensando sobre isso, acredito ser necessário conhecer a formação profissional dessas/es docentes para identificarmos de onde falam essas/es profissionais. No que diz respeito à formação acadêmica, oito (Igor, Tailane, Márcia, Lorena, Paula, Bruna, Rosinha e Mônica) são das áreas de Ciências da Natureza e três (Bárbara, José e Neimara) são docentes de outras áreas. Entre as/os docentes da área de Ciências da Natureza, cinco (Igor, Tailane, Márcia, Rosinha e Mônica) são graduadas/os em Ciências Biológicas.

O fato de ter mais professoras/es formadas/os em Ciências e Biologia atuando na disciplina EPS evidencia que, geralmente, essas/es são as/os profissionais consideradas/os mais capacitadas/os para assumirem esse componente curricular. Esse aspecto também foi evidenciado em outras pesquisas envolvendo o componente EPS, tais como a de Maria José S. B. Queiroz (2007), Suse M. M. M. Azevedo (2013), Suzane N. Cabral (2016), Laís M. de Souza (2017) e Vinicius M. dos Passos e Marcos L. de Souza (2019). Acredito que essa ideia ganhou força pelo entendimento que falar sobre sexualidade é falar, por exemplo, da reprodução e das características anatômicas e fisiológicas.

Essas/es docentes concluíram seus cursos entre 2002 e 2018, demonstrando uma formação superior recente nos últimos 19 anos, sendo que oito delas (Tailane, Márcia, Bárbara, Lorena, Paula, Bruna, Rosinha e Mônica) foram estudantes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), José graduou-se da Universidade Paranaense (UNIPAR), Igor no Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS) e Neimara possui duas graduações, uma na Faculdades Integradas Norte do Paraná (UNOPAR) e Instituição de Ensino Superior de Teresina (IEST). Além disso, todas/os possuem especializações em áreas distintas que não envolvem a sexualidade. Dessa forma, fica evidente a continuidade nos estudos após a graduação.

Para além desses lugares, a vivência em sala de aula representa um ponto importante a ser destacado. Sendo assim, a atuação profissional docente varia entre 2 e 30 anos, demonstrando que essas/es profissionais têm vivências

na área educacional, sendo que sete (Igor, Márcia, Bárbara, Lorena, Paula, Bruna e Mônica) são professoras/es efetivas/os do município. Nesse sentido, acredito na existência de um estigma que indica que a experiência prática em sala de aula, talvez, represente uma autoridade maior para se colocarem diante de diversas questões. Entre as/os nove professoras/es, sete (Igor, Tailane, Bárbara, José, Paula, Rosinha e Neimara) trabalham/trabalharam sob Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) no âmbito da Administração Pública Estadual do Poder Executivo. Esse fato pode contribuir para que haja uma rotatividade das/os docentes que assumem a disciplina EPS, tendo em vista que os contratos realizados pelo REDA têm duração de dois anos, podendo ser prorrogado por mais dois anos.

Assim como nesta pesquisa, a mudança frequente do corpo docente também foi registrada nos estudos de Suse M. M. Azevedo (2013) e Laís M. de Souza (2017). A esse respeito, indago: o que ocasiona essa rotatividade? Quais são os seus efeitos? Por que as/os professoras/es não permanecem na disciplina? Por um lado, a troca frequente de professoras/es pode permitir com que não haja uma continuidade do que é abordado pela/o docente. Por outro, a rotatividade pode ser interessante porque a diversidade de professoras/es que assumem a EPS pode trazer novos olhares para o componente curricular. Se ocorre tanto a rotatividade, existem docentes que continuam resistindo ao ministrar a disciplina EPS desde o início da sua implementação ou por um tempo mais prolongado? Quem permanece, como lida com isso? Como olham para essa disciplina?

Quanto à carga horária de trabalho semanal no município, as/os docentes evidenciaram que seis (Igor, Tailane, Bárbara, José, Bruna e Neimara) trabalham/trabalhavam 40 horas e cinco (Márcia, Lorena, Paula, Rosinha e Mônica) trabalham/trabalhavam 20 horas. Entre as/os onze professoras/es, sete trabalham em apenas uma escola municipal e quatro trabalham em duas escolas municipais.

De modo geral, as/os docentes da disciplina Educação para Sexualidade não ministram, exclusivamente, esse componente curricular, trabalhando com

outra(s) disciplina(s). Dessa forma, além de EPS, oito educadoras/es (Igor, Tailane, Márcia, Lorena, Paula, Bruna, Rosinha e Mônica) ministravam/ministram a disciplina de Ciências, duas/dois a de Geografia (José e Neimara), uma (Bárbara) de Educação Física e Neimara ministrava História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesse sentido, tenho me questionado: em geral, qual formação em torno das questões da sexualidade os cursos de graduação têm propiciado?

Ter docentes de outras áreas ministrando a EPS, como aparece na pesquisa de Maria José S. B. Queiroz (2007) e Suse M. M. M. Azevedo e Marcos Lopes de Souza (2016), contribui para desconstruir a ideia de que as/os professoras/es de Biologia e Ciências são as/os únicas/os que devem assumir o componente EPS. Nesse sentido, o pensamento de Jimena Furlani (2007) indica que as discussões sobre sexualidade nas instituições escolares, no contexto em que foi realizada a pesquisa, ainda destinam essa abordagem, na maioria das vezes, para as/os profissionais formadas/os em Ciências e Biologia. Corroborando para a desconstrução dessa ideia, apoiado em Mary Neide Damico Figueiró (1996), acreditamos que não seja interessante que as questões envolvendo a sexualidade estejam restritas às/aos docentes da Biologia.

Especificamente falando da disciplina Educação para Sexualidade, entre essas/es profissionais, oito docentes (Igor, Tailane, Márcia, José, Paula, Bruna, Rosinha e Neimara) a ministram atualmente, sendo que, com exceção de poucos anos, somente Bruna trabalha desde o início da implementação desse componente curricular. Esse fato será interessante para contrastar e discutir como a disciplina foi trabalhada e como está sendo abordada atualmente, pensando na possibilidade de identificar, por exemplo, as temáticas que têm sido priorizadas pelo corpo docente em diferentes anos, evidenciando assim o percurso da EPS. Contraditoriamente a rotatividade das/os professoras/es da disciplina EPS, por que Bruna continua resistindo a ministrar a disciplina EPS? No total foram treze escolas que essas/es docentes ministraram/ministram a disciplina EPS entre os anos de 2005 e 2021, sendo essa docência desenvolvida

de quatro meses a treze anos.

Ao serem questionadas/os se escolheram trabalhar com a disciplina EPS, quatro professoras/es (Igor, Tailane, Rosinha e Mônica) responderam que sim por estar em sua área de atuação, possuírem afinidade ou gostarem das temáticas que são abordadas. Entre as falas, Igor ressaltou que:

Sim. Porque gosto do tema e acho que o esclarecimento de assuntos ainda considerados tabus sociais, pode evitar problemas sociais, como: gravidez precoce e irradiação de DSTs (Fragmento retirado do formulário pessoal do docente Igor).

Para Igor, esclarecer indica que é necessário trazer luz as/aos discentes sobre gravidez precoce e IST, sendo esses assuntos encarados como desconhecidos por elas/es. Esse aspecto configura como uma correção ou regulação da sexualidade adolescente. Nesse sentido, os estudos de Helena Altmann (2003), Jimena Furlani (2007), Dayanna Brunetto Carlin dos Santos e Debora Cristina de Araújo (2009) que envolvem as questões de gênero e sexualidade, no contexto em que foram realizadas essas pesquisas, foi evidenciado que esse discurso biológico e higienista é comum, em especial, entre docentes de Ciências e Biologia ao apontar, por exemplo, um caráter prescritivo e normativo da sexualidade.

Nesse tipo de abordagem existe uma restrição das discussões aos conhecimentos anátomo-fisiológicos que, frequentemente, produzem medo, desvinculando a sexualidade do prazer e tentando controlar a vivência da sexualidade adolescente. Em contrapartida a esse posicionamento, a professora Rosinha destacou que:

De início não foi uma escolha pessoal, quando assumir a vaga, em agosto de 2019, o professor antigo já ministrava a disciplina. Contudo, optei em continuar a ministrar a disciplina EPS no ano seguinte, ano letivo que foi interrompido pela pandemia. Fiz essa escolha por ser uma disciplina que tenho afinidade e por acreditar que poderia introduzir discussões de novas temáticas, indo além dos aspectos biológicos (Fragmento retirado do formulário pessoal de Rosinha).

Frequentemente, o discurso biológico tem desvinculado a construção

social que está imbricada na produção das identidades de gênero e sexuais (LOURO, 2008). Essa perspectiva tem dificultado o desenvolvimento de uma educação voltada para as diferenças (ALTMANN, 2005), por isso Rosinha entende que a Biologia, por si só, não consegue dar conta da complexidade que envolve a sexualidade. A esse respeito, a pesquisa de Thaís Santos Santana (2020) aponta que, apesar do saber biomédico ser importante, ele não deve ser o único utilizado para (des)construir as discussões do componente EPS.

As pesquisas de Suse M. M. M. Azevedo (2013) e Laís M. de Souza (2017) demonstraram que alguns/algumas professoras/es construíram uma afinidade com a disciplina, ainda que não tenham escolhido trabalhar com esse componente curricular. Já na pesquisa de Maria de José S. B. Queiroz (2007), duas professoras passaram a gostar da disciplina a partir do segundo ano, nos indicando que, em um primeiro momento, o novo pode assustar e intimidar, mas com boa persistência, vontade e dedicação ao estudo é possível reverter essa situação.

Apesar de alguns/algumas docentes desejarem ministrar a disciplina EPS, isso não basta para que haja uma (des)construção das diversas temáticas que envolvem gênero e sexualidade e precisam ser abordadas na disciplina. Para isso, entendo que existe a necessidade das/os professoras/es se debruçarem sobre os referenciais teóricos que discorrem sobre essas questões. Nesse sentido, Mary Neide Damico Figueiró (2006) nos indica que além dos conhecimentos básicos é necessário comprometimento.

Em contrapartida aos que escolheram ministrar a disciplina, a maioria das/os docentes relataram que não escolheram, mas assumiram a função por estar em sua área de atuação, ou por assumir a vaga de um professor antigo que já ministrava e, geralmente, acaba tendo que trabalhar obrigatoriamente para complementar a sua carga horária. No fragmento a seguir, a professora Paula indica que:

No colégio não é escolha. Depende da distribuição da carga horária. Muitos professores se recusam a lecionar apenas educação para sexualidade (EPS) por ser disciplina complementar e com isso acaba sendo dividida entre os professores de ciências. Em meu caso por

exemplo, desde 2017 estou lecionando no 9º ano. Geralmente os alunos já sabem alguma coisa e fazem perguntas mais relacionadas com a vida sexual, o que causa incômodo em alguns colegas professores (Fragmento retirado do formulário pessoal de Paula).

Por ser uma disciplina que está no núcleo diversificado, EPS acabou se tornando obrigatória nos anos finais das escolas municipais. Contudo, muitas/os professoras/es não assumem a disciplina para ser lecionada, tendo em vista que poucas pessoas escolhem esse componente porque constroem uma afinidade ou interesse por ela. O relato da professora Paula reforça que muitas/os docentes se recusam a ministrar a disciplina EPS por ser complementar e, por isso, geralmente as/os professoras/es de Ciências a assumem.

Nesse sentido, é possível perceber também que, frequentemente, a EPS é vista como uma sobra de carga horária, mas, afinal, por que essa disciplina se constitui como sobra? Além disso, ainda existe a ideia de um currículo das disciplinas que são do núcleo comum e, por isso, centralizadas e as que são do núcleo diversificado, se constituem como margem.

Por entender o currículo como um espaço de disputa, espaço de relações de poder e saber, como o componente EPS foi se constituindo enquanto uma matéria indesejada a ponto de estar à margem das/os professoras/es? As/os docentes preferem ministrar as outras disciplinas por conta da carga horária ou pela temática? Será que ao longo do tempo esse posicionamento vem se mantendo ou há fugas?

Para Paula, os questionamentos das/os discentes sobre a vida sexual causam incômodos em algumas/alguns docentes. Diante disso, Mary Neide Damico Figueiró (2006) e Deborah Britzman (2001) indicam que é comum as/os profissionais da educação argumentarem que não abordam sobre sexualidade pelo receio de terem sua privacidade invadida e pela ausência da formação. Isso também tem refletido na disciplina EPS, ao perceber que na pesquisa de Maria José S. B. Queiroz (2007), realizada sobre o componente curricular, uma professora afirmou que não gostava de ministrar essa disciplina por não ter sua sexualidade resolvida e está com a disciplina para não ficar sem carga horária.

Portanto, entendo que isso resulta também no receio de ter a sua privacidade invadida. Esta é uma questão delicada, por saber que não haverá um trabalho que apresente resultados satisfatórios, não sendo o objetivo da disciplina.

No que diz respeito a falta de formação, Paula afirma que:

A disciplina exige estudo (aperfeiçoamento) e isso o município foi muito eficiente na época que incluiu a disciplina na grade curricular, mas desde 2012 não foi feito nenhum tipo de formação na área. Procuo me atualizar com cursos online e já participei de formações pela UESB, inclusive participei de uma formação de 120 h com uma estudante de mestrado do PPG-ECFP da UESB (Fragmento retirado do formulário pessoal de Paula).

Acredito que a falta de formação para discutir as questões sobre sexualidade pode causar determinado receio, medo e insegurança nas/os professoras/es. De acordo com a professora Paula, o município tem falhado por não oferecer uma formação continuada para essas/es docentes. Em conformidade com isso, as pesquisas de Suse M. M. M. Azevedo (2013), Suzane N. Cabral (2016), Laís M. de Souza (2017) e Thaís S. Santana (2020) indicam que a falta de formação também é questionada pelas/os docentes. Inclusive, algumas/alguns apontam a dificuldade para abordar alguns temas trabalhados na disciplina EPS.

Entretanto, especificamente no trabalho de Laís M. de Souza (2017) a formação inicial foi questionada como não sendo fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho com a disciplina. Contudo, as/os docentes sentem a necessidade de uma formação continuada para se prepararem melhor para lidar com as temáticas a serem desenvolvidas. A meu ver, a formação possibilita com que essas/es profissionais se sintam mais estimuladas/os para abordar a sexualidade em suas práticas pedagógicas, embora não seja garantia de que a/o docente vá desenvolver o seu trabalho.

Diante disso questiono: por que a Secretaria Municipal de Educação de Jequié (BA) não tem oferecido uma formação continuada para as/os docentes da disciplina EPS? O que desejam com isso? Como possibilitar um ensino de qualidade na falta dessas formações? Sendo assim, faz-se necessário que a

disciplina EPS seja encarada com mais responsabilidade e seriedade pela SME.

Apesar da não formação, Paula indica que:

Gosto de lecionar a disciplina por entender que devemos orientar e esclarecer dúvidas dos nossos alunos, os quais na maioria das vezes não são orientados pelas famílias, inicia a vida sexual bem cedo, são bem vulneráveis aos locais que residem, vítimas de violências diversas e trocam de parceiros muito rápido. (...) A disciplina EPS não serve apenas para trazer informações aos alunos, tem uma função social com formação do indivíduo, a qual deve ser orientada para que os alunos possam fazer escolhas que lhe permita ser feliz, mas com responsabilidades e cuidados com o corpo. (Fragmento retirado do formulário pessoal de Paula).

Associado ao posicionamento de Igor ao utilizar a palavra esclarecer para descrever a função da disciplina, Paula reitera que ela vai orientar, trazer responsabilidades e cuidados com o corpo as/ aos discentes, por não receberem uma instrução familiar. Assim, assume que existe uma desordem ao desconhecer sobre as questões da gravidez e das IST. Ao entender que a sua função é dizer o que é certo ou errado, Paula evidencia uma regulação moralista da sexualidade que busca o controle dos corpos. Apesar disso, essa docente vem contrapor os movimentos conservadores que insistem em querer retirar as discussões da sexualidade do currículo escolar e destiná-la à família, ao entender que, muitas vezes, os familiares não dialogam sobre essas questões.

Paula destacou que a falta dessas informações pode deixar esses adolescentes vulneráveis a diversos tipos de violências, as IST e a gravidez, por exemplo. Contudo, compreendo que a informação não é suficiente para modificar pensamentos, falas e atitudes. Talvez seja necessário que o sujeito se problematize, se pense e reveja. Aliado a esse posicionamento, a docente Bruna relatou que assumir a disciplina EPS:

Foi uma oportunidade depois que fui convidada para uma capacitação do GAPA⁷ em Jequié e como fazia parte das

⁷ O Gapa-BA foi fundado em 1988 e desenvolve estratégias articuladas de educação para prevenção à Aids, assistência e defesa dos direitos das pessoas infectadas e afetadas pelo HIV/Aids e ação política, buscando o controle da epidemia de Aids, especialmente para os setores mais vulneráveis. Suas atividades buscam ser realizadas de forma interdisciplinar na prevenção e promoção da saúde, interseccionando educação e comunicação a fim de facilitar o acesso da população à informação e a serviços. Disponível em: <

diversificadas vinculado à Ciência, tornou-se um grande desafio no começo pra mim. Mas depois aprendi a gostar por conta da diversidade neste trabalho, oportunidade de ajudar aos estudantes e a aquisição de liberdade metodológica que a disciplina trouxe. Sem falar na contribuição para formação humana (Fragmento retirado do formulário pessoal de Bruna).

Apesar dos desafios enfrentados com a disciplina, Bruna a entende como uma oportunidade de ajudar as/os discentes, contribuindo para formação humana. É bastante comum a disciplina EPS ser vista como a que vai salvar os discentes desses “problemas”, entretanto, apesar de orientar, a disciplina não tem esse “poder”, tendo em vista que existem outros fatores que influenciam na forma como essas/es discentes vivenciam suas sexualidades como, por exemplo, a condição socioeconômica.

Um aspecto interessante destacado por Bruna é a liberdade metodológica, entendida por mim como a possibilidade de escolher quais conhecimentos, estratégias e materiais didáticos, recursos e avaliações que podem ser utilizadas/os pelas/os docentes. Associado a isso, destaco que não existem diretrizes gerais para direcionar a disciplina. Esses aspectos demonstram a fragilidade curricular da EPS, afinal, cada docente pode trabalhar com a disciplina da forma que achar relevante.

No início pensei que mais professoras/es aceitariam participar da pesquisa, contudo, devido à baixa quantidade de respostas (11), em diálogo com o meu orientador, decidimos não estabelecer critérios para selecionar as/os docentes que participariam das entrevistas narrativas. Conforme mencionado por Sandra dos Santos Andrade (2012), as entrevistas narrativas são formas de dizer sobre si e sobre a/o outra/o, abordando os pontos de vista subjetivos. Nessa perspectiva, Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer (2012) compreendem que esse instrumento pode apresentar uma situação que encoraje e estimule a/o entrevistada/o a falar sobre algum acontecimento importante da sua vida e do contexto social.

Sendo assim, as entrevistas narrativas proporcionaram com que as/os

participantes lembrassem dos fatos que envolveram a disciplina EPS e contassem suas histórias, até mesmo com um certo saudosismo. A partir das narrativas das/os sujeitas/os, por meio das suas experiências foi possível realizar interpretações, apontar recortes temporais, mudanças e continuidades, tradições e rupturas. Apoiado em Suely Kofes e Adriana Piscitelli (1997), essas autoras destacam que:

Expor, contar, referir, dizer, registrar, por em memória (e portanto lidar com a temporal idade) são elementos semânticos constitutivos do termo narrar. Os sujeitos sobre os quais se debruça uma pesquisa narram ao pesquisador eventos, trajetórias, valores, ações, atores e enredos, e é isso também que o pesquisador relata aos seus leitores (KOFES; PISCITELLI, 1997, p. 346).

Nesse sentido, assim como selecionei determinados momentos para contar nesses escritos, as/os docentes também realizaram uma seleção das suas experiências, a partir de suas memórias, para serem narradas. Apoiado em Michael Pollak (1989) compreendo a memória como resultado dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer resgatar, integrado em tentativas mais ou menos conscientes de definir e reforçar sentimentos de pertencimento. A partir disso, ressalto que não foi tudo o que eu disse e não foi tudo o que as/os participantes me disseram. Realizando essa conexão entre experiência, narrativa e memória, percebo como o discurso emerge e constitui as/os sujeitas/os a partir das memórias.

Tendo em vista as potencialidades das entrevistas narrativas para a construção da minha pesquisa, entrei em contato pelo WhatsApp com todas/os as/os docentes e (ex)técnicas/os da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jequié que responderam ao questionário convidando-as/os para a continuidade da pesquisa. Logo, algumas/alguns aceitaram e outras/os recusaram. Inicialmente, ao perceber que muitas/os pessoas recusaram participar da pesquisa, senti medo de que não sobrassem pessoas suficientes para colaborar com a construção do material empírico. Contudo, me tranquilizei e percebi que, para a minha pesquisa, o importante era o aprofundamento das questões.

Para a entrevista, previamente, foi criado um roteiro contendo questões para os diálogos com as/os (ex)discentes (APÊNDICE C) e (ex)técnicas/os da SME (APÊNDICE D). Entretanto, ressalto que não existiu uma imposição rígida da ordem das questões, sendo realizado outros questionamentos no decorrer das entrevistas. Durante o percurso investigativo foi necessário olhar, observar, perguntar, identificar, conversar, escutar, solicitar, questionar, registrar e descrever as/os participantes da pesquisa. Resignifiquei os métodos, instrumentos e procedimentos para encontrar os caminhos.

Busquei realizar um tipo específico de comunicação cotidiana, utilizando a linguagem de forma espontânea que as/os narradoras/es utilizaram, para alcançar determinado objetivo. Para conseguir informações de maneira menos imposta e, conseqüentemente, mais verídica do ponto de vista da/o informante, tentei não interromper e comentar a narração para que a minha influência fosse mínima. Contudo, ao analisar as entrevistas, percebi que essa escolha me prejudicou em alguns aspectos por ter deixado de realizar perguntas importantes que enriqueceriam o meu trabalho.

Devido ao cenário pandêmico e a necessidade de manter o distanciamento social, as entrevistas foram realizadas individualmente e de forma virtual pela plataforma do Google Meet. Senti falta de ter um contato mais próximo com as/os participantes, contudo, o distanciamento contribuiu para que algumas/alguns participantes se sentissem mais confortáveis para contribuir com a pesquisa. A princípio foram realizadas quatro entrevistas (três com docentes e outra com uma (ex)técnica da SME) para que fosse possível analisá-las e, caso necessário, permitir com que houvesse adaptações no roteiro prévio, retornar ao campo novamente e obter novas informações.

Por não conhecer a estrada, tive que caminhar devagar para poder prestar atenção em cada detalhe, embora algumas coisas escapem de nós. Esse desconhecimento foi importante para poder me movimentar com cuidado, (re)pensar e problematizar sobre as informações que foram sendo construídas ao longo do campo. Para Marlucy Alves Paraíso (2018), ao problematizar as questões de gênero e sexualidade no currículo, é fundamental ter paciência

para realizar os procedimentos, estar aberto e atento à necessidade de adaptar ou mudar as estratégias para produzir conexões.

Nesse processo o campo mexeu comigo, me ensinou diversas vezes, tirou meu chão, precisei abandonar as minhas certezas e corrigir o roteiro. Posteriormente, segui com mais três entrevistas (duas com docentes e uma com a (ex)técnica da SME). Percebo as entrevistas como um acontecimento que apresenta suas singularidades e não proporciona com que se tenha um controle sobre elas. Apesar de ter um roteiro já adaptado e algumas percepções pré-estabelecidas, durante os processos fiquei suscetível a ser direcionado para outros desdobramentos, questionamentos e reflexões.

Esses encaminhamentos dependeram, por exemplo, das relações que estabeleci com as/os participantes e como estas/es lidaram com as perguntas. A título de exemplo, a entrevista que realizei com Bruna me provocou mais por trazer elementos que eu não tinha pensado. A forma como relatou saudosamente sobre a importância da formação que receberam no início do contexto da disciplina e o abandono, após esse período, gerou um sentimento de solidão. Ouvir isso me fez sentir a dor dessas discussões não serem levadas a sério e como as/os discentes tão prejudicadas/os nesse processo devido a importância dessas discussões em suas vidas.

Essa entrevista despertou em mim a vontade de lutar ainda mais pela disciplina e a formação docente, pensando em formas de retribuir, de forma continuada, momentos formativos as/aos docentes, sendo esta uma das metas após a reabertura das escolas e a defesa dessa dissertação. Também foi possível perceber que, no início das entrevistas algumas/alguns participantes estavam nervosas/os, contudo, no decorrer houve um relaxamento e o diálogo fluiu de forma espontânea. Nesse processo busquei exercer mais a capacidade de ouvir e estimei a confiança das/os entrevistadas/os, fazendo com que se sentissem confortáveis para expressarem suas opiniões.

CAPÍTULO 2

AS TRANSFORMAÇÕES E AS TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE

Início este capítulo com algumas questões norteadoras que direcionarão as análises deste trabalho. Diante do objetivo central desta pesquisa, qual seja as mudanças e tensões curriculares em torno da disciplina Educação para Sexualidade ao longo desses 17 anos de existência, construo outras interrogações: Qual(is) rumo(s) tem/têm tomado o componente curricular Educação para Sexualidade? Quais relações e disputas podem ser estabelecidas entre os discursos construídos pelas/os docentes que estiveram no início da implementação dessa disciplina e as/os que estão atuando ou atuaram mais recentemente? Quais urgências históricas essa disciplina pretendia ou pretende resolver? Na construção curricular da disciplina EPS e no seu desenvolvimento, ao longo do tempo, quem esteve autorizada/o a falar e quem não esteve? Quais relações de poder e saber direcionam esses discursos?

Neste capítulo, esses e outros questionamentos me movem a refletir sobre as mudanças e disputas curriculares que ocorreram durante a implementação e ao longo do desenvolvimento do componente Educação para Sexualidade. Não pretendo responder todas essas inquietações, essa é uma tarefa difícil e não ousarei cair na tentação de apresentar respostas simplistas. Contudo, apontarei alguns direcionamentos e reflexões, construindo interpretações provisórias e contingenciais para que muitas outras provocações sejam possíveis.

Portanto, outras leituras podem ser (re)feitas, inclusive para discordar daquilo que aqui está escrito. O dissenso é favorável para que haja a construção do pensamento. Por isso, realizo uma abordagem teórico-empírica para discutir parte dessa trajetória com base nas/os autoras/es que discorrem sobre sexualidade e currículo. Além disso, apresento também alguns relatos das entrevistas com as ex-técnicas da SME e as/os docentes da disciplina EPS que desejaram participar da entrevista.

Na introdução dessa dissertação, apresentei alguns indícios do meu entendimento sobre currículo. Entretanto, devido à importância dessa categoria para a minha pesquisa, evidenciarei mais detalhadamente essa temática para estabelecer seus limites.

Devido à (falta de) formação acadêmica, ao ouvir ou pensar sobre a palavra currículo é comum ser direcionada/o aos conhecimentos ou a um documento a ser seguido para orientar o planejamento pedagógico. Curiosamente, Tomaz Tadeu da Silva (2010) me chama a atenção ao intitular um dos seus mais famosos livros sobre currículo de “Documentos de identidade”. Com base no título busco compreender os dizeres do autor e, ao mesmo tempo, passo a desconstruir o meu pensamento inicial sobre currículo. Nesse sentido, para além de uma seleção de conhecimentos e saberes, entendo agora que o currículo diz daquilo que nós somos, com o que nos tornamos e, portanto, com a nossa subjetividade e identidade.

Como não existe neutralidade, inevitavelmente, a seleção de um currículo implica em marcas das relações sociais de poder, ou seja, é resultado de um processo histórico que foi construído e (re)produz culturalmente as estruturas sociais. Portanto, em certo período, por meio de disputas e conflitos sociais, algumas propostas curriculares (e não outras) foram determinadas como currículo. Apropriando-me dos dizeres de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2010), essas autoras destacam o currículo como um espaço de disputa de poder, entre intelectuais de setores sociais e culturais, para legitimar autoridade na área educacional, podendo influenciar, por exemplo, propostas curriculares oficiais e práticas pedagógicas.

Como resultado dessas in/exclusões, em nossas escolas, esse território político tem apresentado discursos opressivos que marginalizam, hierarquizam e inferiorizam determinadas/os sujeitas/os. Desse modo, indago: quais tipos de sujeitas/os, para que, para quem e por que o currículo do componente EPS tem privilegiado e marginalizado? Quais conhecimentos são considerados legítimos a serem ensinados e/ou excluídos do planejamento

curricular? Por que esses conhecimentos e não outros? De que formas as disputas curriculares e discursivas têm modificado esses conhecimentos?

Proponho problematizar e discutir essas questões por sentir na pele e na alma as estratégias de regulações curriculares para me manter em um padrão cisheteronormativo, sendo que muitas práticas estavam direcionadas para a construção e fortalecimento de uma lógica binária que estrutura e naturaliza as/os sujeitas/os como essencialmente opostas/os por meio de características biológicas. Assim, entendo que o currículo contribui para fortalecer o controle e o disciplinamento das/os corpos/os, sobretudo, trans e travesti pelas práticas desenvolvidas por meio dele. Apesar disso, essas/es sujeitas/os também subvertem o currículo. Nos dizeres de Tomaz Tadeu da Silva (2010):

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção (SILVA, 2010, p. 88-89).

Nesse sentido, a relação entre ser e não ser diferente é atribuída por um processo de significação resultado das relações de poder. Nesse território contestado não há uma situação de não-poder, mas uma constante luta pela imposição de sentidos e relações de poder. A escola e o currículo têm se caracterizado como importantes instrumentos de controle, refletindo e reconstruindo os estereótipos sociais. Jimena Furlani (2007) aponta que as discussões sobre sexo, sexualidade e gênero têm desafiado o campo curricular pela provisoriade e sido encarados como “monstros” curriculares pelo olhar moral e normativo. Ao problematizar a construção das identidades e dessas categorias, coloco em xeque a matriz biológica que os sustenta.

Para a perspectiva pós-crítica, a ciência tem se caracterizado como um campo de luta em torno da verdade (SILVA, 2010), o processo de significação tem sido ampliado para entender como as “verdades” são produzidas. Se os significados atribuídos às práticas curriculares são produzidos, é importante trazer para debate as tensões e conflitos que constroem o currículo e, nesse

direcionamento, como a cultura o tem colocado em funcionamento. Assim, ao me debruçar sobre o currículo, desconfio das concepções de “verdade” que o estruturam. Nesse sentido, pensando na disciplina EPS, indago: quais verdades têm sido construídas nesse componente curricular? Quais as implicações dessas “verdades” para a construção curricular da disciplina? Diante disso, busco tensionar as verdades construídas em torno da disciplina EPS e como são reiteradas enquanto tais.

Vivemos tempos que abalam as utopias e as certezas de desconstrução da ideia de verdade que necessita ser provada de forma empírica ou objetiva, para apostar nas reivindicações particulares, na subjetividade e na luta pela diferença. Apoiando-me em Alice Casimiro Lopes (2013), busco desestabilizar o entendimento de currículo como um conhecimento escolhido, de acordo com o contexto cultural, que deve ser ensinado para que todas/os sujeitas/os sejam formadas/os e promova uma transformação social. Aposto na desconstrução dos projetos curriculares que buscam construir uma identidade fixa para as/os discentes e pré-estabelecida para as/os docentes. Para essa autora:

Se são questionadas as noções de verdade e de certeza, a própria noção de conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos. São cada vez mais explicitados os conflitos relacionados com o que se entende por conhecimento, pois este passa a ser compreendido como resultado de lutas pela significação, processos discursivos não estáveis (LOPES, 2008a, 2008b citados por LOPES, 2013, p. 18-19).

Tendo em vista que o conhecimento é parte inerente do poder, não se olharmos o currículo com inocência. Além das diretrizes propostas pelos documentos oficiais que passam a ser abordadas em sala de aula, o currículo tem significado também a divisão das disciplinas, as atividades propostas, a carga horária, a ementa, o planejamento de ensino, os livros didáticos, os artefatos culturais, as questões trazidas pelas/os discentes que atravessam as aulas, os corredores, o momento do intervalo e os próprios silenciamentos, entre outras coisas.

Um aspecto comum a tudo isso, como apontam Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) é a organização, prévia ou não, de propostas de

aprendizagem realizada por docentes e instituições de ensino para direcionar o processo educativo. Portanto, nos dizeres de Tomaz Tadeu da Silva (2010):

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa ida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento (SILVA, 2010, p. 150).

Recentemente, as discussões sobre currículo têm assumido uma maior centralidade e valorização devido às frequentes tensões e disputas em torno das propostas de alterações curriculares oficiais no âmbito escolar. Diversas tentativas (e vitórias) para desautorizar a construção sócio-histórico-cultural dos gêneros e sexualidades, acusando-os de ideologia, têm se consolidado. Segundo Marlucy Alves Paraíso e Maria Carolina da Silva Caldeira (2018), esse fato tem enfraquecido as argumentações, pautas, evidências e a luta dos grupos minoritários. Nesse sentido, o movimento conservador tem priorizado intervir nos currículos e instituições escolares para impedir com que essas discussões sejam abordadas, discutidas, problematizadas e, conseqüentemente, com que a diferença se prolifere.

Estratégias de controle do gênero e sexualidade no currículo têm sido difundidas, por exemplo, por meio de slogans apelidados de “kit gay” e “ideologia de gênero” para silenciar essas discussões nas instituições escolares. Para Rogério Diniz Junqueira (2017) essas ações atuam como dispositivos reacionários para promover polêmicas, ridicularizações e intimidações contra as/os profissionais e a própria instituição escolar, pensando na implementação de políticas sociais e pedagógicas que não contrariem a família e os valores morais e religiosos tradicionais.

Entretanto, resistimos. Resistimos por entendermos que a ausência desses debates impede com que muitas vidas sejam vividas. Por compreender que o currículo deve ser um território para acolher e multiplicar as diferenças, Marlucy Alves Paraíso (2018) ressalta que:

Lutamos por currículos que consideram as relações de gênero e

sexualidade temas de grande importância. Lutamos para que as relações de gênero e as diferentes formas de viver a sexualidade saiam do lugar do silêncio acomodado, dos ensinamentos velados, das omissões covardes ou propositais, dos “turismos” inconsequentes nas escolas, para o centro das desnaturalizações e problematizações do masculino e feminino, do heterossexual e homossexual nos mais diferentes currículos (PARAÍSO, 2018, p. 24-25).

Investimos em discussões construídas de forma crítica e problematizadora, abraçando e pluralizando as diferenças. Sendo assim, contestamos os moralismos, classificações, hierarquizações e normatizações a fim de construir novos caminhos possíveis. Mais do que nunca, é tempo de lutar e resistir a esse cenário adverso, provocar esperança, mobilizações, coragem e ousadia para denunciar a privação de liberdade e direitos, romper com silêncios interessados e buscar novas formas de (re)inventar, re(des)dizer e re(des)fazer as discussões de gênero e sexualidade dos currículos escolares e contextos culturais (MEYER, 2018).

Buscando estranhar e desmontar as divisões, hierarquizações e normas de gênero e sexualidade na disciplina EPS, outros questionamentos me provocam a refletir: como tem se constituído o currículo da disciplina Educação para Sexualidade em tempos de movimentos conservadores que insistem em propagar a ideia de uma suposta “ideologia de gênero”? Como as/os docentes da disciplina Educação para Sexualidade enfrentam ou não os grupos reacionários intencionados em reiterar as relações hierárquicas e de marginalização em nossa sociedade? Como se aventurar nesse currículo que tem diferentes possibilidades de abordagem?

A seguir apresento a análise das informações sobre o contexto da implementação da disciplina Educação para Sexualidade. Este processo foi narrado nas entrevistas com duas (Cristiane e Priscila) ex-técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jequié e duas (Bruna e Mônica) professoras que estiveram no início desse processo e ministraram a referida disciplina. Já o contexto atual foi destacado por algumas/alguns professoras/es que participaram das entrevistas.

2.1 - Agora a escola está ensinando putaria? Os impasses e as tensões na implementação da disciplina Educação para Sexualidade

Tinha professor dizendo que a gente estava inventando disciplina para ensinar os meninos como engravidar e a usar drogas porque a disciplina Educação para Sexualidade acho que tinha alguns pontos que falavam sobre o uso de drogas por causa da transmissão de doenças sexualmente transmissíveis e tal. [...] Achavam que essa disciplina ia instigar a questão do sexo dos alunos. Então acabou ficando muito confuso no início. Tinha alguns professores que desenvolviam um bom trabalho e tinha professor que ia para a disciplina para doutrinar os alunos (Cristiane, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 13/04/2021).

Início a escrita desse tópico provocado pelas palavras de Cristiane ao ressaltar a contestação de algumas/alguns docentes sobre a implementação da disciplina Educação para Sexualidade, nas instituições escolares municipais de Jequié (BA), no ano de 2005. Esse fato reforça a presença do conservadorismo no imaginário social para que houvesse o entendimento das discussões sobre sexualidade como algo negativo. A esse respeito, Michel Foucault (1984) remonta que, no final do século XVIII, surgiram “novas tecnologias do sexo”, por meio da pedagogia, medicina e economia, para fazer do “sexo não somente uma questão leiga, mas negócio de Estado; ainda melhor, uma questão em que, todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a porem-se em vigilância” (FOUCAULT, 1984, p. 110).

Com as discussões sobre sexualidade nas escolas, esperava-se que houvesse uma vigilância para controlar as/os corpos/os das crianças e adolescentes sobre o que Michel Foucault denominou “pecado de juventude”. Portanto, deveria ser evitado falar ou restringir o debate a determinados setores ou grupos para não estimular a prática sexual e, conseqüentemente, evitar situações consideradas como “problemáticas sociais”, tais como a gravidez na adolescência e as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).

De acordo com Dagmar E. E. Meyer, Carin Klein e Cristiane dos Santos Andrade (2007) e Guacira Lopes Louro (2008), constantemente tem sido enfatizado nas discussões sobre sexualidade a relação com o perigo, doença,

pecado ou culpa. Assim, a única solução é a realização do sexo com a ‘pessoa certa’, no ‘momento certo’ e, mesmo assim, utilizando-se preservativo desde que o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) e a AIDS se tornaram problemas de saúde pública.

Esse discurso reforça que, atualmente, por meio da discussão sobre sexualidade na escola, ainda busca-se controlar as práticas e discursos sexuais. Assim como realizado no século XVIII, atualmente o sexo foi regulado não pelo rigor de uma proibição, mas sim por meio de discursos úteis e públicos (FOUCAULT, 1984). Apoiando-me em Dagmar E. E. Meyer (2018), acredito que esses discursos ameaçam derrubar o fortalecimento das discussões sobre sexualidade que foram construídas com dificuldade.

Conforme destacado por Cristiane, apesar de algumas/alguns docentes terem desenvolvido um trabalho mais dialógico na disciplina EPS, um grupo impôs seus valores morais para regular as/os discentes. Contudo, questiono: o que significa desenvolver um bom trabalho de educação para sexualidade? Quem está regulando ou controlando as/os discentes? Para muitas/os, talvez pela falta de formação, comodismo ou até mesmo pelo receio que as discussões gerem tensões, desenvolver um trabalho de forma superficial e/ou com base nos seus valores tradicionais pode ser considerado o mais adequado a ser realizado. Entretanto, outras/os subvertem as normas (im)postas e vão além dos pressupostos pautados numa perspectiva médica, higienista e biológica essencialista da sexualidade.

Diante desse tensionamento e da crescente onda conservadora, desejo estranhar, questionar e desmontar o currículo, saberes e práticas desenvolvidas para colocar em discurso o que está em jogo nessa imposição de sentidos. Bruna, uma das primeiras professoras que trabalharam na disciplina em 2005, destaca que:

Hoje o tema da sexualidade, a forma como é colocado, então eu acho que tem pessoas que fazem o seu trabalho de forma errada. Eu não acho que tenho que colocar a minha opinião. Eu tenho que colocar aquilo que contribui para o meu aluno. Aquilo que é fundamental para a discussão dele, não a minha opinião, o que eu acho que é certo, que é errado, o que eu acho que é pecado, o que eu acho que não é.

Não é isso o que vai ensinar. [...] A ideia é justamente, a escola nasceu para quebrar, para ampliar o discurso e não para a gente idealizar nada [...] -mas até a forma como é para ser trabalhado, acho que tem que ser pensado porque todos nós temos os nossos preconceitos, os nossos conceitos daquilo que a gente acha, daquilo que a gente acredita e se não há uma parceria para ser trabalhada isso é feito de qualquer forma (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 18/08/2021).

Para ela, as/os educadoras/es não devem impor seus valores morais, tendo em vista que, frequentemente, é no espaço escolar que as/os discentes terão contato com uma diversidade de sujeitos em termos de classe, gênero, sexualidade, relações étnicas, entre outros marcadores sociais, ou seja, com a sociedade de forma mais ampla. Nesse sentido, talvez a disciplina EPS ajude as/os educadoras/es a resistirem aos seus (pre)conceitos e desenvolver uma prática docente que promova um diálogo e amplie as discussões. Dessa forma, poderá contribuir para que as/os estudantes defendam os direitos humanos contra-hegemônicos e reconheçam a diversidade. Assim como Bruna, entendo que ministrar uma disciplina requer planejamento, estudo, dedicação e formação, sendo que, além da iniciativa docente, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jequié deve proporcionar com que as/os educadoras/es tenham momentos formativos para que o componente EPS seja revisado permanentemente.

Na contemporaneidade, discursos reacionários, implicados em relações assimétricas de poder, têm invalidado o processo de valorização das diferenças e impossibilitado a inserção das discussões sobre sexualidade na escola. Priscila, a ex-técnica da SME, e a docente Bruna destacaram que, na implementação curricular da disciplina EPS, evidencia-se uma rejeição das/os docentes em ministrarem o componente EPS. Nos seus dizeres:

Tinham professores de Ciências que eram evangélicos e falavam “Não, eu não ministro porque eu não vou falar esses termos que estavam no conteúdo, no plano de aula, não vou falar isso para os meninos, não vou dizer a menina que ela... os pelos, a puberdade, a necessidade, a lubrificação. Eu não quero falar sobre isso” (Priscila, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 23/08/2021).

Olha, principalmente quando tem assim, a mãe evangélica... Os professores evangélicos para começar: “Ah, eu sou evangélico. Como

é que vou ministrar essa disciplina?”. Eu disse: “Isso não tem nada a ver”. Todo ano tinha essa discussão. É por isso que eu ficava chateada e falava: “Não vou pegar porque eu acho que aí é de todo mundo”. [...] Até porque eu estava solteira na época e muitas diziam: “Ah, eu sou casada”, “Ah, eu sou solteira”, aí vem: “Ah, eu sou evangélica”. Aí eu falei: “Gente, isso não tem nada a ver”, por isso que eu falo que foi muito importante o GAPA. [...] O primeiro enfrentamento é esse. Era a questão dos professores, “Eu sou evangélico, eu sou isso, sou aquilo, sou casada...”. Aí agora que deu, vai ficar escolhendo (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 18/08/2021).

O conservadorismo religioso e o silenciamento das discussões sobre sexualidade têm influenciado para que as/os docentes, muitas vezes, rejeitem assumir o componente EPS. Conforme apontado por Milene Furlanetto et al. (2018), uma das principais dificuldades para inserção de estratégias de educação para sexualidade nas escolas são as crenças sexistas e religiosas das/os educadoras/es e familiares. Geralmente, estas/es compreendem algumas vivências sexuais como desviantes, sentem medo de represálias e desconfortos para lidar com as temáticas.

Dessa forma, é comum as discussões sobre sexualidade serem rejeitadas ou, quando abordadas, serem utilizadas para oprimir, discriminar e (re)produzir preconceitos. As pesquisas de Suse M. M. M. Azevedo (2013) e Suzane Nascimento Cabral (2016), desenvolvidas junto ao componente EPS, também apontaram que as crenças religiosas dificultam a condução de algumas temáticas sobre sexualidade.

O relato de Priscila me chama a atenção por destacar que algumas/alguns docentes da área de Ciências e que ministravam a disciplina EPS, em especial as/os evangélicas/os, não se sentiram à vontade para abordar sobre os aspectos anátomo-fisiológicos do corpo na disciplina de EPS. Contudo, por entender que as/os profissionais formadas/os em Ciências/Biologia já deveriam estar acostumadas/os com esses conhecimentos, questiono: será que existe uma rejeição para que essas questões não sejam abordadas na disciplina de Ciências ou as/os assustam por ser uma disciplina de sexualidade? O que essas/es professoras/es desejam ao apontar esses conhecimentos como inaceitáveis de serem pautados no currículo escolar? Devido às dificuldades de

romper com as questões culturais, religiosas e pessoais, apesar de limitar as discussões sobre sexualidade, caso a/o docente não deseje realizar esse trabalho é direito dela/e.

Essa dificuldade para falar sobre sexualidade diz muito sobre o contexto histórico da educação para sexualidade no Brasil, sendo inicialmente fortalecido no imaginário social um silenciamento do sexo e práticas sexuais. Não é de hoje esse receio em falar sobre questões envolvendo sexualidade. Desde o final do século XVIII e século XIX, já havia discussões entre médicas/os e educadoras/es para a realização de uma, nomeada, 'educação sexual' higiênica entre as/os jovens. Dessa forma, houve uma proliferação discursiva em torno do sexo para controlar o que (não) deveria ser dito com base em determinadas normas (FIGUEIRÓ, 1996; FIGUEIRÓ, 2010; LOURO, 2008).

Como reflexo dessa perspectiva, no início do século XX, a partir dos anos vinte e trinta, alguns intelectuais destacaram como fundamental o ensino de uma disciplina sobre sexualidade para "interesse moral e higiênico do indivíduo", preocupando-se no combate a masturbação e as nomeadas doenças venéreas⁸. Além disso, buscavam também o "aperfeiçoamento da raça", devendo ocorrer, por exemplo, a escolha do parceiro matrimonial adequado, o sexo sadio entre casais heterossexuais monogâmicos para a reprodução, controle da imigração, esterilização e até mesmo a eliminação das pessoas consideradas nocivas (FIGUEIRÓ, 1996; MARQUES, 1994; BARROSO; BRUSCHINI, 1982; CASTAÑEDA, 2003). Atualmente ainda é possível perceber que boa parte das propostas de educação para sexualidade ainda apresentam reflexos dessa proposta higiênica.

Ao longo do século XX, a instituição escolar foi se modificando, apresentando momentos conservadores, revolucionários, progressistas e liberais. Associada a essas transformações, a luta dos movimentos minoritários (feministas, LGBTQIA+, negro, entre outros) contra os regimes ditatoriais, no ano de 1960, produziram discursos sobre a escola. Antes do regime militar, o

⁸ O termo doenças venéreo foi utilizado para mencionar as doenças contraídas por meio do contato sexual sem o uso de preservativo.

Brasil vivia um período de “renovação pedagógica” devido às críticas sociológicas aos sistemas educacionais. Nesse período algumas escolas experimentais passaram a abordar a sexualidade.

Assim, devido à abertura pedagógica e curricular para essa discussão, alguns centros urbanos do país (São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte) organizaram programas da, chamada, educação sexual no ensino público. Apesar da iniciativa dessas tímidas experiências pedagógicas, que se restringem a poucas turmas da rede oficial e abrangiam um número restrito de estudantes, estas não sobreviveram a postura autoritária, repressiva e moralista que assumiu o país (CÉSAR, 2009; ROSEMBERG, 1985). De acordo com Maria José Garcia Werebe (1998):

No início da ditadura militar, em 1965, uma portaria do secretário de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo proibiu professores do ensino secundário, em especial os de Biologia e de Sociologia, de exporem nas escolas sobre a sexualidade e sobre a contracepção (WEREBE, 1998, p. 174).

Apesar dessa proibição, o interesse das/os educadoras/es brasileiras/os pelas discussões sobre sexualidade incentivou com que a deputada federal Júlia Steimbruck, em 1968, criasse um projeto de lei para a inclusão obrigatória da sexualidade nos currículos das escolas de nível primário e secundário⁹ do país. Contudo, esse projeto gerou reações contrárias entre conservadoras/es com argumentos moralistas e, conseqüentemente, essas objeções fizeram com que o projeto fosse vetado.

Essa contextualização histórica da educação para sexualidade no Brasil mostra que as tensões na construção de uma disciplina sobre sexualidade no currículo escolar não são recentes. Talvez, agora essas tensões tenham uma força maior devido a ampliação das discussões políticas sob influência das redes sociais que acabam trazendo esse assunto à tona, em especial, pelos grupos conservadores que passaram a se sentir ameaçados pela conquista dos grupos minoritários e investiram em provocações para que essa abordagem

⁹ Foi atribuído o termo primário e secundário para nomear o 1º e 2º grau. Atualmente, respectivamente, são chamados de ensino fundamental e ensino médio.

fosse coibida.

Assim como algumas/alguns docentes tensionaram a implementação dessa disciplina, o relato de Bruna dá indícios de que as/os familiares também questionaram essa proposta curricular em 2005. A esse respeito, Priscila e Bruna apontam que:

Foi uma outra questão, muita reunião de pais nas escolas. Nossa, denúncia, denúncia, teve até denúncia em rádio. Eu não me lembro se teve denúncia no Ministério Público, mas tudo advindo de pais evangélicos com uma visão estreita que diz que o filho estava indo para as escolas aprender putaria, que estavam ensinando putaria. Então precisou de reuniões de pais, precisou do conselho escolar se envolver junto com a direção. Nas reuniões de pais levar um palestrante para mostrar que não era aquilo, que o professor não estava ensinando o que não devia, mas que aquilo fazia parte do planejamento, da vida da criança. Nossa, muito isso, aconteceu mesmo, mas a gente trabalhou com isso também nas reuniões dos pais. Inclusive [...] houve casos em que o pai até tirou filho de escola. “Não, essa escola não serve para o meu filho, para a minha filha porque ele vai ensinar isso, vai ensinar aquilo...”. Eu acho que ainda hoje existem pessoas assim. Isso não acaba não, eu penso (Priscila, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 23/08/2021).

Os temas, se aparecesse mais alguma coisa, sempre tinha um pai ou uma mãe que vinha cá perguntar. Aí vem todo um discurso de uma coordenadora para explicar que está falando justamente para alertar (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 18/08/2021).

Nesses escritos é possível perceber que a família interfere ou deseja regular os diálogos sobre a sexualidade na escola. Por meio dessas denúncias, parece-me existir um desejo que a escola fique refém da família e, quando isso não acontece, em alguns casos, suas/seus filhas/os são retiradas/os dessas instituições. Para amenizar as tensões das/os familiares, Priscila e Bruna destacam a necessidade de reuniões com as famílias e o corpo escolar, havendo inclusive a participação de palestrantes para reforçar que a sexualidade não se restringe a falar de sexo ou putaria como evidenciado nas falas. Desse modo, indago: de qual área são essas/es palestrantes? Quem está autorizada/o a falar sobre sexualidade?

Em muitos momentos das entrevistas foi ressaltada a necessidade de

desvincular sexo e sexualidade como se houvesse uma relação de interdependência entre eles. Com isso, percebo que um grupo defende que a escola não é um espaço destinado a falar de sexo. Como aponta Michel Foucault (1998), não é qualquer uma/um que está autorizada/o a dizer sobre determinados assuntos e em qualquer circunstância. Existe uma limitação sobre falar de sexualidade, principalmente na escola, devido às relações de poder-saber que interferem nesse discurso.

Entretanto, falar sobre sexo não é fazer sexo, inclusive porque defendo que fazer ou não sexo é escolha pessoal. Geralmente, as/os docentes sentem receios de falar sobre sexo para não pensarem que estão incentivando a prática sexual, tendo em vista que para algumas religiões isso seria desviá-las/os do momento apropriado, geralmente, entendido como depois do casamento.

No imaginário social existe uma visão de que trabalhar com educação para sexualidade é somente falar de sexo, das relações sexuais em si. Embora, a sexualidade não se restrinja a isso, não podemos cair na armadilha de que falar sobre a sexualidade signifique desconsiderar as relações sexuais.

Como trazido por Michel Foucault (1984):

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da 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 de poder (FOUCAULT, 1984, p. 100).

Sendo assim, esse dispositivo atua sobre os discursos construídos em torno da sexualidade e as práticas educativas por meio de diversas estratégias de poder para construir saberes sobre nossos corpos e mantê-los sob controle. Apoiando-me em Jimena Furlani (2003), entendo que uma educação para sexualidade tem como compromisso desestabilizar, desconstruir, refletir e discutir as ideias de “verdades universais”, a restrição de modelos hegemônicos normativos da sexualidade por meio das relações de poder e interesses envolvidos nessa construção; e, além disso, pluralizar as possibilidades sexuais da vida humana, problematizando como são

significadas e a produção dos seus efeitos sobre a existência das pessoas, demonstrando seu caráter histórico, social e cultural.

Conforme destacado por Priscila, às discussões sobre sexualidade fazem parte do planejamento da disciplina EPS e, em especial, da vida da criança. Apesar de quererem impedir com que a sexualidade esteja presente no currículo escolar, ao ampliar seu sentido não apenas como uma lista de conhecimentos, mas como parte da construção, interação e controle social, Guacira Lopes Louro (1997) afirma que:

[...] a presença da sexualidade [na escola] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado, ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 1997, p. 81).

Portanto, ainda que não seja abordada, a sexualidade se faz presente no espaço escolar. Ainda sobre essa questão, nos trechos abaixo as/os educadoras/es Bruna e Igor se estendem em seus comentários ao dizerem que ministrar sexualidade na escola possibilita o diálogo e a difusão de conhecimentos verídicos, com base científica, sobre seus corpos, podendo influenciar, inclusive, uma vida saudável e o compartilhamento dessas informações.

Eu não acho que na educação o professor tem o direito de interferir naquilo que o pai e mãe determinam, mas eu acho que a gente ajuda a construir. De que forma? Como eu te falei, abrindo esse leque, dando oportunidade a eles saber que tem direito de se comunicar, de se expressar, de buscar mais conhecimento, buscar a saúde correta. Esses meninos veem todo dia a internet. Ele acha ali que tudo que a bíblia e a internet falam é fiel, não tem mentira, não tem fake, não tem nada. Daí essa oportunidade de estar selecionando o que é real e o que não é (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 18/08/2021).

Quando você começa a trabalhar a disciplina de uma forma mais científica, então o aluno ele já vai absorvendo o conhecimento, vai tendo noção dos entendimentos das coisas que acontecem com eles e é só quando a gente começa a entender, a gente começa a se sentir realizado e quer propagar essas coisas. E quando as coisas são

propagadas de forma correta e o aluno começa a chegar em casa e demonstrar aquela satisfação do que acontece com ele fisiologicamente e psicologicamente, aí ele começa a gerar uma certa facilidade de dialogar em casa. Só que o que acontece em casa? O pai e a mãe, na grande maioria das vezes, não estão prontos para receberem essa dúvida, essa indagação. Então, geralmente, os pais eles optam por não interferir. Eu não sei se pelo fato de estar vendo uma evolução saudável daquela questão ou se por falta mesmo do conhecimento e pelo tabu (Igor, docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 15/04/2021).

Bruna destacou que as/os docentes não têm direito de interferir nos ensinamentos familiares, entretanto, coloco essa afirmação sob suspeita: a escola tem que ter uma dependência da família ou construir uma proposta independente do que as famílias estejam pensando? Penso que a família vai ensinar sobre sexualidade com base naquilo que ela compreende sobre tal questão, realizando suas escolhas. Entretanto, a escola não pode ficar refém dos interesses das famílias até porque esses são múltiplos.

Dessa forma, entendo a escola como um espaço de debate que requer, muitas vezes, divergir da família, o que não quer dizer que a escola irá impor uma determinada compreensão sobre a sexualidade. Penso a escola como um outro lugar, o da provocação, da problematização e, ao mesmo tempo, espero que haja o reconhecimento das diferenças para além de um currículo cisgênero, heterossexual e branco. Por exemplo, a teoria *queer* vem criticar a heteronormatividade ao entender o modelo heterossexual como único, correto e saudável. Por esse motivo, as/os teóricas/os *queer* buscam desconstruir a ideia de que a sexualidade segue um curso natural (MISKOLCI, 2009). Por isso, é necessário empreender uma pedagogia e um currículo *queer* para romper com a hierarquia, classificação, dominação e exclusão dessa lógica. Dificilmente uma discussão como essa seria (des)construída no âmbito familiar.

Ao mesmo tempo, nem sempre as/os familiares valorizam as discussões e diversificam as informações sobre sexualidade, contribuindo, muitas vezes, para que haja um silenciamento dessas questões junto as/aos suas/seus filhas/os. Assim, como destacado por Bruna e Igor, as instituições escolares podem proporcionar momentos formativos que sanem as curiosidades e

dúvidas das/os discentes, tendo em vista que, comumente, a quantidade de informações veiculadas midiaticamente e na internet chamam a atenção e nem sempre são de fontes confiáveis. Coloco essa afirmação sob suspeita por compreender a necessidade de mobilizar as/os estudantes para aprofundarem seus conhecimentos e problematizá-los. Não podemos cair na armadilha em dizer que a escola é confiável e a internet desconfiável. Além disso, entendo que a abordagem sobre sexualidade nas instituições escolares não impede com que a família também coloque essa temática em debate.

Nesse direcionamento, Jimena Furlani (2003) relata que a inclusão da sexualidade no currículo escolar é resultado de inúmeras demandas, além da determinação governamental. Por exemplo, as/os crianças e adolescentes incitam a discussão; a veiculação midiática da temática chama a atenção; a omissão familiar contribui para que as dúvidas não sejam sanadas; as políticas de saúde do HIV/AIDS colocam a sexualidade em discurso e as iniciativas docentes se tornam mais comuns.

Apesar disso, de forma mais intensa, nos últimos anos há um fortalecimento de um conservadorismo para restringir essa discussão ao âmbito familiar. Como constatação disso, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as temáticas de gênero e sexualidade foram retiradas, indicando que a escola não está autorizada a falar sobre essas questões, embora também não exista um documento proibindo essa discussão.

Tomaz Tadeu da Silva (2010) contribui para essa discussão ao refletir que as instituições escolares e o currículo devem ser espaços que as/os discentes tenham a oportunidade de, democraticamente, participar das diversas discussões e questionar o senso comum e a vida social. Em contrapartida, as/os educadoras/es não devem ser compreendidas/os como meras/os reprodutoras/es do currículo, mas como pessoas que estimulem a problematização. Assim, ainda que não queiram, a escola se configura como um importante espaço para o desenvolvimento de reflexões sobre a sexualidade.

No relato de Igor foi destacado o conhecimento científico como

fundamental para argumentar as informações sobre sexualidade. Entretanto, outra indagação me provoca a refletir: até que ponto as informações científicas devem/podem ser utilizadas como uma verdade universal para referenciar a sexualidade? Esse questionamento me instiga por entender que ao longo da história, muitas vezes, a Ciência foi utilizada como base para reforçar discriminações e preconceitos. Apesar do conhecimento científico ser posto de forma universal, compreendo que existem vários conhecimentos científicos em disputa, inclusive no que tange às questões da sexualidade.

Para situar esse debate, durante muito tempo a homossexualidade, na época homossexualismo, foi caracterizada por pressupostos das ciências psíquicas e médicas como uma doença mental pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID). Além disso, atualmente, as pessoas intersex ainda são consideradas anomalias genéticas com base em um padrão sexual normativo. Dessa forma, não descarto que o conhecimento científico seja importante, contudo, pondero a necessidade de uma visão crítica, tendo em vista que esses conhecimentos fazem parte de uma construção social e, portanto, são produtoras de sentidos e intencionalidades que se fortalecem e tornam-se, muitas vezes, inquestionáveis.

Para Igor, informações com base científica podem fazer com que as/os estudantes se sintam mais confortáveis para argumentar sobre sexualidade. Essa perspectiva vem reforçar como a Ciência se constituiu como uma autoridade nos discursos. Ainda segundo esse docente, muitas vezes, essa reação pode fazer com que as/os familiares não interfiram nas discussões, talvez pelo reconhecimento da importância dessas informações ou silenciamento pela falta de conhecimento.

Conforme já destacado, Priscila ressaltou a importância do trabalho pedagógico com as famílias para acalmar as tensões ao longo do desenvolvimento da disciplina. Já Cristiane, nos escritos abaixo, apontou como isso também foi necessário no início da implementação:

Teve uma resistência muito grande na implementação das disciplinas [História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Educação para Sexualidade] que depois foi se acalmando, mas o que ajudou muito a manter essa causa foram os dados que foram sendo apresentados. Então cada vez que a gente tinha uma reunião [...] com o pessoal, a turma lá do GAPA [...] eles apresentavam os dados de multiplicadores que os índices naquelas escolas de adolescentes, índices de adolescentes, índices de baixos índices de gravidez, quando a gente apresentava esses índices nas reuniões que a gente chamava os coordenadores pedagógicos e os diretores ou com os próprios professores da disciplina foi que eles se acalmavam um pouco e começaram a perceber que realmente era um trabalho que estava dando certo. Então quando a gente apresentava para eles que em tal unidade escola, com tantos adolescentes, em tal período, tantos e tantas adolescentes engravidaram depois que começou o período com o trabalho com o grupo de jovens multiplicadores, não existia nem a disciplina, mas esse trabalho do grupo de jovens multiplicadores já acontecia, o índice de gravidez na adolescência caiu tantos por cento, aí já acalmava mais. Mas, no início, não era fácil não (Cristiane, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 13/04/2021).

Apesar das rejeições para a implementação da disciplina EPS, as tensões foram se acalmando ao serem apresentados dados nas reuniões com coordenadoras/es pedagógicas/os, diretoras/es e professoras/es sobre a redução dos índices de gravidez nas instituições escolares em que o Grupo de Apoio à Prevenção à Aids (GAPA) de Salvador desenvolvia o projeto de jovens multiplicadoras/es.

Assim, ao argumentarem sobre a permanência dessa disciplina com a redução do número de adolescentes grávidas, apontam que esse componente foi criado para proporcionar uma regulação da sexualidade adolescente, especialmente das garotas, mais do que como um espaço de reflexão para pensar a diversidade ou a sexualidade sem receios e que gerasse autonomia. Dessa forma, a gravidez ainda é vista como problema.

De acordo com Benedito Rodrigues dos Santos (2017), são encontrados dois posicionamentos que podem ser encontrados na literatura sobre gravidez na adolescência. O primeiro é como problema social, por estudos que, apesar de reconhecerem os diversos fatores que interferem nessas causas, centram-se nas vulnerabilidades e riscos que possam acontecer as/aos adolescentes. Já o segundo leva em consideração a gravidez como fenômeno social, sendo

atribuídos elementos do contexto social, cultural e subjetivo dessas/es sujeitas/os. É nesse segundo aspecto que busco compreender a gravidez na adolescência. Embora reconheça os problemas que essas pessoas possam ter, acredito que as discussões sobre gravidez na escola devem problematizar os diversos fatores que levam esse público a engravidarem, analisando, inclusive, os significados que são atribuídas/os para essas/es adolescentes.

Aliado a esse posicionamento, Maria Rita de Assis César (2009) destaca que, historicamente, a presença da sexualidade na escola foi resultado de dispositivos disciplinares e governamentais para que houvesse o controle dos corpos de crianças e jovens. Afirmar que houve uma suposta mudança de atitude e comportamento como efeito do desenvolvimento do componente EPS pode ser muito problemático e reducionista, tendo em vista que, como já apontava Maria José Garcia Werebe (1998), são muitas variáveis que interferem nesse processo.

2.2 - Evitar a gravidez e as IST: os investimentos do Gapa na formação das/os docentes do componente EPS

Conforme destacado por Bruna e Cristiane no tópico anterior, no contexto inicial da disciplina EPS, a participação da Organização Não Governamental (ONG) denominada Grupo de Apoio à Prevenção da Aids (GAPA) de Salvador foi importante para contestar os preconceitos sobre a abordagem da sexualidade na escola.

De acordo com o site do GAPA-BA¹⁰, esse grupo foi fundado em 1988 para atuar na promoção de saúde e defesa dos direitos humanos na Bahia. Essa instituição, desde a sua criação, tem desenvolvido estratégias de educação para a prevenção à AIDS, assistência e defesa dos direitos das pessoas infectadas pelo HIV/AIDS. Além disso, também são pautadas ações políticas buscando o controle da epidemia de AIDS, especialmente para os setores mais vulneráveis.

De modo geral, as atividades desenvolvidas pelo GAPA-BA buscam, de

¹⁰ Disponível em: <<https://www.gapabahia.org.br/quem-somos>>. Acesso: 08 de maio de 2022.

forma interdisciplinar, atuar na prevenção e promoção da saúde, por exemplo, apresentando orientações, disponibilizando preservativos e autotestes, palestras, capacitações em saúde, entre outros. No que se refere a promoção de direitos humanos, buscam a cidadania, combate à discriminação, orientação jurídica etc., interseccionando educação e comunicação para facilitar o acesso da população à informação e aos serviços. Nessas ações, as populações prioritárias são pessoas vivendo com HIV/AIDS e familiares, mulheres, jovens e adolescentes e a população LGTBTTQIA+, havendo abordagens específicas para cada público e setores sociais.

Assim, antes da implementação do componente curricular EPS, a SME de Jequié realizou um convênio com o GAPA para desenvolver um projeto de jovens multiplicadoras/es das questões envolvendo sexualidade em algumas escolas municipais. Esse projeto tinha como público-alvo a participação voluntária de docentes da disciplina de Ciências/Biologia e discentes das instituições conveniadas.

Nesse contexto, de acordo com Suse M. M. M. Azevedo (2013), o envolvimento da Secretaria de Educação nesse projeto foi fundamental para, posteriormente, estimular a criação do componente EPS, tendo em vista a percepção da importância de um trabalho contínuo sobre sexualidade na escola. Além disso, Suzane Nascimento Cabral (2016) ressaltou que o processo de implantação contou, inicialmente, com a parceria entre a Prefeitura Municipal de Jequié (PMJ), a Secretaria de Educação do Município (SEC), a Secretaria de Saúde do Município (SSM), o Centro de Referência Municipal em DST/AIDS (CRM - DST/AIDS) (atual Centro de Assistência e Tratamento Especializado de Jequié) e a ONG GAPA/Bahia.

Durante a apresentação da proposta da disciplina EPS, Bruna ressaltou que, no início, poucas/os professoras/es aceitaram participar da proposta do GAPA. Portanto, possivelmente, a afinidade, responsabilidade e/ou curiosidade sobre essas discussões instigaram algumas aproximações. Dessa forma, por meio de oficinas, o GAPA estava responsável por formar estas pessoas para atuarem como “multiplicadoras/es” dessas informações nas

instituições escolares e em outros espaços. Sobre esses momentos, a ex-técnica da SME, Priscila, e a professora Mônica destacaram que:

Essas formações eram mensais. O GAPA quando tinha uma formação maior que envolvia quase todos os municípios da Bahia que aderiram a proposta, a formação era feita em Salvador, normalmente em um grande auditório de um daqueles lá e a prefeitura pagava para as pessoas, no caso o coordenador e os alunos, dois adolescentes que faziam parte do grupo e um ou outro professor. [...] Tinha encontro de professores, específico para professores, mas esses alunos multiplicadores, mesmo quando era específico para professores, sempre estavam. [...] Os meninos das escolas também participavam desses momentos junto com os professores da disciplina porque depois faziam essa formação para toda a comunidade escolar ali na escola e depois a gente extrapolava porque trazia para a praça Ruy Barbosa no momento em que toda a comunidade, a sociedade podia fazer parte disso (Priscila, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 23/08/2021).

Particpei da formação em Salvador. Particpei de alguns encontros lá, como também levei alunos a participar e o GAPA também esteve em vários momentos no Instituto de Educação Regis Pacheco (IERP) realizando treinamento com os alunos, os chamados monitores, e também com apresentações de diversos grupos lá em Salvador. Eles vinham fazer apresentações aqui no [colégio] IERP também na época (Mônica, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 30/08/2021).

Com essas formações esperava-se que houvesse uma “sequência em cadeia dos aprendizados”. Assim, nas formações realizadas em Salvador, por exemplo, as/os participantes deveriam trocar suas experiências e compartilhar as informações nos municípios com as/os demais docentes de Ciências/Biologia que participavam do projeto. Estas/es, por sua vez, desenvolveriam atividades com as/os discentes nas instituições escolares e, posteriormente, as/os estudantes também se organizariam e realizariam formações para a comunidade.

De acordo com os relatos de Bruna e Priscila, no começo o foco principal das discussões era o enfrentamento da AIDS devido ao aumento do índice de jovens com HIV no município e de adolescentes grávidas/os. Esses percalços dialogam muito com o contexto social da época, pois, como apontam Maria Rita de Assis César (2009) e Helena Altmann (2003), nas décadas de 1990 e anos 2000, após a epidemia do HIV/AIDS e o reconhecimento dos crescentes casos

de gravidez não planejada entre as/os jovens, as propostas sobre sexualidade na escola passaram a ser tematizadas com foco na prevenção.

Entretanto, essa história não se iniciou na década de 1990. Antes mesmo dos casos de HIV/AIDS, na década de 1970, já se pensava na chamada educação sexual pautada na prevenção de IST e curiosidades sobre a reprodução e fisiologia humana, relacionado ao planejamento familiar. No final da década de 1980 e início da década de 1990, problemas sociais decorrentes do aumento do índice de HIV/AIDS, gravidez na adolescência, abortos e uso de drogas se acentuaram. Esse fato resultou numa preocupação com a saúde sexual e a educação foi tida como um espaço fundamental que proporcionasse informações sobre como realizar um “sexo seguro”. Dessa forma, a partir desse período as discussões sobre sexualidade na escola passaram a ser tematizadas para a promoção da saúde e prevenção (FIGUEIRÓ, 1996; CÉSAR, 2009).

Na segunda metade dos anos 1990, com as reformas educacionais brasileiras, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Por meio desse documento, possivelmente, haveria uma maior inserção da sexualidade nas discussões e práticas educacionais brasileiras. O pensamento era de que a escola deveria contribuir para que as/os discentes desenvolvessem e exercessem sua sexualidade com responsabilidade, saúde e prazer.

Os conhecimentos de sexualidade proposto por esse documento foram divididos em três blocos - corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. Assim, esses temas deveriam ser trabalhados de forma transversal entre as diferentes áreas curriculares e como extraprogramação ao surgirem questões relacionadas ao tema (BRASIL, 1996). A proposta dos PCN reforça a necessidade da formação inicial docente abranger conhecimentos específicos sobre sexualidade. Contudo, muitas vezes, isso não é realizado na graduação, sendo fundamental a formação continuada para atender essa demanda.

Essa aproximação me faz compreender que, no início dos anos 2000, o GAPA foi autorizado para assumir a formação sobre sexualidade devido, principalmente, ao aumento significativo de pessoas soropositivas e/ou

grávidas. Assim, viram nessa ONG um espaço que pudesse contribuir para a diminuição desses índices por meio da multiplicação das informações preventivas. Conseqüentemente, o GAPA foi autorizado para fortalecer esse diálogo devido aos interesses do estado, tendo em vista que dificilmente outras instituições teriam essa visibilidade. Por exemplo, o Grupo Gay da Bahia (GGB), apesar de desenvolver trabalhos que envolvessem a temática, acredito que raramente seria convocado para realizar um trabalho sobre sexualidade nas instituições escolares por evidenciar, até mesmo no seu nome, a associação direta aos gays.

Assim, tendo a informação como uma forma de intervenção, a escola foi tida como espaço para propagar informações verídicas sobre o “sexo seguro”. Essa proposta preventiva foi assumida pelas escolas, estabelecendo relações com outras questões como o uso de drogas. Assim, percebo que essa não foi uma demanda apenas do município de Jequié (BA), mas sim uma preocupação federal que se desdobrou em investimentos neste município. Apesar dessa intencionalidade, Bruna, Priscila e Mônica indicam que com essas oficinas outras temáticas também foram abordadas. Conforme os relatos:

Tinha muita essa questão do enfrentamento da AIDS, mas mesmo nesse começo que a intenção era essa inicial, não foi só isso, pensava-se em algo a mais, que pode se trabalhar algo a mais, que os outros temas vão surgir, que é olhar esse adolescente carente, que é olhar a realidade também e todas as necessidades que ele tem. É claro que a gente não consegue dar conta nem da metade, mas principalmente isso (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 18/08/2021).

Todos os conteúdos sobre o surgimento dos vírus, sobre o desenvolvimento disso, como chegou ao humano, de que forma o humano deve lidar com isso e **paralelo a isso a gente trabalhou as questões de gênero, principalmente essa coisa da questão do homossexualismo que era tudo muito travado, muito cheio de preconceito. Parecia que só quem tinha AIDS era o homossexual e que a única via de transmissão era a relação anal.** Então, essas coisas todas foram desmistificadas, foi um momento muito rico e que eu não sei se hoje as escolas ainda estão com essa garra, com essa pegada aí de trabalhar isso, com essa vontade de falar apesar do assunto já estar bem rodado, não é mais uma novidade, mas mesmo assim eu não sei como as coisas estão acontecendo nas escolas hoje (Priscila, ex-técnica pedagógica da SME, grifo nosso, entrevista realizada em 23/08/2021).

Relações de gênero era um deles, a questão da adolescência... eram diversos temas. Nós não ficávamos apenas com a parte biológica. Tinha a questão da prevenção, da questão das doenças sexualmente transmissíveis ou as IST, infecções sexualmente transmissíveis. Drogas também, trabalhávamos a questão das drogas, enfim, eram diversos temas mesmo voltados para a questão da adolescência que poderia estar envolvendo nossos alunos. Atividades comportamentais também, identidade, enfim, eram diversas atividades feitas na questão da adolescência (Mônica, ex-docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 30/08/2021).

De acordo com essas docentes, temáticas como identidade de gênero, orientação sexual, respeito, cuidados com o corpo e drogas passaram a ser desenvolvidas. Essa ampliação das discussões envolvendo gênero e sexualidade foi fundamental para que as/os docentes entendessem que a sexualidade é muito mais do que falar de IST/ AIDs e gravidez na adolescência. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2010), ao elaborar um currículo busca-se identificar quais conhecimentos ou saberes são considerados válidos a constituir-lo para serem ensinados e quais não são.

Ousando romper com um currículo rígido e estático, as oficinas proporcionavam com que as/os docentes escolhessem temáticas com base nas inquietações ou vivências das/os discentes. Entretanto, apesar dessas questões serem alocadas nos momentos formativos e/ou até mesmo no currículo escolar, será que essas questões são abordadas na sala de aula? De que forma estão sendo pautadas?

Com base em Guacira Lopes Louro (2011), percebo que essa forma de lidar com as questões na prática escolar se assemelha a abordagem dedicada a um dia ou momento especial, tais como uma data comemorativa, para o reconhecimento e a “inclusão” das/os que estão fora do currículo e dos livros didáticos. Essa estratégia pode tranquilizar a consciência das/os docentes, mas, na prática, ainda mantém o lugar especial e problemático das identidades marginalizadas, muitas vezes, sendo apresentada e referida pela ótica de quem é dominante.

Apesar de saber a importância dessas discussões, é preciso que elas não sejam realizadas em uma perspectiva normativa. Tendo como base a teoria

queer, conforme aponta Guacira Lopes Louro (2008), busco desconfiar do que (não) está (im)posto no currículo e da forma como ele se apresenta. Penso que este deve ser o meu (nosso) foco, problematizar os limites e a seleção dos conhecimentos inseridos no currículo.

Durante o meu processo formativo escolar e na graduação, não houve momentos em que foram pautadas pelas/os docentes, por exemplo, questões sobre identidade, apesar desse assunto ser colocado em discurso pelas/os discentes em diversos momentos. Além disso, não me recordo de nenhum momento em que as temáticas referentes à sexualidade partissem das nossas dúvidas e vivências. Certamente, esse processo seria fundamental para que as aulas se tornassem mais instigantes e interativas.

Aproximando essa ideia das oficinas, a ex-técnica da SME, Priscila, e a docente Bruna destacaram também que o GAPA recebeu apoio do Centro de Referência em HIV/AIDS. Ao longo do tempo o nome desse centro foi sendo modificado devido a associação das pessoas que frequentavam com o contágio ao HIV/AIDS. Portanto, posteriormente foi chamada de Centro de Referência em Saúde Sexual e atualmente é nomeada de Centro de Assistência e Tratamento Especializado. Nas palavras de Priscila:

Esse centro também trabalhava com a gente em parceria com o GAPA. Os enfermeiros trabalhavam com a gente dando palestras, ensinando como usar camisinha, tanto a feminina quanto a masculina. A gente fazia formação lá porque lá tem um auditório e eles têm todo um equipamento. O GAPA também fornecia os esqueletos, as próteses, forneciam tudo para que a gente colocasse também em feiras livres. Quando acontecia a feira de Ciências nas escolas, no Médice por exemplo, aí o GAPA tinha uma barrquinha que era muito visitada, que a gente tinha todos esses equipamentos em silicone e era uma festa. Além da distribuição da camisinha também. Aí esse centro de referência mapeava as pessoas, fazia todo um acompanhamento e até hoje acho que faz (Priscila, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 23/08/2021).

Dessa forma, profissionais da saúde também foram convocadas/os para ministrarem palestras sobre prevenção e, além disso, contribuíram com materiais didáticos e a estrutura física para a realização das formações. O apoio do centro se articula com a política nacional que o Ministério da Saúde realizava

para que houvesse iniciativas de prevenção nas escolas. Suzane Nascimento Cabral (2016), em entrevista com uma professora da disciplina EPS, ressaltou que parte da formação oferecida às/aos docentes pelo GAPA foi realizada por uma enfermeira do município e as temáticas discutidas centravam-se nas IST e prevenção à gravidez na adolescência.

Em contrapartida, Maria de José S. B. Queiroz (2007) apontou em sua pesquisa que, no início da disciplina EPS, algumas docentes, já tinham realizado cursos na área, alguns oferecidos pela UESB, outros pela SME do município e ministrados pelo GAPA-Salvador ou seminários ministrados pelo Centro de Referência em Saúde Sexual de Jequié. Entretanto, as docentes consideravam que muitos desses cursos não eram/são satisfatórios, pois preparam a curto prazo. Desta forma, entendo a necessidade de formações continuadas e com temas variados para que as/os docentes que resistem seus discursos sobre a sexualidade.

Essa participação efetiva das/os profissionais de saúde para atuarem em programas voltados na educação para sexualidade no Brasil foi sendo fortalecida entre os anos de 1954 e 1979 e ainda apresenta reflexos atualmente (BARROSO; BRUSCHINI, 1982). Em 1974 foi aprovado o parecer que fixou o currículo do Programa de Educação e Saúde que previu, para os alunos do 2º grau, serem alertados sobre sua responsabilidade na preservação da saúde e no desenvolvimento de conhecimentos referentes, por exemplo, à puberdade, sexualidade, gestação, noções de doenças ou desvios dos padrões de normalidade, venerologia e suas implicações sociais. Dessa forma, a educação para sexualidade foi limitada a uma perspectiva médica (ROSEMBERG, 1985; WEREBE, 1977).

Atualmente, me apoiando em André Morando e Nadia Silveira de Souza (2019), compreendo que o processo de ensino-aprendizagem sobre sexualidade continua sendo relacionado aos discursos biológicos, anatômicos e fisiológicos, e médicos para prevenir as IST e a gravidez, tanto que a disciplina EPS foi criada com essa intenção. As observações realizadas nas pesquisas de Suse M. M. Azevedo (2013) e Suzane Nascimento Cabral (2016) com a disciplina EPS

também reiteram a importância dos conhecimentos biológicos para o desenvolvimento da educação para sexualidade na escola.

Contudo, tendo como base uma perspectiva *queer*, penso a sexualidade, por exemplo, como aquilo que afeta as pessoas corriqueiramente e não apenas como assunto de saúde pública (MISKOLCI, 2013). Ao convocar as/os profissionais da saúde, a escola reforça essa visão médica da sexualidade. Não desconsidero a importância dessas/es profissionais, porém, faz-se necessário compreender a intencionalidade dos seus discursos a fim de que não reforcem uma visão prescritiva, médica e ameaçadora da sexualidade.

Maria José S. B. Queiroz (2007) destaca que, por não ter uma disciplina de EPS nos seus currículos, muitas escolas realizam palestras ou pequenos encontros com médicos, enfermeiros e psicólogos para abordarem temas relacionados à sexualidade. Contudo, essas intervenções são limitadas, pois, geralmente, não há uma continuidade desses conhecimentos no contexto escolar e não apresentam resultados satisfatórios. Em conversa com as/os discentes da disciplina EPS, entrevistadas/os por essa pesquisadora, constatou-se que se sentem à vontade quando os temas relacionados à sexualidade são trabalhados com as/os próprias/os docentes e em horários específicos, havendo um maior contato com elas/es e dispendo-se a tirar dúvidas a todo o momento.

Pensando nas contribuições de Foucault (1988), esse autor destaca que, ao menos no primeiro momento, não interessa saber as interdições ou permissões que realizam ao sexo, sua importância ou o que causa a sua ausência, mas considerar o fato de “se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso” (FOUCAULT, 1988, p. 16). Sendo assim, busco me colocar em estado de alerta sobre os discursos proferidos sobre a sexualidade na disciplina EPS, pelo GAPA, pelas/os docentes, profissionais de saúde e todas/os aquelas/es que realizam essas discussões.

No desenvolvimento dessas temáticas foi apontado que o GAPA

utilizava diferentes estratégias didáticas, tais como peças teatrais, palestras, jornais, músicas e danças para facilitar o aprendizado. Possivelmente, essa diversidade metodológica contribuiu para que as/os docentes, principalmente as/os que ministrariam futuramente a disciplina EPS, reproduzissem algumas dessas oficinas, auxiliando no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Como aponta Deborah Britzman (2001) a diversidade das abordagens metodológicas tem se mostrado mais eficaz para que as/os estudantes percebam a importância desses conhecimentos para suas próprias vidas, para o cuidado de si e do outro. Dessa forma, compreendo que, por meio dessas estratégias, é possível que haja uma sensibilização no entendimento dos conhecimentos. Em contrapartida, é possível que muitos obstáculos impeçam uma abordagem diversificada e ética da sexualidade, tanto no que diz respeito às singularidades das/os docentes quanto à estrutura escolar. Dessa forma, compreendo que, indiretamente, o GAPA também produziu um currículo da disciplina EPS ao possibilitar com que as temáticas fossem discutidas em uma determinada perspectiva e estratégia, investindo na formação de determinadas/os sujeitas/os.

Cristiane e Priscila destacaram a importância da participação do GAPA nesta formação para a disciplina EPS conforme os fragmentos a seguir:

Foi muito importante quando eu tive essa primeira aproximação com o pessoal do GAPA, [...] eu achava que o GAPA era aquele grupo que fica falando para prevenir de AIDS, prevenir de doenças... Eu tinha essa visão distorcida do trabalho deles, mas quando conheci, fiquei encantada da amplitude do trabalho deles. E quando eu percebi que esse trabalho que eles desenvolviam com os jovens era tornar os jovens multiplicadores daquelas informações, eu fiquei encantada (Cristiane, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 13/04/2021).

Foi muito bom porque desmistificou, orientou, deu um olhar de saber o que era a AIDS, o que era o portador do vírus e o que era o doente de AIDS que a gente não sabia. Achava que só porque era soropositiva a pessoa não tinha a doença, mas aquele preconceito: "Ai, não pode pegar, o beijo, a saliva, isso e aquilo". Tudo isso foi desmistificado para nós, professores, que éramos totalmente ignorantes (Priscila, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 23/08/2021).

Nesses escritos, Cristiane e Priscila apontam que o GAPA teve grande relevância pessoal e profissional por propiciar a revisão dos preconceitos e direcionar novos entendimentos sobre a sexualidade. Para além de um trabalho sistemático sobre a prevenção às IST, o GAPA proporcionou com que os conhecimentos sobre sexualidade fossem difundidos ao formar alguns grupos de professoras/es e jovens multiplicadoras/es. A multiplicação dessas informações possibilitou com que a pedagogia do sexo seguro fosse ampliada para o cotidiano da comunidade externa à escola, sensibilizando para que se envolvessem no cuidado de si e, conseqüentemente, do outro.

Contudo, para além do tratamento da sexualidade como risco ou perigo, os diálogos sobre prazer, por exemplo, foram abordados? Apesar da importância de conhecer e prevenir sobre as IST/AIDS, a reiteração de uma perspectiva reducionista do sexo, ao associá-lo frequentemente ao contágio de infecções, desvinculando das questões sociais e culturais que interferem nas vivências das/os sujeitas/os, pode gerar medo. Raramente, nas discussões sobre sexualidade na escola são trabalhadas questões relacionadas ao prazer proporcionado por uma vida sexual ativa. Assim, como aponta Deborah Britzman (2001), a informação mais adequada a ser difundida nesses lugares conceberia os corpos como algo que pode se movimentar entre perigo e prazer.

Curiosamente, anterior a inserção da parceria realizada pelo GAPA, algumas/alguns educadoras/es já promoviam discussões sobre sexualidade na escola. Entre elas/es, a professora Mônica ressaltou que, desde a sua inserção na rede municipal de ensino, no ano de 1985, já abordava essas questões na disciplina de Ciências, principalmente, com as/os discentes da 7ª série. Nos seus dizeres: *“tinha uma unidade que a gente trabalhava a questão do aparelho reprodutor masculino e feminino e aí eu ampliava os horizontes, não ficava somente com a parte biológica”* (Mônica, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 30/08/2021). Em contrapartida a esse posicionamento, na pesquisa de Suse M. M. M. Azevedo (2013), docentes da disciplina EPS relataram que, anteriormente à criação da EPS, não realizavam a abordagem sobre sexualidade nas suas aulas de forma transversal por falta de tempo e

excesso de conhecimentos que deveriam ministrar nas aulas de Ciências e Biologia.

A disciplina de Ciências/Biologia, muitas vezes, é vista como a única responsável por abordar sexualidade devido a alguns conhecimentos, tais como a anatomia e fisiologia do sistema genital, serem abordados nos seus livros didáticos. Desse modo, a educação para sexualidade, frequentemente, é desenvolvida no componente curricular que está mais próximo do discurso biológico e médico, ensinada por docentes formadas/os em Ciências/Biologia e baseada nos livros didáticos (ALTMANN, 2005). Consequentemente, nesse período, essa autora afirma que o foco da sexualidade tinha sido marcado por essa área disciplinar.

Entretanto, como aponta Suse M. M. M. Azevedo (2013) na sua pesquisa com o componente EPS, as docentes formadas em Ciências Biológicas relataram que, apesar de facilitar o trabalho, os conhecimentos dessa disciplina não são suficientes para dar conta das discussões sobre sexualidade, pois não deslocam o olhar do discurso biológico. Conforme Jimena Furlani (2011a), apesar de compreender alguns conhecimentos biológicos como necessários, essa não pode ser a única forma de pensar a sexualidade.

Esse entendimento tem dificultado com que o debate seja ampliado entre as diversas áreas do conhecimento. Autoras/es como Helena Altmann (2005), Regina Célia Pinheiro da Silva e Jorge Megid Neto (2006), Leandro Corisco Souza e Nilson Fernandes Dinis (2010) apontam que a sexualidade era discutida apenas nessas disciplinas, produzindo um discurso biológico e higienista, numa perspectiva prescritiva, reducionista e normativa que evidenciava apenas as IST, a contracepção, o corpo e a reprodução.

Ressalto que não desconsidero a necessidade dessas discussões e, principalmente, que essas perspectivas possam ser desenvolvidas por docentes de Ciências e Biologia. Entretanto, por compreender que o discurso biológico parte do pressuposto que a sexualidade está intrínseca/o nas sujeitas/os, não basta apenas inserir os conhecimentos de biologia no currículo. Faz-se necessário problematizar o discurso biológico essencialista, tendo como

pressuposto o entendimento da sexualidade como uma construção.

Frequentemente, as/os educadores costumam (re)produzir o que é discutido nos cursos de graduação. Contudo, em contrapartida a esse posicionamento, a educadora Mônica ressaltou a importância de ir além das características biológicas, valorizando em suas aulas, por exemplo, as dimensões sociais, psicológicas, éticas, culturais e afetivas. Nesse sentido, compreendo que, possivelmente, havia uma valorização da educação para sexualidade voltada para as diferenças.

Essa experiência pedagógica com base nas perspectivas biossociais da sexualidade, ainda que de forma tímida, contribui para gerar dúvidas, questionamentos e desconfortos das abordagens apoiadas em pressupostos médicos e biológicos (MORANDO; SOUZA, 2019). Ter uma professora que afirma discutir sexualidade desde 1980, período esse caracterizado pela epidemia do vírus da AIDS, é resistir a falta de informação e ao preconceito que assolava, de forma mais intensa, o país na época. Nesse sentido, questiono: quais inquietações levam uma docente a abordar sexualidade na escola em um período em que essas questões não eram tão visibilizadas?

Ao longo do tempo, as mudanças comportamentais das/os adolescentes, o desconhecimento de assuntos relacionados à sexualidade e à gravidez nessa faixa classificatória foram fatores determinantes para que novas iniciativas de intervenção sexual fossem pautadas por Mônica na escola municipal que atuava na cidade de Jequié (BA).

Assim sendo, em 2005, em decorrência da formação proporcionado pelo GAPA com o projeto de jovens multiplicadoras/es, essa educadora, junto com a colaboração de mais dois docentes, criou e desenvolveu o projeto intitulado Responsabilidade e Naturalidade na Sexualidade do Ser (RENAS-SER). De acordo com o site do projeto, por meio do desenvolvimento de oficinas¹¹, essa proposta visava fornecer informações sobre sexualidade, possibilitando a construção de reflexões e questionamentos referentes as posturas, tabus,

¹¹ As oficinas realizadas versavam sobre saúde reprodutiva, relações interpessoais, afetividade, imagem corporal, auto-estima e relações de gênero, conforme apontado no site desse projeto.

crenças e valores nos relacionamentos e comportamentos sexuais das/os estudantes. Poderiam participar voluntariamente, no turno oposto ao período escolar, discentes da chamada 5ª a 8ª série mediante a assinatura de um termo de compromisso por alguma/algum familiar responsável.

Em diálogo com uma coordenadora na escola em que trabalhava, a professora Mônica, que já era reconhecida pelo trabalho que desenvolvia sobre sexualidade na disciplina de Ciências, destacou que propôs com que o projeto RENAS-SER fosse apresentado para a Secretaria de Educação pela coordenadora. Nos seus dizeres:

Aí, inocentemente, eu peguei o meu projeto e passei para ela. Aí esse projeto, quando eu estive na Secretaria de Educação em uma semana de Jornada Pedagógica, eles apresentaram uma ideia de como seria a disciplina de Educação Sexual. E não é que eu tive como surpresa que eu encontrei as minhas escritas naquele projeto? Naquele plano eu acabei encontrando. Por sinal, eu procurei a pessoa que disse ter escrito e questionei de onde tinha saído aquele plano curricular e ela disse que foi construção da Secretaria Municipal de Educação. Eu disse: "Poxa, legal. Essa construção da Secretaria de Educação a professora aqui fez parte, mas em momento nenhum foi chamada para poder endossar o que está escrito aí". Foi quando eu descobri que o meu projeto já estava atuando nas escolas municipais como uma disciplina. Foi aí que eu descobri o que tinha acontecido lá em 2005 em uma sala de coordenação pedagógica da escola municipal que eu lecionava (Mônica, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 30/08/2021).

Como uma das tensões envolvidas no processo de construção da disciplina EPS, sem a autorização da docente Mônica, o projeto passou a ser utilizado como base para a construção desse componente curricular. Sendo reconhecido pela sua importância, no ano de 2009 o projeto RENAS-SER passou a ser considerado pela Secretaria Municipal de Educação de Jequié como socioeducativo. Contudo, Mônica relatou que finalizou suas atividades, não por repressões familiares, mas devido à sobrecarga de trabalho e relações pessoais, destinando o desenvolvimento desse projeto para outra docente. Além disso, esse projeto embasou os conhecimentos e referenciais a serem abordados na EPS.

Ao pensar nesses conflitos, relações de poder e nas possibilidades de

construções curriculares da disciplina EPS, penso esse componente como um currículo que está em movimento e vai se reinventando nesses movimentos. Acredito que a aproximação do GAPA, nesse processo formativo, assim como o projeto RENAS-SER, contribuiu para construir o currículo que compõe essa disciplina. Pensar esse currículo que está em movimento e se reinventa durante todo esse processo de construção, vai contribuindo para que eu reflita para além de um documento fixo, mas um currículo em movimento.

2.3 - A disciplina Educação para Sexualidade como prática de resistência: o contexto histórico e político das transformações curriculares

Na contemporaneidade, a disciplina Educação para Sexualidade tem resistido às iniciativas dos movimentos conservadores que buscam retirar as discussões sobre gênero e sexualidade das instituições escolares. Contudo, apesar disso, essa disciplina não foi excluída como um componente curricular. Esse fato me instiga a questionar: como esse componente vai se constituindo enquanto disciplina escolar? A partir dos estudos foucaultianos e pós-estruturalistas, podemos pensar a construção das disciplinas escolares com base em um contexto histórico de rupturas e continuidades. Entretanto, ressalto que escrever nessa perspectiva foi difícil para mim por estar habituado a seguir uma sequência cronológica dos fatos.

Apesar de não ser retirada a disciplina EPS, atualmente, percebo que existe uma disputa entre os conhecimentos que são incluídos ou excluídos para serem ministrados. Entre as definições que são dadas para disciplina escolar, André Chervel (1990) assemelha seus “sinônimos” como “matérias” ou “conteúdos” de ensino, entendendo-a como aquilo que se ensina. Frequentemente, isso demonstra uma posição política de educação para tentar responder a necessidade de determinados conhecimentos em nossa sociedade como uma política pública.

Para a minha surpresa, por não haver nenhuma iniciativa de projeto e formação para a disciplina EPS nos últimos anos, durante o contexto

pandêmico, em julho de 2021, a coordenação dos Anos Finais do Ensino Fundamental realizou um convite as/aos professoras/es do componente curricular Educação para Sexualidade, bem como as/aos coordenadoras/es das respectivas escolas, para uma roda de conversa. Esta foi realizada online, com uma docente da UESB/Jequié, para apresentar o projeto “Educação para prevenção: uma questão de saúde sexual e reprodutiva”. Apesar de não ser docente da disciplina EPS, mas por estar pesquisando este componente, ao saber desse convite, me interessei e resolvi participar dessa reunião.

Analisando a fala da coordenadora e os escritos do projeto de extensão que foi projetado por meio de um slide, a proposta desse projeto foi promover, apoiar e incentivar a saúde sexual e reprodutiva na comunidade acadêmica e extra-acadêmica em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo Territorial de Educação da cidade de Jequié. Sua ação seria desenvolvida entre maio e dezembro de 2021. Nos escritos desse projeto, os objetivos elencados foram:

Promover estratégias que incentivem e estimulem práticas de ações educativas na comunidade acadêmica e extra-acadêmica na perspectiva da construção do conhecimento acerca das questões relacionadas à saúde sexual e reprodutiva, de modo a contribuir numa possível transformação social tanto individual como coletiva. Objetivos específicos: desenvolver ações educativas por meio de plataformas digitais com a comunidade acadêmica e extra-acadêmica sobre os direitos sexuais e reprodutivos; apoiar e estimular a comunidade acadêmica e extra-acadêmica nas principais dificuldades encontradas a respeito da saúde sexual e reprodutiva. Elaborar e capacitar por meio das redes sociais materiais educativos sobre os direitos sexuais e reprodutivos; capacitar acadêmicos da área de saúde para desenvolver ações relacionadas a saúde sexual, reprodutiva. Elaborar e divulgar produção científica sobre a temática em questão.

Nesse sentido, foi reconhecido que, devido ao grande número de jovens e adolescentes que desconhecem as questões envolvendo a saúde sexual e reprodutiva, esse projeto auxiliaria a ser um espaço (in)formador para que houvesse uma possível transformação social. Para isso foram desenvolvidas oficinas, rodas de conversa e apresentações de vídeos com discussões em grupo por meio das plataformas digitais com o apoio de discentes do curso de saúde

da UESB/Jequié.

Aliado a esse posicionamento, recentemente ainda é possível perceber que o discurso proferido pela ministra Damares Regina Alves, titular do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), reiterando que as discussões sobre educação para sexualidade nas escolas devem incentivar as/os jovens a adiarem o momento da primeira relação sexual, realizando abstinência como forma de evitar as IST e a gravidez. Essa proposta se consolidou na campanha “Tudo tem o seu tempo: adolescência primeiro, gravidez depois”. Nos seus dizeres, Damares relata que:

Não tem como eu dizer 'não vai transar mais'. Eu gostaria que a abstinência fosse também um método a ser discutido em sala de aula. Eu gostaria muito de conversar sobre isso com os jovens. [...] Já existem programas assim no Brasil de, por exemplo, "decidi esperar". Existem alguns projetos no Brasil mais para retardar o início da relação sexual. Inclusive são citados estudos que falam que se eu retardo um ano o início da relação sexual dessa menina, eu posso salvar a vida dela. Porque nesse um ano ela pode ter se relacionado com alguém com HIV, por exemplo. É trabalhar a maturidade, é trabalhar o afeto. Estamos vendo uma campanha muito grande do sexo pelo prazer, tão somente pelo prazer, mas voltar a falar do afeto, trazer o afeto para esse debate, acho que é o método mais eficiente para a não gravidez, não é a camisinha, não é o DIU, não é o anticoncepcional, o método mais eficiente é a abstinência. Por que não falar sobre isso? Por que não falar de retardar o início da relação sexual? Eu defendo essa tese.¹² (Trecho retirado da entrevista de Damares concedida a BBC News Brasil no ano de 2019).

Para Damares, iniciar a vida sexual coloca as/os jovens em “situações perigosas” que acabariam com suas vidas, devendo optarem por um relacionamento mais afetivo. Entretanto, apesar de entender que engravidar e/ou contrair IST requer alguns cuidados, esses fatos não definem o fim das suas vidas. Para além de uma regulação sexual, sua proposta seria abster-se das práticas sexuais, evidenciando o fortalecimento do sexo como algo perigoso, causando medo e desvinculando do prazer. Ela contesta o sexo por prazer, produzindo um discurso de que o prazer é perigoso e deve estar subjugado ao afeto.

¹² Trecho retirado da entrevista de Damares concedida a BBC News Brasil em maio de 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48479429>>. Acesso em: 04 de novembro de 2021.

Percebo que essas propostas preventivas se assemelham às condições de emergência da disciplina EPS, no qual, pautaram a prevenção às IST/HIV/AIDS e gravidez na adolescência. Apesar disso, ao longo do tempo houve a ampliação das discussões para outras questões. Entretanto, conforme evidenciado nessa proposta, atualmente ainda tem sido buscado a centralização de uma perspectiva médica e higienista da sexualidade.

Ao identificar os conhecimentos de ensino, sua constituição e funcionamento me provocam a questionar: como a escola começa a ser legitimada para produzir determinados conhecimentos? Qual o objetivo desses conhecimentos? Eles servem para quê? Por que a escola foi levada a tomar tais iniciativas? De qual forma determinada disciplina corresponde à expectativa dos familiares, dos poderes públicos e dos que decidem a sua permanência? Como as disciplinas funcionam? De que maneira elas realizam a “formação” desejada para as/os discentes? Que eficácia uma disciplina tem mostrado ou quais resultados têm sido reconhecido por meio dela?

Nesses 17 anos de existência do componente curricular Educação para Sexualidade houve modificações e permanências que estão associadas a uma compreensão de educação perpassando pelos diferentes governos. Em tempos que se presenciavam fortes embates e disputas dos grupos conservadores, ao desejarem controlar, regular, limitar e impedir os avanços e conquistas históricas das discussões de gênero e sexualidade, penso a disciplina EPS como uma forma de resistir. Por compreender a importância da resistência nessa conjuntura, tomo esse conceito como fundamental para analisar a construção e o desenvolvimento dessa disciplina. Com base nos ensinamentos de Michel Foucault (1988), a resistência é uma força e atua como parte do poder, sempre havendo possibilidades de resistir por meio dessas relações. Esse fato me faz refletir sobre a importância das pesquisas para que haja a construção de novas possibilidades de resistir e fazer existir diversas formas de viver.

Essas disputas apresentam um contexto que reflete a própria história das discussões entre gênero, sexualidade e educação no Brasil. Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro (2022), ao realizarem um apanhado histórico desse

campo de conhecimento, enfocam períodos da trajetória dessas disputas:

Um primeiro, datado entre o final da década de 1970 e a década de 1990, marcado pelo fortalecimento das discussões e dedicado ao convencimento da sociedade de que elas eram/são importantes. O segundo, vai do início dos anos 2000 até 2016 (início do governo Temer), época em que o Brasil foi administrado por governos de esquerda, com maior proximidade dos movimentos sociais e interessados em construir políticas que apostaram na importância da escola e da formação docente para a transformação da sociedade. E o terceiro período, iniciado com a entrada no poder de uma elite política conservadora, ligada a bancadas parlamentares de matriz religiosa, que têm atacado constantemente as discussões pautadas na área de estudos de Gênero, Sexualidade e Educação, desconstruindo políticas que estavam em vigor, apostando num certo pânico moral em torno das questões, enfim, colocando em ação um conjunto de ações que estamos chamando de reação às conquistas anteriores da área (FERRARI; POLATO, 2022, p. 232).

Tendo como base esses momentos, neste tópico proponho realizar uma breve contextualização histórica e política envolvendo o componente curricular EPS. Ao descrever este contexto, percebo essas discussões como instáveis e em um processo infundável de construção.

A disciplina EPS foi implementada em 2005, período marcado em âmbito nacional e internacional na busca pelo direito à dignidade e respeito à diferença como um reflexo aos avanços da luta dos movimentos sociais que foram duramente conquistados. Sobretudo, pensava-se a educação como um espaço preventivo, havendo um investimento para que a escola assumisse esse debate. É possível supor que a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinado período histórico, a necessidade de determinar tarefas educacionais às instituições escolares, que conduzissem determinados objetivos educacionais que estão submetidos (CHERVEL, 1990).

Esse pensamento passou a ser fortalecido na década de 1990, ao ter a informação como uma das formas de diminuir a epidemia do HIV/AIDS. A educação foi tida como um importante espaço para o compartilhamento de informações sobre o “sexo seguro”, as quais incluíam também a “gravidez na adolescência” e, posteriormente, uso de drogas. Esses casos passaram a ser encarados como “problemas pedagógicos”, de saúde física e social. Dessa forma, em âmbito nacional, os projetos de sexualidade foram desenvolvidos

sob o viés preventivo (LOURO, 2007).

Além dessa iniciativa, o governo brasileiro havia proposto um conjunto de reformas curriculares, produzindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento foi tematizado como uma resposta aos diversos problemas que a escola foi convocada a intervir, tais como a ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Essas temáticas deveriam ser abordadas de forma transversal entre as diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro (2022) apontam que havia a sensação de que tínhamos ultrapassado a fase de convencimento e estaríamos entrando numa etapa de implementação de políticas públicas na educação e em outras áreas.

Com o estímulo dos PCN para que houvesse discussões sobre sexualidade com as/os adolescentes na escola, pensando a nível local, de acordo com Maria de José S. B. Queiroz (2007):

A Câmara de Vereadores da cidade de Jequié-BA, no ano de 1998, encaminhou um documento à Secretaria Municipal de Educação solicitando a inclusão da disciplina Orientação Sexual no currículo das escolas de Ensino Fundamental como disciplina obrigatória. Porém, o parecer do Conselho Municipal de Educação de Jequié-BA, naquele momento, foi contrário, admitindo que o tema poderia ser abordado conforme propõe os PCN. Porém, em 2004 a disciplina Orientação sexual começou a ser oferecida em uma das escolas da rede municipal e, em seguida, em 2005 a disciplina Educação para a Sexualidade passou a fazer parte do currículo na parte diversificada do conhecimento (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JEQUIÉ-BA, 1998) (QUEIROZ, 2007, p. 16).

Compreendo que, em primeira instância, o projeto de inserção do componente da sexualidade nas escolas municipais foi rejeitado, em 1998, devido ao entendimento que essas temáticas não deveriam ser disciplinares, mas sim transversais por todas as áreas do conhecimento. Entretanto, considero que ter um componente específico sobre sexualidade é interessante por permitir com que muitos conhecimentos deixem de “disputar espaços” no currículo com os conhecimentos das outras disciplinas.

Assim, alguns desses debates só são possíveis devido a existência de um espaço específico para falar sobre sexualidade, evidenciando escapes do

discurso biológico, médico e higienista ao discutirem, por exemplo, sobre a homossexualidade. Guacira Lopes Louro (2004) contribuiu para essa discussão ao refletir que:

Escolas, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexo, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. [...] Não há como ignorar as “novas práticas” os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido (LOURO, 2004, p. 28-9).

Dessa forma, considero um avanço o fortalecimento desses debates que, durante muito tempo, se mantiveram ausentes das instituições escolares. Nesse ínterim, é possível perceber como o estímulo das políticas nacionais acabam refletindo localmente, ainda que, devido ao conservadorismo político, não se efetivaram enquanto políticas públicas e propostas curriculares. Pensando a nível nacional, é possível citar que, em 2004, no primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva, houve o advento de programas e ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) buscando reduzir as desigualdades educacionais, promovendo o pleno acesso à escolarização e à participação das/os discentes com equidade e respeito às diferenças.

Por meio de iniciativas da SECADI, nesse mesmo ano, o governo federal, por meio da articulação entre algumas secretarias, criou o programa Brasil Sem Homofobia para combater a violência e a discriminação contra LGBTTQIA+, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais, e garantir sua cidadania. Entre as ações estava o direito à educação com a elaboração de diretrizes que orientassem as instituições de ensino e formassem as/os docentes na implementação de iniciativas que promovessem o respeito e a não discriminação pela orientação sexual (BRASIL, 2004).

Outro programa que considero importante destacar foi o de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), criado em 2006, destinado às/aos docentes de 5^a a 8^a série das escolas municipais, visando auxiliar, a distância, o combate a atitudes e comportamentos preconceituosos em relação a gênero, raça e

orientação sexual (BRASIL, 2009). Sendo assim, considero esses projetos como um verdadeiro marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo reconhecimento das diferenças, em especial, no que tange à diversidade de gênero e sexual. Apesar disso, compreendo que essas medidas não se firmaram enquanto políticas de Estado, mas atreladas ao governo do Partido dos Trabalhadores, tanto que, ao finalizar o mandato desse governo, esses projetos deixaram de existir devido a mudança de interesse dos que assumiram o poder.

Esse contexto nacional das políticas públicas repercutiu em âmbito estadual e, conseqüentemente, municipal, afetando a disciplina EPS. Pensando localmente, na cidade de Jequié (BA), desde o início da implementação da disciplina EPS (2005 a 2022), seis representantes¹³ distintos, de diferentes partidos políticos, assumiram o comando da prefeitura. De acordo com Bruna e Priscila, a partir da criação do componente EPS, foram desenvolvidos alguns projetos (ex. Semana do Adolescente), fóruns e a implementação de um núcleo da diversidade na Secretaria Municipal de Educação. Nos trechos abaixo Bruna e Priscila comentam a respeito da Semana do Adolescente.

Foi um projeto que eles mandaram para a escola para incentivar a trabalhar com todos os temas vinculados, como se fosse um workshop. Então, dentro da escola fazia esse movimento e aí na semana do adolescente, na praça ia ter vários eventos. Tem um momento com a saúde, teve a questão de palestras, teve o resultado do que você fazia cá. Acho que foi nessa época, em 2007 ou 2008. É uma coisa dessas. Então houve toda essa movimentação sobre o que as escolas faziam e nessa época bombou, viu? Aí depois levava o cordel que a gente fez, a dança... as coisas melhores que tínhamos feito cá levamos para a praça. Durante a semana levou para a escola também. Acho que a gente começou antes o nosso trabalho e aí na semana do adolescente tinha esses momentos da ida para a praça. [...] Eles fizeram uma apresentação de dança, eles participaram. Foi um momento muito gostoso esse da semana do adolescente. A gente

¹³ Entre 2001 e 2004, a prefeitura estava sob o comando de Roberto Britto, do Partido da Frente Liberal (PFL). Posteriormente, Reinaldo Moura Pinheiro foi eleito, representando o Partido Progressista (PP), de 2005 a 2008. Entre 2009 e 2012, Luís Carlos Souza Amaral assumiu o poder pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e de 2013 a 2016, Tânia Diniz Correia Leite de Britto, representou o Partido Progressista (PP). Em seguida, Luiz Sérgio Suzarte Almeida foi eleito pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) e exerceu sua função entre 2017 e 2020. Atualmente, Zenildo Brandão Santana, do Partido Progressista (PP) está como prefeito da cidade de Jequié-BA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_prefeitos_de_Jequié%3%A9>. Acesso em: 13 de abril de 2022.

levou turmas variadas, mas as turmas de sexualidade participaram na época. Teve palestra na praça, teve oficinas, teve um momento de apresentação. Teve atividades com gênero que a turma menor fez, que era essa coisa de coisas de meninos e coisas de meninas e aí trabalhamos e apresentaram. [...] Eu lembro que a gente participou, boa lembrança essa, tinha esquecido também. Aí, são coisas que faltam. Isso era tão movimentado, eram coisas que envolviam o município, o estado, as escolas iam para a praça e apresentavam. [...] Acho que teve umas duas vezes, mas nessa intensidade, para ter esse movimento aí foi uma vez só, mas a gente já promoveu outras coisas na escola, mas a da semana do adolescente foi um evento maior (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 18/08/2021).

A gente promovia e as escolas faziam a semana do adolescente com várias atividades. [...] Quem é que promovia, praticamente, esses eventos foi a disciplina Educação para Sexualidade. [...] As turmas de 5ª e 6ª série organizavam, mas nesse momento da semana do adolescente promovia para a escola toda de anos de ensino fundamental II. Então aí, quando eu cheguei já existia, já estava instituído no currículo (Priscila, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 23/08/2021).

Dessa forma, nesses trechos Bruna e Priscila apontam a potencialidade de eventos, como o da semana do adolescente, para promover com que as/os discentes e todo o corpo escolar difundam os conhecimentos abordados na disciplina EPS para toda a comunidade. Esse projeto era promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Jequié, havendo um envolvimento do município e do estado para que houvesse a sua realização.

Em conversa com o professor Dr. Marcos Lopes de Souza sobre a Semana do Adolescente fui informado que havia participado da III Semana do Adolescente, realizada no ano de 2009. De acordo com o material informativo do evento, disponibilizado por ele, essa edição teve como temática 'Desconstruindo: sobre homossexualidade', desenvolvida em três dias consecutivos e tendo como público-alvo estudantes da 7ª e 8ª série do turno matutino de uma escola municipal que tinha a disciplina EPS.

O objetivo principal desse evento foi sensibilizar as/os discentes para que repensassem crenças e preconceitos referentes à homossexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes, analisando criticamente os estereótipos. Esse trabalho foi uma intervenção proposta pelo projeto de extensão 'Formação de Educadoras e Educadores nas temáticas

relativas às identidades de Gênero e Sexuais' da UESB – *campus* de Jequié. No cronograma houve a apresentação de dinâmicas, filmes, trabalho em grupo, músicas e teatro. Percebo que questões consideradas impróprias pelos movimentos conservadores para serem discutidas na escola, naquele momento eram temáticas visibilizadas e propostas para serem desconstruídas.

No que diz respeito ao núcleo da diversidade e ao fórum, Priscila comentou:

Chegamos a montar um núcleo da diversidade dentro da secretaria de Educação e deu um diferencial naquela época, mas aí depois que eu saí ela [uma professora] continuou [coordenando o núcleo]. E aí como você sabe... questão de gestão que entra... aí cada um tem a sua prioridade, aí um foi se desfazendo, se desfazendo... até que hoje ele já não existe mais na secretaria. O núcleo de diversidade acabou, foi pelos ares, mas a gente fez um trabalho maravilhoso lá. Foi feito um fórum municipal de educação, no mesmo ano fizemos um fórum de educação para sexualidade e de cultura afro-brasileira, de educação para a diversidade étnico-racial. Então foram dois eventos maravilhosos, mas que depois... e eram para ser fóruns permanentes, mas depois acabaram se perdendo por conta da mudança de gestão e aí, como sempre né... questão de prioridade e tem coisa que não é prioridade. [...] Foi um marco bem interessante. E aí foi um período que quando foi em 2008 tudo fraco, 2009 eu saí da secretaria e a partir daí a gente já não viu mais muita coisa (Priscila, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 23/08/2021).

Nesse sentido, percebo que de 2005 a 2007, embora tenha algumas críticas, a disciplina vai se consolidando e sendo reconhecida como um importante elemento político em Jequié. A construção desses espaços fortalecia e ampliava as discussões sobre sexualidade. A intenção era que o fórum fosse realizado anualmente. Entretanto, conforme apontado por Bruna e Priscila, as mudanças de gestões interferiram na manutenção desses debates. Dessa forma, após esse período, poucas iniciativas foram realizadas e a disciplina foi sendo menos visibilizada. Apesar disso, destaco que ela não foi retirada com as mudanças de governo.

O fortalecimento da disciplina EPS nesse período está relacionado também com as pesquisas e cursos em torno desta temática que passaram a ser desenvolvidas na universidade. Dessa forma, um ponto importante destacado no decorrer das entrevistas, por algumas/alguns profissionais da SME e

docentes da disciplina EPS, foi a criação do Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campus* de Jequié, no ano de 2005. Desde a fundação, esse programa tem se tornado um espaço de construção do conhecimento sobre estudos e pesquisas do legado africano e indígena e, posteriormente, sobre gênero e diversidade sexual. O ODEERE resiste “no universo de uma instituição universitária regida por uma ciência ocidental, branca, cristã e maniqueísta, o que desencadeou uma série de ações e reações contrárias e contraditórias dentro e fora da instituição” (SANTANA, 2014, p. 61).

Entre suas atividades, o ODEERE proporciona uma maior interação com a comunidade ao ofertar cursos de Extensão, tais como o de Gênero, Raça e Diversidade sexual. Entre as/os entrevistadas/os, Bruna, Priscila e Mônica comentaram que a realização desse curso contribuiu para sua formação e de outras/os docentes e segmentos da sociedade. Diante da importância das discussões destas temáticas, a formação de professoras/es para o debate destas questões tem sido um grande desafio. De modo geral, as/os docentes têm dificuldades em abordar essas questões em sala de aula, muitas vezes, devido a de um currículo de licenciatura que privilegia determinados conhecimentos e silencia outros, tais como gênero e sexualidade.

Desta forma, percebo como isso interfere na formação destas/es, impedindo que rompam com estruturas do modelo eurocêntrico, cisheteronormativo e binário nas práticas pedagógicas. A reflexão acerca das concepções das/dos docentes, enraizadas por equívocos que geram discriminações acerca do “eu” e do “outro”, orientam nossas formas de conduzir as atividades educativas, sendo necessária a existência de espaços de formação inicial e continuada que auxiliem as/os educadoras/es a discutirem e atuarem frente a essas questões. Buscando superar olhares e visões distorcidas e estereotipadas, a existência do Programa ODEERE tem fortalecido espaços de resistência ao preconceito e discriminação contra grupos que foram historicamente invisibilizados e silenciados, proporcionando com que se tornem visíveis e que mais pessoas somem na luta em busca da equidade de

direitos.

O avanço do conservadorismo, em oposição a luta dos movimentos sociais e conquista das discussões de gênero e sexualidade na escola, demonstra como as disputas políticas nessas áreas são constantes e produzem marcas. Apresentar essa trajetória é uma possibilidade de olhar para a cidade de Jequié (BA), na qual atuamos como pesquisadoras/es, compondo o ACUENDAÇÕES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais, criado desde 2011. Este grupo tem o objetivo de investigar as questões de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais que atravessam diferentes instituições sociais. Também interessa discutir os processos de violência que atingem os grupos subalternizados, como as mulheres e a comunidade LGTBTTQIA+, nos seus atravessamentos étnico-raciais, de classe, geracional, deficiência entre outros marcadores e os enfrentamentos construídos sob um pensamento colonial, branco e cisheteronormativo.

Apesar do grupo ter sido formado posteriormente, o professor Dr. Marcos Lopes de Souza, coordenador do ACUENDAÇÕES, já havia realizado algumas aproximações com a disciplina EPS, entre os anos de 2005 e 2008, inclusive, em parceria com a SME de Jequié. Ao longo desse percurso foram desenvolvidas algumas pesquisas, participações em eventos e formações relacionadas à disciplina EPS. Essas aproximações ocorreram em momentos pontuais, sendo um reflexo do cenário nacional e municipal de valorização das discussões sobre sexualidade. Contudo, ao longo do tempo iniciativas como essas deixaram de existir. Apesar dos esforços empregados por alguns segmentos da UESB no desenvolvimento dessas temáticas, atualmente não se observa o mesmo empenho por parte de outros setores da esfera municipal em virtude da forte influência cultural e religiosa no município. Sendo assim, percebo um cenário que imperam relações de forças com reações contrárias e resistências.

Na medida em que a luta dos movimentos sociais avança, grupos reacionários entendem que suas visões de mundo e verdades estão sendo ameaçadas por não questionarem um projeto de sociedade que mantém seus

privilégios e posições favoráveis de poder. Sendo assim, esses grupos passaram a resistir à inserção de gênero e sexualidade, principalmente, no âmbito escolar. Após a retirada do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), com o golpe político de 2016, Michel Temer assumiu o poder e a SECADI foi extinta. Essa reação dos movimentos conservadores às discussões da sexualidade me direciona a pensar que, atualmente, desejam com que o projeto de educação esteja ancorado a uma perspectiva neoliberal conservadora que exclui do processo educacional sujeitas/os (analfabetos, LBTTQIA+ entre outros) que se beneficiaram desse programa, deslegitimando a luta e os direitos até então conquistados.

Entre uma das iniciativas mais consistentes dos ataques conservadores, atuando desde 2004, está o Movimento Escola sem Partido. Segundo site desse movimento seu objetivo é “inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos”. Em diversas páginas desse site está a denúncia de relatos das discussões sobre sexualidade na escola, contribuindo para intimidar com que docentes não realizem essa abordagem. Esse movimento passou a ganhar mais visibilidade, a partir de 2014, quando o primeiro projeto de lei para impedir as discussões de gênero e sexualidade na escola passaram a tramitar no Congresso Nacional e nas casas legislativas. Compreendo que, para eles, ao falar sobre essas questões nas instituições escolares, as/os docentes estariam doutrinando as/os alunas/os e indo de encontro aos valores morais e éticos da família tradicional brasileira.

Autoras como Mary Neide Figueiró (2010) e Jimena Furlani (2011a) apontam que a educação para sexualidade acontece, de maneira informal, a partir das relações sociais e tendo a família como referência. Entretanto, formalmente, é destinado a prática pedagógica e instituições sociais essa abordagem. Sendo assim, entendo que dialogar sobre sexualidade na escola não impede com que as/os familiares falem sobre essa temática. Contudo, analisando as denúncias relatadas no site do Movimento Escola sem Partido, tenho percebido o desejo que haja um silenciamento das discussões voltadas,

principalmente, para identidade de gênero e orientação sexual, por exemplo.

O fortalecimento das interdições sobre essas temáticas levou a proliferação do slogan mentiroso intitulado de “kit gay”¹⁴ ao se referirem ao material “Escola sem Homofobia” no ano de 2011. Segundo Toni Reis e Edla Eggert (2017), notificações extrajudiciais começaram a ser entregues nas escolas pelas/os familiares para impedir com que essas informações circulassem, intimidando os/as profissionais de educação. O material contra a homofobia foi desenvolvido com a parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a organização não-governamental Ecos Comunicação em Sexualidade, sendo elaborado por entidades de defesa dos direitos humanos e da comunidade LGBTTQIA+. Ele é composto por uma cartilha acompanhada de três vídeos intitulados probabilidade, torpedo e encontrando bianca, com duração média de cinco minutos, que tratam, respectivamente, de temáticas como bissexualidade, lesbianidade e transgeneridade.

Esse material seria distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) para as instituições públicas do ensino médio com o objetivo de orientar as/os docentes e discentes a lidarem com o preconceito contra as LGBTTQIA+. Contudo, a bancada cristã e conservadora da Câmara de Deputados considerou que esse conhecimento estimularia as/os discentes a serem homossexuais. Nesse período, Jair Bolsonaro, representante do Partido Progressista (PP), ocupava o cargo de deputado e criticou esse material pois, segundo ele, “estimula o homossexualismo, e nenhum pai quer ter um filho gay”.

Argumentos como o utilizado por Bolsonaro e apoiado pela bancada evangélica, que barrou a divulgação das cartilhas, demonstra o preconceito, a falta de conhecimento sobre a sexualidade e o interesse em acabar com a LGBTTQIA+fobia. Mais recentemente, ao disputar as eleições de 2019, Jair

¹⁴ Deputados criticam o conteúdo da Cartilha contra a homofobia, apelidando pejorativamente de kit gay. Contudo, esse material é construtivo, didático, pedagógico e respeita o tempo de formação das crianças para o desenvolvimento de uma sociedade que lute contra a violência e a discriminação contra os LGBTTQIA+. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/cartilha-contra-homofobia-causa-polemica-48j9sovpb1egjoqgkhmyaima6/>>. Acesso em: 05 de abril de 2022.

Bolsonaro utilizou dessa polêmica para conquistar eleitoras/es conservadoras/es ao afirmar que uma das prioridades do seu mandato seria combater a distribuição desses kits.

Em um dos debates do período eleitoral, apresentado em um canal televisivo aberto, Bolsonaro utilizou da exposição do livro 'Aparelho sexual e cia – um guia inusitado para crianças descoladas' e relacionou a sua divulgação para as escolas com um candidato do partido dos trabalhadores. Apesar da notícia ser falsa e confirmada por uma decisão do Tribunal Superior Eleitoral, essa situação viralizou na internet e gerou desinformação¹⁵. Assim, como prova do crescente conservadorismo, utilizando de slogans que reiteravam o patriotismo, Deus e a família, embasado em calúnias e/ou fake news¹⁶, Bolsonaro se tornou presidente do Brasil.

Nos últimos anos, houve também a eclosão de um movimento religioso conservador que passou a utilizar o termo “ideologia de gênero” ao referenciamento contra os estudos de gênero. Dessa forma, foram desenvolvidas ações políticas que reafirmaram e impunham valores cristãos tradicionais e dogmáticos. De acordo com as contribuições de Rogério Diniz Junqueira (2017), o conceito de “ideologia de gênero:

É uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000. Nos anos seguintes, o sintagma espalhou-se na forma de um poderoso slogan, incendiando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações (hetero)sexistas. Com efeito, evidencia-se na atuação desses missionários da família natural a intencionalidade de opor-se

¹⁵ Um pedido de defesa fez com que os links que vinculam o livro 'Aparelho Sexual e Cia' a programas do Ministério da Educação enquanto Haddad estava à frente da pasta fossem barrados. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/10/16/tse-confirma-que-kit-gay-nunca-existiu-e-proibe-fake-news-de-bolsonaro>>. Acesso em: 08 de maio de 2022.

¹⁶ Fake News são notícias falsas divulgadas principalmente nas redes sociais. Os boatos têm informações irreais que apelam para o emocional do leitor/espectador. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/o-que-sao-fake-news.htm>>. Acesso em: 15 de abril de 2022.

a ações voltadas a legalizar o aborto, criminalizar a homotransfobia, legalizar o casamento igualitário, reconhecer a homoparentalidade, estender o direito de adoção a genitores de mesmo sexo, bem como políticas educacionais de igualdade sexual e de gênero e de promoção do reconhecimento da diferença/diversidade sexual e de gênero (CARNAC, 2014; GARBAGNOLI, 2014; HUSSON, 2014a, 2014b; PATERNOTTE, 2016; ROSADO-NUNES, 2015 apud JUNQUEIRA, 2017, p. 26-27).

Com efeito, com base nos “riscos” de introduzirem as discussões de gênero nas diversas esferas sociais, bem como nas instituições escolares, essa reação conservadora busca conter a garantia ou ampliação de direitos voltados para as mulheres e LGBTTQIA+. Sendo assim, tem sido realizado um forte investimento para que haja uma (re)naturalização do conceito de família, gênero e (heteros)sexualidade. Nesse sentido, busca-se a defesa de uma família representada como a “única natural”, criada a partir de um matrimônio heterossexual que foi fortalecida para que houvesse a transmissão da vida, e apresentada como uma ameaça constante que deve ser protegida (JUNQUEIRA, 2017).

De forma mais evidente, fortaleceu-se uma pressão para que as instâncias governamentais e políticas interrompessem e coibissem a adoção de medidas que pautassem os estudos de gênero e sexualidade. Associado a isso, é comum defenderem o direito ou exclusividade da família na educação para sexualidade das/os suas/seus filhas/os. Dessa forma, o espaço escolar não deve interferir nesse processo, mas caso realize, tem sido vista como um espaço que fortalece a ditadura de gênero, reeducando e doutrinando as/os discentes.

Nesse sentido, não é por acaso que as instituições escolares têm sido foco de ataques para que não haja essas discussões. Além da defesa da família na educação moral e sexual, tem sido frequente os ataques aos currículos e a liberdade das/os docentes para uma “escola sem gênero”. Currículos educacionais inclusivos, contra a discriminação, valorizando a laicidade e a promoção da diversidade tendem a ser perseguidos, identificados e denunciados por esses movimentos conservadores como uma ameaça à liberdade de expressão, valores morais e religiosos. Afinal, como apontam os movimentos conservadores, será que existe mesmo uma ideologia de gênero?

De acordo com Rogério Diniz Junqueira (2017), no campo dos estudos de gênero e afins, existem teorias que contemplam diferentes disciplinas, campos teóricos e políticos, reafirmando gênero como um conceito (e não uma teoria ou ideologia) que pode ser submetido a críticas. Sendo assim, as análises e transformações nos estudos de gênero não buscam privar as crianças do direito à família e transformar a escola em um espaço doutrinador. Ao mesmo tempo, esse autor afirma que existe uma “teoria/ideologia de gênero”, mas não como descrevem ou denunciam as/os conservadoras/es. Existe como invenção religiosa polêmica para servir de arma política enquanto um dispositivo reacionário. Dispositivo que, por um lado, busca conter ou anular o potencial crítico e emancipador do feminismo e dos estudos de gênero e deslegitimar atores e reivindicações neles fundamentados. De outro, deseja a valorização, o acúmulo e a recuperação de capital social e político pelos setores tradicionalistas e ultraconservadores para manter e ampliar sua influência, inclusive em temas e espaços laicos, como a educação.

Com efeito das discussões do movimento escola sem partido e ideologia de gênero, por meio da tematização dos “riscos” ao serem inseridas essas discussões nas instituições escolares, foram pautadas reformulações curriculares. O Plano Nacional de Educação (PNE) determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborem planos de ensino alinhados com as diretrizes, metas e estratégias nacionais por, supostamente, expressarem um panorama desejável e necessário para o país. Estes planos teriam um prazo de 10 anos, até um ano antes de sua promulgação. Mas, afinal, de que forma esses movimentos conservadores têm interferido no Plano Municipal de Educação (PME) de Jequié no que se refere às questões de gênero e sexualidade?

Pensando em nível local, no município de Jequié (BA), desde 2015, ocorreram muitos confrontos desde que iniciaram as Audiências Públicas para as discussões do Plano Municipal de Educação (PME), período de 2015 a 2025, e demandas mais urgentes da educação para essa localidade. Como resultado dessas audiências, o debate centrou-se na retirada das questões de gênero e sexualidade por movimentos conservadores apoiados, sobretudo, pelas igrejas

católicas e protestantes. Dessa forma, questões referentes a eleição direta para a diretoria escolar e a melhoria da alfabetização foram consideradas menos importantes devido ao receio de que houvesse a inserção de gênero e sexualidade nesse PME (SANTANA; SOUZA, 2019).

Ao longo do tempo, outros investimentos também foram realizados por grupos religiosos para que não houvesse discussões sobre sexualidade na escola, reiterando que essas tensões não são recentes. A esse respeito, Fúlvia Rosenberg (1985) aponta que no Brasil, na metade da década de 60, houve um movimento da Igreja Católica contra o desenvolvimento de tímidas estratégias de educação para sexualidade em algumas instituições escolares. Assim, essas experiências foram suprimidas devido ao pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo que deu parecer contrário ao projeto de lei proposto pela deputada Júlia Steinbuch do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Esse projeto visava incluir, obrigatoriamente, a sexualidade nos currículos de 1º e 2º graus. Contudo, os pareceres dos três conselheiros do Ministério da Educação rejeitaram essa proposta justificando que em nome da higiene, pedagogia e moral essa iniciativa deveria ser excluída dos programas de ensino, devendo ser prezado a inocência, pureza e castidade.

Fato semelhante aconteceu no contexto do PME de Jequié (BA), com a oposição dos representantes religiosos, frente ao tópico “Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual”. Toda a população foi convocada a pressionar as/os vereadoras/es da Câmara Municipal, durante as audiências e no dia da votação, para que houvesse a sua retirada. Conforme apontam Thaís Santos Santana e Marcos Lopes de Souza (2019), movimentos sociais organizados em prol das discussões e instituições religiosas locais contra a “ideologia de gênero” estavam presentes no dia dessa votação. Após longas discussões, as/os vereadoras/es votaram, unanimemente, pela retirada desse tópico no PME. Contudo, indago: o que tem escrito nesse tópico para que seja considerado desnecessário e/ou ofensivo a ponto de ser retirado do PME?

Analisando o texto, que foi apresentado à Câmara Municipal de Vereadores de Jequié, que consta no PME desse município no período de 2015

a 2025, ele foi escrito pelo grupo colaborativo da coordenação executiva, composto pela equipe da Secretaria de Educação e representantes do Conselho Municipal de Educação (CME), conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Sindicato do Trabalhadores em Educação da Bahia (APLB-SINDICATO), conselho escolar, diretoras/es das escolas públicas, professoras/es, poder legislativo municipal e a coordenadora municipal do PME. No capítulo “Análise Situacional da Educação” tem um tópico específico sobre as “Modalidades da Educação Básica” que abrange o item “Educação, Relação de Gênero e Diversidade Sexual”.

Nesse subtópico é feita uma abordagem histórica das discussões sobre sexualidade, descrevendo as instituições e dispositivos de poder que disputaram (e ainda disputam) sentidos nesse debate. Destacam como muitas práticas escolares desenvolvem um viés repressivo e técnico, associando a sexualidade ao perigo, doença, pecado ou culpa. Entretanto, aponta também como outras desenvolvem conhecimentos como identidades sexuais e de gênero numa perspectiva histórica, social, cultural e política que expõe as relações de poder para controlar e enquadrar os corpos.

O documento também apresenta a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), enfatizando a temática da Orientação Sexual como um dos temas transversais a serem desenvolvidos interdisciplinarmente e suas lacunas. Além disso, ressalta também como a sexualidade, antes encarada como um acontecimento destinado ao espaço privado e familiar, devendo ser exercido de forma discreta, vai ganhando força devido às lutas dos movimentos sociais e resultando na necessidade de intervenções políticas e curriculares. Apesar da sexualidade, muitas vezes, já ser abordada na escola antes mesmo de ter um documento curricular específico que legitime essa discussão, no texto é realizado uma narrativa histórica sobre a vontade de saber mais sobre essa temática, apoiando-se nos estudos foucaultianos.

Essa proposta pedagógica nos convida a refletir numa perspectiva de inclusão, equidade e reconhecimento dos direitos humanos reivindicado pelos

movimentos sociais e encontram-se presentes nos documentos educacionais oficiais. Particularmente, evidenciam que o município de Jequié (BA) vem introduzindo essas discussões nos últimos anos, por meio de eventos e na formação continuada das/os docentes. No que se refere a formação inicial, essa discussão é apontada ínfima ou inexistente, contudo, enfatizam que as/aos docentes não devem se isentar desse debate e buscar alternativas para ter contato com esse campo de conhecimento. Como são discursos que incomodam, frequentemente, afirmaram ser comum se isentarem dessas discussões. As poucas estratégias utilizadas vêm atingindo um público limitado e ainda não contempla todos os segmentos da educação básica.

Visando abordar as questões da sexualidade, apontaram a implementação, no município de Jequié (BA), da disciplina Educação para Sexualidade a ser desenvolvida com discentes do 8º e 9º ano do ensino fundamental. Apresentam dados da pesquisa de Suse Azevedo (2013) enfatizando que a maioria das/os docentes que ministram a disciplina é formada/o em Ciências e Biologia, reiterando que essas/es profissionais são consideradas/os aptas/os a lecioná-la. Por ser uma área mais próxima do discurso médico e biológico, as discussões acontecem com base nessa abordagem.

Um fato importante apresentado nesse documento é que, até o momento, não tinham informações concretas quanto à adoção de medidas pelo município com a intencionalidade de adotar livros que estivessem voltados para essas temáticas e abordassem as questões para além de um viés biológico. Todavia, reiteram que é possível encontrar, nos acervos das instituições de ensino, livros paradidáticos e literários que poderiam servir de instrumentos pedagógicos para o trabalho em sala de aula numa perspectiva interdisciplinar, favorecendo o trabalho da/o docente e ampliando as possibilidades de discussões e problematizações. Dado o exposto, salientam que, apesar de estar proposto em projetos e propostas pedagógicas das instituições e nos discursos das pessoas que compõe o contexto educativo um espaço livre e seguro para todas/os e que garanta a inclusão, a qualidade de vida, a liberdade de

expressão e a promoção dos direitos humanos, na prática ainda são encontradas dificuldades na sua execução.

Outro documento oficial citado foi as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, por meio da Resolução Nº 7, dezembro de 2010, que fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Resolução Nº 1, de 157 maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, propondo sugestões e norteando que as instituições escolares possuam e desenvolvam uma proposta pedagógica coerente e coesa que expresse a identidade da instituição. Portanto, subentende-se que as discussões de gênero e sexualidade possam ser realizadas para combater e eliminar quaisquer tratamentos sexistas e discriminatórios de acordo com a realidade em que as escolas se encontrem no município de Jequié (BA).

Apesar disso, reiteram que muitas instituições de ensino têm seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) defasados, não possuem o documento ou a redação do projeto parece ter sido escrita desconsiderando a realidade do local em que a escola está inserida. Com raras exceções, somente alguns projetos estão atualizados, contudo não contemplam em suas propostas o trabalho sistemático de gênero e sexualidade. Ademais, ainda que perpassem os escritos da proposta, na prática quase sempre são insuficientes. Portanto, ressaltam a urgência de discutir o PPP para a organização escolar e que seja um instrumento possível de colocar em prática.

Pelo relato deste PNE é possível perceber que a escola vem sendo, constantemente, instigada a repensar e ressignificar a sua função enquanto instituição que deve colaborar significativamente com a formação das/os indivíduos/os. Atualmente, resistir tem sido o lema das/os pessoas que propõe a discutir e desenvolver ações voltadas para as discussões envolvendo minorias sociais, sejam elas sexuais, de gênero, de classe e étnicas. Nas escolas da educação básica, resistindo à falta de apoio do corpo escolar, enfrentamento aos familiares das/os discentes e membros religiosos, as/os docentes têm passado a assumir essas discussões.

Dado o atual contexto social, político e histórico que reiteram diversos ataques e acusações sobre as discussões de gênero e sexualidade na escola, esse retrocesso direciona nossa atenção a criarmos resistências capazes de combater esses ataques e estimular as discussões e pesquisas nessas áreas. Pensando na disciplina EPS, ter um componente curricular que fale sobre sexualidade na educação básica é resistir. De acordo com Judith Revel (2005), inspirada nos conceitos essenciais de Foucault, a resistência acontece por meio das relações de poder como uma possibilidade de criar um espaço de lutas e possibilidades de transformações por toda parte.

A articulação dos grupos conservadores, além de impedir com que conquistas históricas sejam garantidas e promovidas, buscam controlar e limitar o debate e a proliferação de saberes que poderiam romper com o patriarcado e a cis heteronormatividade em nossa sociedade. Conforme destacado nessa breve análise histórica, é possível compreender que resistir é ir contra o processo de controle e disciplinamento das/os corpos/os que tem raízes profundas em nossa sociedade (FOUCAULT, 1988). Dessa forma, esse conceito possibilita com que as/os sujeitas/os construam novas possibilidades de viverem suas vidas que ainda não foram pensadas. Para Michel Foucault (1988), as correlações de poder não podem existir sem que haja múltiplos pontos de resistência que estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, esse autor aponta que existem resistências, no plural, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder.

Nessas lutas e embates, as relações de força encontram-se por todas as partes e por todos são compartilhados em relações desiguais de poder. Como aponta Michel Foucault, “[...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.” (FOUCAULT, 1998, p. 89). Apesar de estarmos envolvidos em relações

assimétricas de poder, é importante nos mobilizarmos ativamente para criar, transformar, articular e (re)construir práticas de resistência visando a modificação da realidade. Nesse sentido, Michel Foucault (2014, p. 252) aponta que devemos “não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente como identidade, mas como força criadora”. Portanto, devemos articular resistências, criar e disputar espaços para que haja a possibilidade do desenvolvimento das questões de gênero e sexualidade na escola. Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 53) aponta que a sociedade em geral, a pedagogia e, em particular, o currículo, não são feitos apenas de dominação e controle. Existe algum lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão.

Com a intensificação dos movimentos conservadores e retirada das discussões de gênero e sexualidade do currículo das instituições escolares, a disciplina Educação para Sexualidade (componente curricular obrigatório do núcleo diversificado dos anos finais das escolas municipais da cidade de Jequié, interior do estado Bahia), continua sendo desenvolvida no município de Jequié desde 2005. Entretanto, me inquieto a pensar: como ela resiste diante de diferentes governos e ações dos movimentos conservadores? A disciplina se mantém porque ela passa a se manter como um componente curricular do núcleo diversificado? Quem decide pela sua continuidade? Como ela tem sido desenvolvida? Que discussões ela vai defender? A retirada do PME afetou indiretamente os conhecimentos que têm sido ministrados nessa disciplina? Embora não houvesse investimentos e formação no componente EPS, compreendo que os governos municipais não foram contrários ao seu desenvolvimento.

Apesar de ter sido criada para trazer discussões numa perspectiva preventiva, pesquisas como as de Suse M. M. M. Azevedo (2013), Suzane Nascimento Cabral (2016), Laís Machado De Souza (2017) e Thaís Santos Santana (2020) apresentam em seus trabalhos que as discussões na disciplina se configuram também como um local de escapes. Nessas pesquisas algumas/alguns professoras/es afirmam que discutem em suas aulas questões

para além de uma perspectiva preventiva das IST/AIDS e gravidez, como por exemplo relacionadas às orientações sexuais, identidade de gênero, masturbação e violência, contrapondo ao PME vigente. Nesse sentido, compreendo que a disciplina também discute a importância do respeito, do prazer, de valorizar a diversidade de gênero e sexual que rompa com a lógica binária, perturbando e questionando a cisheteronormatividade.

Todavia, grupos conservadores fundamentados no Movimento Escola Sem Partido e Ideologia de Gênero, ao defenderem a “não doutrinação” da escola, o componente EPS pode se configurar como uma ameaça à moral e aos bons costumes da família tradicional brasileira. Apesar disso, destaco que a disciplina vai ganhando contornos diferentes conforme quem vai assumindo esse componente curricular. Por exemplo, docentes mais jovens vêm trazendo novas discussões e ressignificando seu currículo disciplinar. Assim, compreendo que essa disciplina é multifacetada, ou seja, dependendo de quem a assume, dá uma cara para ela. Com isso, me inquieto a pensar: quais currículos a disciplina EPS tem assumido? Como as/os discentes têm sido marcadas/os pelas possibilidades de abordagens da disciplina EPS? Como as/os estudantes entendem esse componente curricular? Será que elas/es desejam essas discussões sobre sexualidade?

Em minha pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, realizada em 2018, com 59 discentes de quatro diferentes turmas (duas do 6º/7ºano e duas do 8º/9ºano) da Educação de Jovens e Adultos, de duas escolas municipais, objetivei analisar suas compreensões em relação à disciplina EPS. Esta pesquisa apontou que, para as/os discentes ter uma disciplina que discuta sobre sexualidade é uma possibilidade de prevenir às IST/AIDS, evitar a gravidez na adolescência, entender sobre o corpo humano e buscar orientação médica, conhecimentos estes considerados relevantes pelas/os alunas/os, o que torna inclusive a disciplina muito importante. Por outro lado, algumas reivindicam que também seja discutido sobre as relações sexuais (PASSOS; SOUZA, 2019).

Além disso, as/os estudantes mencionaram que desconheciam sobre várias IST/AIDS, o que reitera a necessidade em priorizar esse debate. No

entanto, houve outros temas que, segundo as/os discentes, elas/es não sabiam e que puderam aprender durante as aulas, tais como sobre a gestação da criança, método anticoncepcional comportamental (coito interrompido, intersexualidade e ciclo ovariano. Houve também quem dissesse que não tinha informações sobre quaisquer temáticas. Ao serem questionadas/os sobre quais questões elas/es gostariam de estudar mais profundamente ou que não foi abordado na disciplina, mais uma vez as questões sobre IST/AIDS aparecem expressivamente, inclusive elas/es queriam conhecer novas doenças. O abuso sexual e os aconselhamentos sobre gravidez também foram mencionados (PASSOS; SOUZA, 2019).

Anteriormente a essa pesquisa, Adriana dos Santos Gonçalves e Marcos Lopes de Souza (2012) também investigaram as contribuições da disciplina EPS para a formação de 103 estudantes de três escolas municipais no ano de 2012. Nesse trabalho todas/os participantes avaliaram esse componente curricular como importante por abordar aspectos relacionados às suas vivências, especialmente no que se refere à adolescência e sexualidade; para a prevenção de IST e gravidez na adolescência; por trabalhar com temas que não são tradicionalmente discutidos na escola e na família e contribuir para a mudança de valores e atitudes. De acordo com as/os estudantes, entre os temas mais abordados nas aulas estão a gravidez na adolescência, as IST, namoro, homossexualidade, aborto e métodos contraceptivos. Para elas/eles o tema mais interessante foi o das IST. A maioria dessas/es discentes não tem críticas em relação à disciplina e algumas/alguns responderam que deveria ter uma carga horária maior, mais palestras e discussões nas aulas.

Maria José Sá Barreto Queiroz (2007) foi outra pesquisadora que objetivou analisar a contribuição da disciplina Educação para a Sexualidade para a vida das/os educandas/os. Para isso, participaram da pesquisa 150 estudantes de quatro escolas municipais da cidade de Jequié (BA). Os resultados demonstraram que a maioria das/os discentes aprovaram o componente EPS e, ao mesmo tempo, também a avaliaram como muito boa por, dentre outras coisas, possibilitar aprendizados sobre prevenção às IST/AIDS,

gravidez precoce e como viver sua sexualidade de maneira mais saudável e plena. Entre os temas que mais gostaram de estudar, destacaram-se IST/AIDS, gravidez na adolescência e drogas.

Embora essas pesquisas apontem temas ligados à normatização e uma perspectiva reducionista da sexualidade voltada para as questões das IST e a gravidez na adolescência, outros aspectos têm adentrado as discussões. Apesar disso, não há uma rejeição/contestação de como deve ser realizada a prática sexual. De modo geral, as/os discentes consideram a disciplina importante. Contudo, apoiado em Deborah Britzman (2001), reitero a necessidade de que não sejam discutidas apenas questões voltadas para essas temáticas para que as/os alunas/os não internalizem a sexualidade ao perigo e contágio de IST/AIDS.

Esse fato me faz refletir sobre os processos de subjetivação que estão envolvidas/os essas/es discentes. Afinal, que sujeitos desejam formar introduzindo esses conhecimentos nas discussões? De acordo com Anderson Ferrari (2010), entendo a educação como campo privilegiado para a construção de sujeitos e subjetividades, seja por meio de uma educação mais formal no que se refere à formação docente, currículo, cotidiano escolar, ou mesmo aquela que diz de um propósito mais amplo. Portanto, esses processos de construção dos sujeitos e das subjetividades nos permitem colocar a cultura e a sociedade em debate.

Sendo assim, faz-se necessário criar espaços pedagógicos numa perspectiva inovadora e problematizadora do que ocorre no espaço escolar e que, muitas vezes, foi naturalizado e não nos chama mais atenção. Defender a continuidade desse componente curricular é um desafio para nós que acreditamos na necessidade da construção de uma sociedade que reconheça as diferenças e possibilite a vivência da sexualidade sem regulações para que haja uma escola que prolifere a diferença.

CAPÍTULO 3

O(S) CURRÍCULO(S) DA DISCIPLINA EPS: CONHECIMENTO, PODER E IDENTIDADE

A resistência da disciplina Educação para Sexualidade, ao longo dos seus 17 anos de existência, tem demonstrado algumas dificuldades e potencialidades na construção e desenvolvimento das discussões sobre sexualidade na escola em um componente curricular obrigatório da Educação Básica, conforme apontei no capítulo anterior.

Propostas curriculares oficiais e as práticas pedagógicas são realizadas por intermédio de disputas de poder entre diferentes atores sociais que buscam legitimar determinadas concepções de mundo por meio da (re)contextualização de seus discursos (LOPES; MACEDO, 2010). Dessa forma, tenho questionado: quais conhecimentos foram consolidados na construção da disciplina EPS? Como esses conhecimentos têm sido (re)produzidos por sujeitas/os legitimadas/os a falar sobre esse currículo? O que significa uma Educação para Sexualidade? Por que esse termo foi utilizado para descrever a disciplina de sexualidade e não outro?

De forma mais intensa, essa última inquietação tem me provocado a refletir sobre a nomeação da disciplina investigada. Nos últimos anos tenho percebido uma série de nomenclaturas para descrever os estudos que envolvem educação e sexualidade. A princípio, inocentemente, a meu ver, seriam apenas sinônimos para descrever uma mesma discussão. Entretanto, autoras como Constantina Xavier Filha (2009), Deborah Britzman (2001), Jimena Furlani (2005) e Helena Altmann (2004) me fazem desconfiar do que está posto como inquestionável. Afinal, como essas nomenclaturas ganham sentido nas práticas discursivas em meio às relações de saber-poder? Como esses enunciados constituem práticas e sujeitos? Qual seria o (des)propósito de uma educação para sexualidade?

De acordo com Constantina Xavier Filha (2009) a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, tendo a 'Orientação Sexual' como

tema a ser desenvolvido transversalmente, passou-se a discutir se seria mais adequado utilizar o termo 'educação' ou 'orientação' sexual. Ao selecionarem o termo 'orientação sexual' para compor os PCN, como indica no seu próprio texto, essa seria uma prática realizada na escola, sendo diferenciada de 'educação sexual' que deveria ser abordada pela família (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, seria delimitado a função da escola, sem deixar de reconhecer também a importância da família em abordar essas questões. Com isso, percebe-se também uma preocupação em não interferir na educação sexual realizada pela família, pois conforme apontado no capítulo anterior, a família tem receio que seus valores morais sejam corrompidos com essas discussões, podendo gerar tensões. Sendo assim, evitando conflitos, o termo orientação fortaleceria a ideia de informação e não de educação ou formação.

Sendo legitimado, a partir do momento em que o Ministério da Educação publicou um documento oficial privilegiando esse termo, a nomenclatura 'orientação' passou a ser utilizada como sinônimo de 'educação sexual' e priorizada em detrimento dos outros termos. Para Constantina Xavier Filha (2009), nessas relações de saber-poder, o termo 'educação sexual' passou a ser questionado pelo seu 'desgaste' conceitual, principalmente pelas práticas estarem voltadas para o viés biológico essencialista e universalizante que privilegia uma visão higienista, eugenista e moralista, principalmente ao serem divulgadas informações sobre contracepção e prevenção às IST. A esse respeito, Deborah Britzman (2001) ressaltou que, historicamente, a proposta de educação sexual se pautava em uma regulação das/os discentes e docentes.

Em contrapartida, Helena Altmann (2004) aponta que o termo 'orientação sexual' pode produzir equívocos teóricos e conceituais, especialmente por ser utilizado também como relação de desejo e prática sexual (heterossexual, homossexual, bissexual...) e não, necessariamente, como no sentido de orientação educacional, como proposto pelos temas transversais dos PCN. Apesar disso, ao analisar a nomenclatura ideal a ser utilizada, Jimena Furlani (2005) destacou que a troca do nome de 'educação' para 'orientação' proporcionou com que o trabalho sobre sexualidade na escola se mantivesse,

ressignificando filosófica e metodologicamente a prática.

Com base nesses argumentos, considero alguns questionamentos pertinentes: a substituição dos termos garantiria uma mudança na concepção e prática pedagógica envolvendo as questões da sexualidade? Que outros currículos seriam construídos? A Orientação Sexual possibilitaria desvincular o enfoque reprodutivo, biológico, médico e normativo da proposta de 'Educação Sexual'? Percebo que as discussões em torno da nomeação adequada a ser utilizada e dos seus sentidos reflete as tensões e disputas que envolvem as problematizações entre os campos da educação e sexualidade.

Contribuindo para essa discussão, Michel Foucault (1998) me inquieta a pensar que nem tudo pode ser dito, pois os discursos constituem-se de práticas associadas às regras de formações específicas, ora propondo discussões, ora interditando-as. Nesse sentido, compreendo que as nomeações e conceitos atribuídos às coisas, em meio às relações de saber-poder, são construções históricas e culturais que, frequentemente, são validadas pelas ciências. "Em muitos casos, essa demarcação linguística é limitadora; em outros, possibilita que se tenham condições de entender processos pelos quais nos constituímos como sujeitos sociais" (XAVIER FILHA, 2009, p. 90).

Percebo que a suposta produção de novos significados sobre sexualidade, por meio da substituição dos termos, caracteriza a resistência para que houvesse discussões sobre sexualidade na escola, ainda que estivessem pautadas em uma perspectiva restrita da sexualidade. Ao longo do tempo outros termos também foram criados, sendo acrescentados artigos, adjetivos e conjunções, para substituir o termo 'educação sexual'. Pensando no nome atribuído a disciplina EPS, o que esse termo significa? Com qual intencionalidade ele foi criado? Quais práticas e subjetividades são produzidas a partir dele? Constantina Xavier Filha (2009), ao descrever a perspectiva da educação para a sexualidade, compreende que esse termo:

Pretende refletir sobre discursos naturalizados e sacralizados culturalmente, relativizando-os, pondo-os sob suspeita e vigilância, provocando a dúvida de algumas certezas, permitindo-se novas formas de pensar e com isso estimular questionamentos sobre como

construímos em relações de saber e poder. Com isso, desestabilizar certezas, na tentativa de ampliar olhares em outras direções e possibilidades (XAVIER FILHA, 2009, p. 97).

Nessa pesquisa, em alguns momentos, adoto a utilização de diversas nomenclaturas para me referir a discussão sobre sexualidade na escola, contudo meu entendimento se assemelha ao proporcionado por Constantina Xavier Filha no trecho acima. Apesar de não ser foco dessa dissertação descrever as implicações em torno da utilização do termo Educação para Sexualidade, ao analisar meu material empírico darei alguns indícios da proposta da disciplina EPS.

A implementação do componente curricular EPS proporciona um espaço específico para falar sobre sexualidade, oportunizando com que as/aos discentes exponham suas inquietações e opiniões sobre o assunto. Por mais que a discussão seja pautada no discurso biológico essencialista e no discurso preventivo, em alguns momentos existe uma ampliação das discussões, como aponta também na pesquisa de Suzane Nascimento Cabral (2016). Entendo que ter um espaço específico para discussão pode ser também uma forma de controle do que está sendo abordado sobre sexualidade, não pelo rigor da proibição, mas ao dizer o que (não) é legítimo a ser ensinado.

Essa disciplinarização da sexualidade pode promover o entendimento como único espaço de discussão sobre a sexualidade, fazendo com que não aconteça em outros momentos. Além disso, como essa disciplina, frequentemente, foi destinada às/aos educadoras/es formadas/os em Ciências/Biologia, assim, as/os professoras/es de outras/os disciplinas podem não se sentir responsáveis pelas discussões e não assumirem o debate, conforme apontado na pesquisa de Suse M. M. M. Azevedo (2013). Considero que, ao priorizarem essa discussão, a integração da sexualidade no currículo da educação básica pode ser considerada um avanço. Sendo assim, iniciarei o tópico a seguir provocado a analisar o currículo que foi produzido institucionalmente para norteá-la e as referências que norteiam o trabalho docente.

3.1 - O projeto curricular para a disciplina EPS e as escolhas das referências norteadoras: (des)encontros e criações

Em meio às mudanças curriculares, no projeto¹⁷ de ampliação do tempo escolar do ensino fundamental de 9 anos (anos iniciais e finais) da cidade de Jequié, foi proposto para os anos finais (do 6º ao 9º ano) que houvesse reflexões dos objetos de estudo entre as diversas áreas do conhecimento e análise das problemáticas atuais.

Neste documento (ANEXO A), no que se refere ao tópico destinado à proposta curricular implementada para a disciplina Educação para Sexualidade, sua apresentação iniciou-se com uma citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, destacando que “o corpo, como sede do ser, é uma fonte inesgotável de questões e debates, que vão muito além do que é habitual incluir nos estudos da sua anatomia e fisiologia” (BRASIL, 1998, p. 321 apud JEQUIÉ, 2005, p. 7). Nesse sentido, em contrapartida as aspirações da criação do componente EPS, a princípio, esse trecho indica a necessidade das discussões sobre sexualidade para além do discurso biológico.

Na produção de um currículo é elaborada uma forma de organização dos conhecimentos destinada à construção de subjetividades. A produção dessas/es sujeitas/os é resultado da relação entre currículo, representação e identidade. É no âmbito social que os discursos operam para produzir as diferenças entre grupos sociais, representando múltiplas identidades. Sendo assim, muitas vezes, por meio do currículo, somos submetidas/os a um controle e uma regulação moral, estando sujeitas/os a conviver com a instabilidade e provisoriedade que são (re)criadas pelos discursos (LOPES; MACEDO, 2010).

¹⁷ Esse documento foi construído pela Prefeitura Municipal de Jequié; Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer; diretora do Departamento Técnico Pedagógico e a equipe técnica foi representada pela Coordenadora da Educação Infantil, Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos, Coordenadora do Ensino Fundamental, Coordenadora de Divisão de Educação Física, Coordenadora da Educação Especial, Coordenadora do Ensino Fundamental, Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos, Coordenadora do Ensino Fundamental e Coordenadora da Divisão de Educação Infantil.

De acordo com esse documento, trabalhar Educação para Sexualidade nas escolas é uma possibilidade para que as/os estudantes desenvolvam e exerçam sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Nos seus dizeres:

Trabalhar a Educação para a Sexualidade na escola possibilidade que os alunos desenvolvam e exerçam sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que de um lado se propõe a trabalhar o respeito por si, pelo outro e por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos, como saúde, a informação e o conhecimento; elementos fundamentais para a formação do cidadão responsável e consciente de suas capacidades.

A disciplina Educação para a Sexualidade tem a finalidade de oferecer informações sobre a sexualidade e mudanças na adolescência, proporcionando um espaço de reflexões e questionamentos acerca de posturas, tabus, crenças e valores relacionadas ao corpo, relações de gênero, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e gravidez na adolescência (JEQUIÉ, 2005, p. 167).

Nesse trecho é possível perceber que o documento instiga, por exemplo, questões relacionadas ao respeito, à garantia de direitos básicos e ao prazer. Contudo, tenho me questionado: quem construiu essa proposta curricular? Quais foram as verdades acionadas para a construção desta proposta? O que se deseja ao investir no respeito? E na sexualidade com prazer e responsabilidade?

Instiguei-me em problematizar quais os sentidos se constroem em torno da proposta de que as/os discentes vivam a sexualidade com prazer e responsabilidade. Primeiramente, percebemos que há uma aposta na relação do sexo com prazer, um discurso nem sempre acionado quando se fala em Educação para Sexualidade, aliás, durante muito tempo, se desejou desvincular o sexo do prazer.

Michel Foucault (1984) relata que o prazer sexual foi perseguido, considerado mais prejudicial à saúde do que a abstinência e a virgindade, lido algumas vezes como um mal e também como algo a ser comedido, ou seja, controlado em termos de momento e a frequência com que deveria ser vivenciado. “Desde o Século IV encontra-se, muito claramente formulada, a ideia de que a atividade sexual é em si mesma demasiado perigosa e custosa,

muito fortemente ligada à perda da substância vital, para que uma economia meticulosa deva limitá-la na medida em que ela não seja necessária” (FOUCAULT, 1984, p. 314).

A proposta curricular para a disciplina EPS também sublinha que, além do prazer, é necessária a responsabilidade em relação à sexualidade. Neste caso, a responsabilidade está associada a uma prática sexual que considere os seus possíveis efeitos como gravidez não planejada ou o contágio de alguma IST/AIDS, como fica mais delimitado em uma das competências apresentadas pela proposta: “Tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos” (JEQUIÉ, 2005, p. 168).

Nesta competência também é apontada que, além de tomar as decisões conforme um determinado discernimento, deve-se procurar orientação, ou seja, as/os adolescentes são estimuladas/os a não tomarem as decisões sozinhas, mas buscando ouvir outra pessoa.

Quanto aos objetivos da EPS, o projeto apresenta três intencionalidades:

Promover situações de reflexão e problematização sobre sexualidade: valores, posturas, preconceitos, vivência e informações;
Trabalhar a sexualidade da criança e do adolescente não apenas nos seus aspectos biológicos, mas também e principalmente nos aspectos sociais e afetivos;
Sensibilizar o educando para a percepção e o estabelecimento de relações de respeito mútuo (JEQUIÉ, 2005, p. 167-168).

Nos objetivos apresentados pelo projeto curricular, destaco a intencionalidade em construir vivências que levem a pensar e a indagar sobre as questões envolvendo a sexualidade como valores, posturas e preconceitos. De alguma forma, há uma aposta no diálogo, o que nem sempre é apresentado como perspectivas para disciplinas como de Educação para Sexualidade.

Ao longo das narrativas, algumas/alguns professoras/es comentaram que os conhecimentos da biologia são necessários para ministrar a disciplina EPS. Problematizando sobre o segundo objetivo da disciplina EPS, percebo que não há uma rejeição desses conhecimentos, mas também há uma preocupação

em não restringir a sexualidade a essas questões.

Além disso, no terceiro objetivo, percebo que há um investimento permanente no respeito. Por compreender que as palavras carregam múltiplos sentidos, esse documento abre margens para que sejam realizadas diferentes interpretações de como pode ser pensado e vivenciado o respeito mútuo.

Este respeito pode estar atrelado a uma compreensão de tolerância ao outro, considerado diferente, mas sem se repensar aquela/e vista/o como normal e que apresenta uma identidade hegemônica. Guacira Lopes Louro (2013) nos diz:

É preciso abandonar a posição ingênua que ignora ou subestima as histórias de subordinação experimentadas por alguns grupos sociais e ao mesmo tempo, dar-se conta da assimetria que está implícita na ideia de tolerância. Associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos. Ela se liga, contudo, à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe psicológica e individual e, como consequência, a meta consiste na mudança de atitude. Certamente não advogo, aqui, o monólogo ou a intolerância, mas sim a atenção crítica que desconfia da inocência das palavras e que põe em questão a suposta neutralidade dos discursos. Para além da mudança de atitude, a análise cultural estaria preocupada, neste caso, com a ação política coletiva (LOURO, 2013, p. 50).

Nesta perspectiva de respeito, a/o outra/o é respeitada/o se estiver nos padrões requeridos pela norma, ou no máximo, pouco afrouxados (DINIS, 2008). Atualmente, por exemplo, alguns gays são respeitados caso estejam inseridos nos padrões cisheteronormativos, retirando as possíveis marcas de feminilidade.

Por outro lado, dependendo de como o respeito possa ser trabalhado, é possível problematizar a construção das diferenças e como estas (de)marcam as múltiplas identidades. Nesta outra perspectiva, deseja-se problematizar porque algumas diferenças foram produzidas e nomeadas como referências, enquanto outras foram lidas como anormais ou excêntricas. Aqui, por exemplo, se questiona, por que se normalizou a cisgeneridade e a heterossexualidade como identidades naturalizadas e essencializadas (WOODWARD, 2009;

LOURO, 2013).

Em relação ao acesso ao projeto curricular da disciplina EPS, apesar de Bruna estar no início da implementação do componente curricular EPS e ser a docente que ministrou a disciplina por mais tempo, apenas Mônica teve acesso a esse documento oficial. Destaco que, talvez, isso só foi possível devido ao interesse da docente pelas discussões sobre sexualidade e por estar atenta ao uso do seu projeto RENAS-SER, para a construção da proposta da disciplina, conforme ressaltado no capítulo anterior.

Bruna, Tailane, Igor e José apontaram que este documento não estava disponível ou não foi disponibilizado para direcionar suas práticas pedagógicas. Dessa forma, percebo que a escola deixa a desejar ao não dizer o propósito da disciplina. Defendo a importância de ter a disciplina EPS e considero ser importante que haja uma orientação curricular, não para que haja uma prescrição do que deve ser realizado, mas que colabore para que a/o docente possa com base nela construir a sua proposta pedagógica.

Por outro lado, compreendo que outros currículos passaram a ser construídos com base no que as/os educadoras/es entendiam que deveria ser discutido sobre sexualidade nessa disciplina. Assim, alguns questionamentos me provocam a entender melhor esse processo: quais as potencialidades e dificuldades de “não haver” uma proposta curricular para a disciplina EPS? Qual educação para sexualidade as/os educadoras/es desejam e realizam?

Diferentes táticas foram utilizadas para construírem seus planejamentos, conforme apontado nos trechos a seguir:

Olha, eu vou ser bem sincera, se tem, ela não chega nas escolas como tem que chegar. **A gente todo ano fica naquela coisa da construção, depois, principalmente, como não tinha esse norte, você segue os Parâmetros Curriculares que tem o eixo que é para trabalhar com sexualidade como temas transversais.** [...] Até hoje eu não sei se existe um documento, **aquele currículo mesmo.** Era mais a nível de construção (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 18/08/2021).

Sinceramente, eu não sei te dizer se existe um plano de curso para a disciplina, mas eu sei que um professor anterior, anteriormente a mim, **ele fez um plano de curso, me baseei nele e fui acrescentando**

o que achava necessário para poder incrementar e ver o que realmente poderia ser discutido (Tailane, docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 08/04/2021).

Eu quando entrei na disciplina recebi de alguns colegas uma proposta pautada dentro do que era previsto para um currículo de Biologia nesse campo da sexualidade. **Só que quando tive acesso a essa proposta eu achei muito rasa. [...] Tinha muita coisa voltada para o ficar, o namorar e essas coisas. A meu ver, a disciplina não é só para isso. Quando eu peguei a disciplina, pela primeira vez, eu automaticamente já produzi um plano de curso da disciplina meu, dentro da minha visão do que eu poderia estar trabalhando nessa disciplina. [...]** O MEC, ele traz os conteúdos relacionados à questão de sexualidade e nós também temos a brecha da BNCC da questão dos currículos regionais. Então, a gente consegue ter essa opção minha. **Eu não vou te dizer que eu me baseei totalmente no material que foi passado, até porque se tem uma base, se tem um plano para a disciplina, eu desconheço** (Igor, docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 15/04/2021).

Quando fui ministrar a aula e fui procurar material, ninguém deu opinião nenhuma, não tinha material. Aliás, minto. **A minha antecessora tinha levantado vários eixos, várias temáticas poucas e deixado esse material lá. Então eu fui olhar o material e tem coisas que eu acho legal, tem coisas que eu não achei. Mas antes de tudo, até de fazer o programa da disciplina eu fui conhecer a clientela. [...]** Pergunto nome, idade, como eles estão se sentindo só para ter **uma noção**. Então eles respondem para mim o nome, a idade, sala, se moram com o pai, com a mãe, quem que mantém a casa, como é a sua relação, se a família tem um diálogo sobre gênero familiar em casa, se tem um orçamento doméstico, se a família discute sobre isso, sim ou não. Eu pergunto a religião que eles têm, sem eles preferem, o que eles seguem, o que eles pensam... o que mais que eu coloco... Aí eu pergunto se eles namoram ou não, dependendo da turma eu pergunto se já teve relação ou não. [...] **Eu tenho muita preocupação nesse tema de sexualidade porque tem que estar atrelado a maturidade deles com o tema porque o que nós mais vemos hoje pela mídia e pelos canais que a gente tem acesso é uma banalização da sexualização que leva a desinformação do aluno ou indivíduo [...]. Então eu resolvi diante desses dilemas e depois de fazer um diagnóstico com a turma para ver a maturidade deles, eu fiz um cronograma para trabalhar com eles** (José, docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 08/04/2021).

Com a ausência de uma proposta curricular acessível às/aos docentes, o caminho encontrado por Bruna e Igor foi seguir outros documentos curriculares governamentais. Por desenvolver a disciplina no início da

implementação do componente EPS, Bruna se apegou à matriz curricular proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, criado em 1998, que instituiu a orientação sexual como tema transversal. Igor, professor mais recente do componente EPS, se baseou em alguns conhecimentos sobre sexualidade trazidos também pelo PCN e reforçou que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ampliou a possibilidade de escolha das discussões para os currículos regionais. Dessa forma, foi possível decidir sobre como construir sua proposta pedagógica.

Gênero e sexualidade eram conhecimentos que estavam, de alguma forma, presentes nos documentos curriculares oficiais anteriores à BNCC como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), mas ao longo do tempo com a intensificação dos movimentos conservadores foram sendo retirados de documentos mais recentes como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Apesar dessas supressões, Lara Casarim Leite, Roney Polato de Castro e Anderson Ferrari (2021) apontam que a BNCC apresenta brechas para que possam ser construídos outros currículos com discussões de gênero e sexualidade nas escolas. Sendo assim, embora haja uma preocupação com a homogeneização do conhecimento e das subjetividades das/os sujeitas/os, também há uma democratização da educação ao privilegiar as características regionais e culturais em que as/os estudantes estão inseridas/os. Apesar disso, essas aberturas para as discussões estão provocando outras reações de exclusão desses conhecimentos, seja por uma lei ou modelo de instituição escolar que busca controlar e disciplinar as/os sujeitas/os.

Diante do exposto, Igor me instiga a olhar para as brechas propostas pela BNCC afirmando que esse documento vem respaldar as possibilidades de inclusão de outras temáticas. Percebo que, embora a construção de outros currículos para a disciplina possa ser limitada e reduzida às perspectivas prescritivas e pautadas em um viés biológico, médico e higienista, alguns currículos podem ser criados para fortalecer e acionar novas discussões que

fogem de uma visão binária e cisheteronormativa que não estavam previstas na proposta curricular.

Em um trabalho de revisão sistemática da literatura sobre educação sexual em escolas brasileiras, Milena Fontana Furlanetto e col. (2018) também identificaram que, apesar de existirem documentos curriculares oficiais que abordem as temáticas sobre gênero e sexualidade, as/os docentes não têm acesso a esses materiais.

De modo geral, uma prática comum realizada pelas/os educadoras/es, quando deixam de ministrar a disciplina EPS é entregar o seu planejamento para a/o próxima/o docente a assumir as aulas desse componente curricular. Esse fato é evidenciado nas falas de Tailane, Igor e José ao receberem o plano de curso da/o docente anterior. Embora as/os professoras/es peguem os materiais de outras/os educadoras/es, geralmente, há uma ressignificação dessa proposta.

Conforme apontado por Igor, a proposta da docente anterior era pautada com base em um currículo de Biologia. A meu ver, esse depoimento indica que, possivelmente, dependendo da área de formação pode haver uma articulação maior desses saberes nas discussões. Dessa forma, como a maioria das/os docentes que ministram a disciplina EPS é da área de Biologia ou de Ciências Naturais, talvez, este ainda continue sendo um dos enfoques ou eixos do componente curricular.

Na análise de Igor, o plano anterior também tinha muitas questões que buscavam discutir as relações amorosas como namorar e o ficar na adolescência. Entretanto, o docente percebe que a disciplina não é só para focalizar essas questões. Embora entenda que a disciplina não está atrelada exclusivamente aos relacionamentos, contudo, essa é uma questão que fortemente atravessa as vivências dos jovens.

Em uma pesquisa realizada sobre o “ficar” na adolescência, no ano de 2018, com discentes da disciplina EPS, percebi que, em geral, essa é uma prática comum entre as/os as/os jovens, entretanto, as mulheres são inferiorizadas em relação aos homens quando ficam com várias pessoas. Nessa prática podem

ocorrer relações sexuais, mas não é obrigatório. Contudo, geralmente, as meninas se sentem pressionadas pelos meninos a realizarem a prática sexual (PASSOS; SOUZA, 2020).

Em contrapartida ao posicionamento adotado por Igor, um fato interessante proposto por José foi analisar o material da docente anterior e realizar um diagnóstico do perfil geral da turma para compreender, segundo ele, o nível de maturidade sobre as questões da sexualidade. Somente após esse momento, ele planeja a disciplina. Com base nisso, questionamos: por que a maturidade é tomada como parâmetro para construir o planejamento?

Considerar a maturidade como um critério para a produção do planejamento diz desse entendimento, ainda muito predominante, da adolescência e juventude como fases da vida em que ainda não se tem o amadurecimento necessário e que, portanto, muitas vezes, quem está nesse momento age de forma muito inconsequente, especialmente, com relação às questões da sexualidade. Por que se naturalizou o discurso da adolescência como imaturidade ou irresponsabilidade?

O discurso psicológico produziu a adolescência como uma fase de rebeldia e inconstância (QUADRADO, 2013). Inclusive já ouvi muitas pessoas, em especial, docentes e familiares utilizarem o termo aborrecido para se referir às/aos adolescentes. Há um jogo do imaturo e maturo que constrói a adolescência. Contudo, investimos no pensamento de que há várias possibilidades de ser adolescente e que operar com o conceito de imaturidade associado à adolescência é uma forma de essencializá-la, o que se torna um risco para os diálogos sobre a adolescência e sobre a sexualidade.

Diante das ações das/os docentes frente a construção de uma proposta para a EPS, entendemos que as escolas são plurais, apresentando diferentes realidades e, assim, os currículos têm sido desenvolvidos conforme quem assume a disciplina EPS. Conforme apontado por Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira (2010):

Os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes, contraditórias de convicções e crenças, de

possibilidades e limites, de regulação e emancipação. Do mesmo modo, as propostas curriculares formais que chegam às escolas são formuladas no seio das mesmas contradições, assumindo um caráter mais ou menos regulatório ou emancipatório em suas diferentes proposições (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 96).

Nesse sentido, na criação e desenvolvimento da prática curricular docente, no dia a dia, misturam elementos de propostas formais com as possibilidades de implementação de acordo com as (des)crenças dessas/es sujeitas/os. A princípio, existe uma relação com o que sabem e acreditam, ao mesmo tempo em que são definidas as dinâmicas de cada turma, dos saberes discentes e das circunstâncias que desenvolvem à docência.

É nesse contexto que Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira (2010) assumem o cotidiano das práticas curriculares como 'multicoloridas', ou seja, a existência de uma tonalidade dependerá das possibilidades de quem realizará o trabalho e das circunstâncias que estão envolvidas/os. Dessa forma, compreendo a disciplina EPS como multicolorida.

Ao analisar essas tonalidades, se o projeto curricular da disciplina, na maioria das vezes, não estava/está disponível para orientar as/os docentes, quais referenciais/documentos/teorias norteiam suas práticas?

Ao longo das entrevistas narrativas, as/os docentes descreveram as referências selecionadas para discutirem os conhecimentos da disciplina. Bruna, Tailane e José destacaram que a ausência de um livro didático dificultou o direcionamento das discussões, conforme os trechos a seguir:

A gente não tem nem livro. O EJA, por exemplo, tem um livro conjunto, os temas de sexualidade já aparecem lá. O que a gente tem são livros particulares que a gente constrói (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 18/08/2021).

Na verdade, eu fazia textos. Como a gente sabe, não existe livro didático para essa disciplina. Então a gente meio que... eu fazia apostilas, escrevia e me baseava nesses livros que eu te falei, na internet, pesquisava na internet também e aí eu montava as apostilas e colocava algumas atividades para classe. Eles faziam redação, usavam algumas tirinhas, usavam a questão de entrevistas. Eles faziam vídeos entrevistando, gravando... essas coisas aí. Aí eu fazia a interação na sala de aula. Eles apresentavam, a gente lia e discutia os textos, a apostila que eu passava, que eu mesmo xerocava em casa e

levava (risos). Eu entregava a eles e a gente discutia em sala de aula e, logo depois, eles faziam as atividades que eu passava, em seguida as questões (Tailane, docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 08/04/2021).

Não tem um livro didático e um plano para traçar todas as propostas, uma linha de pensamento que começa daqui vai até aqui. Vai ser com esses livros e com esse material que eu vou, fora a internet hoje em dia que é fundamental. Vou buscando aqui os assuntos para suprir as demandas que eles necessitam (José, docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 08/04/2021).

Sendo considerado um importante instrumento pedagógico de apoio docente, de modo geral, o livro didático é um dos recursos mais utilizados em nossas escolas. Frequentemente, esse material é utilizado pelas/os docentes para direcionar as discussões, auxiliar no planejamento das aulas e elaboração das avaliações nas diversas disciplinas. De acordo com Marco Antônio Silva (2012):

A grande capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas é um dos fatores que justifica a sua permanência como parte integrante do cotidiano escolar de várias gerações de alunos e professores (SILVA, 2012, p. 805).

A permanência e aquisição dos livros é facilitada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que busca garantir a qualidade desses materiais didáticos na escola (ZAMBON; TERRAZZAN, 2013). Dessa forma, mudanças na abordagem e estrutura dos conhecimentos têm sido propostas pelas políticas desse programa para se adequarem as novas demandas sociais, culturais, étnicas, entre outros. Diante disso, as/os autoras/es e editoras/es têm sido obrigadas/os e recomendadas/os a modificarem seus livros e incluírem o debate sobre as diferenças e processos discriminatórios em nossa sociedade.

Nesse sentido, geralmente, alguns conhecimentos da sexualidade foram inseridos, brevemente, no livro de Ciências. Conforme demonstrado no relato de Bruna, a disciplina de EPS não tem um livro específico, entretanto, no livro

da Educação de Jovens e Adultos (EJA), alguns conhecimentos foram contemplados. Em outro momento da entrevista, Bruna nos diz que nos livros de Ciências do ensino regular também são trazidas algumas questões da sexualidade, contudo, durante muito tempo, nos dizeres dela, as/os docentes corriam desta temática.

Esse pensamento me faz refletir que, por mais que as questões da sexualidade estejam inseridas nos livros didáticos, caso a/o docente não queira realizar essas discussões, estas não ocorrerão. Diante disso, entendemos o livro didático como um produto das relações de saber-poder que estão inseridos em um determinado processo histórico, social, cultural e político. Sendo assim, Luciano do Amaral Dornelles (2010) me direciona a pensar que esses materiais não apresentam um único significado, mas existe uma flexibilização e abertura para diversos sentidos, dependendo do contexto em que seja produzido.

Contudo, nos últimos anos, diante do recrudescimento dos movimentos conservadores e fundamentalistas, o PNLD tem suprimido as orientações para a inclusão das questões envolvendo gênero e sexualidade. Apesar dessas questões estarem pouco presentes nos livros, após a BNCC, e a/o docente pode trabalhar em sala de aula, por meio de outras/os materiais, inclusive porque não há leis proibitivas sobre o trabalho com sexualidade nas escolas, apesar das tentativas feitas por alguns grupos.

Outro material didático vetado por governos anteriores, como já citado no capítulo anterior, e que poderia contribuir para as discussões em uma disciplina de EPS como essa, foi o Kit anti-homofobia. Essa cartilha tinha como objetivo orientar a prática docente no trabalho para o respeito à diversidade de gênero e sexual na escola. Contudo, esse material foi impedido por ser visto como uma forma de incentivar a homossexualidade, lesbianidade e transgeneridade e questionar o modelo de família tradicional. Nesse sentido, os grupos conservadores pressionaram o governo de Dilma, na época, para que esse material fosse impedido de ser produzido e distribuído nas escolas.

Sobre as referências utilizadas, na entrevista, Tailane foi uma das docentes que relatou o uso de livros escritos por pesquisadoras do campo dos

estudos de gênero e sexualidade e referências na área, como Guacira Lopes Louro (doutora em Educação) e Jimena Furlani (doutora em Educação), para a construção do seu planejamento. Por meio dessas referências e de outros materiais obtidos pela internet, ela desenvolvia apostilas com atividades diversificadas.

Apostilas, eu mesmo que fazia essas apostilas, imprimia em casa e levava esse material porque, às vezes, quando eu chegava lá não tinha esse material, toner, folha, não tinha nada. Então meio que a gente se virava para poder fornecer ao menos isso aí porque era esse material que eles tinham em mãos para poder estudar né. E eu fazia provas, então era esse material que eles tinham para poder se basear e estudar para fazer as provas. Então eles usavam isso aí. Eu usava o que tinha, usava o recurso que era mínimo. E a gente sabe que escola do campo é isso né, a gente tem que fazer acontecer (Tailane, professora da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 08/04/2021).

Com a fala de Tailane, possivelmente, por não haver recursos financeiros nas escolas, a (re)produção desses materiais acabava sendo realizada com o apoio financeiro das/os próprias/os docentes.

Bruna, a professora que lecionou a disciplina por mais tempo, durante esses 17 anos, destacou os livros utilizados no trabalho com o componente Educação para Sexualidade:

Eu seguia muito uma coleção que tinha para trabalhar com adolescentes e eu acho que aqui em Jequié muita gente trabalhou e tinha de cartazes, livros com os temas... hoje eu não tenho um livro desses aqui em casa por causa de empréstimos. "Ah, fulano vai pegar a disciplina, tu empresta agora...". Resultado, não tem um livro desses aqui em casa. Era uma coleção, acho que *Adolescer*, acho que algum nome assim. Por muitos anos, eu vi que muita gente trabalhou, tinha uns joguinhos, tinha vinculado os temas e trabalhava mais numa linguagem adolescente. Então, a gente, por muitos anos, ficou com esse material. Era um dos nortes que a gente tinha. Também trabalhei com um material de enfermagem, um material muito bom que era voltado para o adolescente com algumas dinâmicas. A gente trabalhou mesmo a questão da batata quente vinculada as doenças e tinha aquelas histórias que começavam para o aluno dar um final. **Eu tinha um material que falava disso, voltado exclusivamente para trabalhar com a questão dos adolescentes no Posto de Saúde que foi um pessoal da área de enfermagem que me deu.** (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 18/08/2021).

Além do PCN, já mencionado em outro momento do texto, Bruna utilizou de dois livros para nortear o seu trabalho, a coleção *Adolescer* e um material da área de saúde voltado para a abordagem do(a) adolescente nos postos de saúde. Bruna e Mônica foram as duas professoras desta pesquisa que participaram do curso de formação elaborado e desenvolvido pelo GAPA, no início da implementação da disciplina. Diante disso, as referências utilizadas na disciplina estavam voltadas para o trabalho relacionando sexualidade e saúde, especialmente, as questões da prevenção à gravidez na adolescência e às IST/AIDS.

Apesar da minha curiosidade para saber como os conteúdos são descritos no livro *Adolescer*, a professora não tinha mais esses materiais devido ao empréstimo para as/os próximas/os educadoras/es que assumiram a disciplina.

Ao descrever os materiais que serviram de apoio para a elaboração da proposta pedagógica e o desenvolvimento da disciplina EPS, o docente José relatou:

Ah, eu usei, no caso a revista *Mundo Jovem*. Tem uma parte da revista que é sobre sexualidade e tem textos bem interessantes. Eu assinei a revista durante muitos anos e separei alguns temas que achei relevantes. Fora isso, eu achei uns temas na minha biblioteca particular sobre o tema porque ao longo da minha carreira como professor, eu percebi e descobri que, na verdade, as editoras nem trabalham isso. Geralmente as grandes editoras trabalham em um lugar, gastam fortunas para que os seus livros sejam escolhidos dentro dos programas educacionais e sejam trabalhados, mas essas mesmas editoras têm autores maravilhosos dentro deles que não colocam para a gente. São chamados de livros paradidáticos. Então tem um... eu tenho vários livros dentro desse conhecimento das editoras eu tenho uns que eu gosto de trabalhar eles aqui. Não sei se você conhece, mas tem alguns temas, tá? Tem Flávio Gikovate, *Namoro: relação de amor e sexo*. Muito bom! Tem *Namoro e virgindade* de um autor chamado Paul Eugène Charbonneau, não sei se você conhece. Eu tenho um *Dicionário de orientação sexual para adolescente* de Gill Mullinar. Tenho *Sexo, questão de método*. Tenho também um livro muito bom, não sei se você ouviu falar, que fala, um ótimo guia sobre "Sexo, sexualidade e doenças sexualmente

transmissíveis”. Cadê o outro aqui que eu trabalho? Às vezes, eu coloco para ficar, deixar mais leve, tem um que é chamado “Sexo para principiante da sexualidade” de César Lobo, “Sexualidade a difícil arte do encontro” de Lidia Rosenberg, “comportamento sexual em debate” e tem a primeira versão do livro da Marta Suplicy “Sexo para adolescentes” que eu tenho, um best-seller. Esses são os livros que eu utilizo para trabalhar esses temas com os meninos (José, docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 08/04/2021).

José nos apresentou várias referências que norteiam o seu trabalho. Um desses materiais é a Revista Mundo Jovem. Esse material tem sido produzido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) há 40 anos e aborda diversas temáticas, tais como sexualidade, com linguagem direta.

Também foram citados nove livros: Namoro – relação de amor e sexo, escrito pelo médico psiquiatra Flávio Gikovate (1993); Namoro e virgindade, escrito pelo padre e doutor em Teologia Paul-eugène Charbonneau (1985); Dicionário de orientação sexual para adolescentes, escrito por Gill Mullinar (1993); Sexo: questão de método, escrito por Naumi Antônio de Vasconcelos (1994), doutor em Ciências Familiares e Sexológicas; Sexo, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis da doutora em Saúde Pública, Ruth de Gouvêa Duarte (1995); Sexo para principiantes, escrito pelo advogado e cronista Carlos Eduardo Novaes e pelo ilustrador e desenhista de César Lobo (1996); Sexualidade – a difícil arte do encontro, escrito pela psicóloga Lidia Rosenberg Aratangy (2013); Comportamento sexual em debate, organizado pela escritora Marcia Kupstas (1997) e Sexo para adolescentes: amor, puberdade, masturbação, homossexualidade, anticoncepção, DST/Aids e drogas, Marta Suplicy (1998), mestra em Psicologia Clínica.

Os livros apresentados por José são bem variados, muitos paradidáticos, e a maioria não organizadas/os por pesquisadoras/es do campo dos estudos de gênero e sexualidade.

3.2 - As produções das/os sujeitas/os e os conhecimentos investidos na disciplina Educação para Sexualidade

No ano de 2005, conforme apontado por Suze M. M. M. Azevedo (2013), as propostas das disciplinas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Educação para Sexualidade foram aprovadas, pelo Conselho Municipal de Educação, para compor o currículo dos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais de Jequié (BA). Essas disciplinas substituíram o componente Desenhos Geométricos que ampliava os conteúdos da matemática.

De acordo com o livro de atas do Conselho Municipal de Educação no dia 06 de outubro de 2005 foi encaminhado para votação o parecer nº 008/05, elaborado pelas relatoras da comissão que avaliaram a proposta de Análise das Matrizes Curriculares/2005 sendo o mesmo aprovado por unanimidade. Neste parecer, são garantidas as recomendações de que seja respeitada a autonomia da Unidade Escolar na escolha da parte diversificada, porém, é ressaltado que a unificação das disciplinas diversificadas facilitaria o fornecimento de material didático, a capacitação e formação continuada para os(as) professores(as) (AZEVEDO, 2013, p. 18).

Como as discussões sobre sexualidade são permeadas por um grande “silenciamento”, para evitar maiores tensões familiares, por acreditarem que não aceitariam ter o componente EPS na 5ª e 6ª série (atualmente 6º e 7º ano) do ensino fundamental e entenderem que essas/es discentes ainda não teriam idade suficiente para discutirem sobre essas questões, optaram por implementar essa disciplina no final do ensino fundamental, ou seja, 7ª e 8ª série (atualmente, 8º e 9º ano).

Corroborando com esse pensamento, Suze M. M. M. Azevedo (2013) ao entrevistar, na época, a presidenta do Conselho Municipal de Jequié que também atuava como docente da disciplina EPS, ela relatou que a decisão de incluir a disciplina no 8º e 9º ano deu-se pelo entendimento de que essa faixa etária seria a mais adequada para iniciar a discussão sobre sexualidade, pois as/os estudantes teriam uma maturidade maior do que se fosse oferecida anteriormente.

Em nossa sociedade, reitera-se um discurso de que as crianças e

adolescentes não possuem ou não deveriam ter sexualidade. Esse entendimento está associado a compreensão de que a sexualidade é algo exclusivo das pessoas adultas, devendo haver um investimento no silenciamento dessas discussões para outros grupos.

Assim, defendem que as discussões sobre sexualidade devem ocorrer em um momento adequado, geralmente, quando se atinge a maioridade, ou seja, após os 18 anos. A respeito do silenciamentos em relação à sexualidade das crianças, Michel Foucault (1988) destacou:

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado (FOUCAULT, 1988, p. 9-10).

Desde o ano de 1990, Mary Neide Damico Figueiró (1996) vem mostrando que as/os docentes têm encarado a Educação Sexual como sendo importante, quase exclusivamente, para as/os estudantes a partir dos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Além disso, Milene Fontana Furlanetto e colaboradores (2018) apontaram em sua pesquisa que parece existir um receio, por parte das/os docentes, que o diálogo sobre sexualidade nas séries iniciais estimule comportamentos sexuais, além do medo dos conflitos familiares.

Para além desses fatores, a ex-técnica Priscila destacou que, tradicionalmente, na disciplina de Ciências, no 8º ano, são abordados os conhecimentos sobre o corpo humano. Isso contribuiu para que as discussões sobre sexualidade fossem realizadas nessa seriação, o que para as/os idealizadoras/es causaria menos impacto tanto para estudantes quanto familiares por já serem questões atreladas a este período e retificado, até então, pelos livros didáticos.

Diferentemente do ensino fundamental regular, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) modalidade Juvenil, que apresenta estudantes com a idade mínima de 15 anos, a disciplina EPS passou a ser ofertada para o eixo IV (6º e 7º ano) e eixo V (8º e 9º ano). Neste caso, a EJA é compreendida como um

período em que há estudantes mais velhas/os e, portanto, não seriam discussões lidas como prematuras.

Embora a disciplina seja oferecida nos anos finais do ensino fundamental, para as ex-técnicas da SME, Priscila e Cristiane as questões da sexualidade deveriam ser iniciadas em anos anteriores.

E aí eu falei “olha, isso vai me ajudar para quando eu retornar para a escola porque agora eu tenho o regimento daquilo que eu ouvia dizer”. **Não, não pode ser só uma disciplina e não só para a turma de 5ª e 6ª série hoje né, 6º e 7º ano. Isso tem que ser desde quando a criança entra na escola tem que ser discutido, tem que ser trabalhado porque tanta coisa que a gente vê, criança abusada, criança estuprada e que a gente pode estar descobrindo essas coisas no comportamento das crianças.** [...] E aí quando eu voltei para a escola ninguém me segurou mais. **Eu comecei a introduzir no trabalho do currículo das turmas de 4º ano até o 5º ano que era o que a gente tinha na época.** Então eu comecei a observar determinadas situações ao ponto da gente começar a perceber esses sinais em crianças e descobri uns 3 casos de crianças que sofriam abuso e levamos para o conselho tutelar. (Cristiane, ex-técnica pedagógica da SME, grifo nosso, entrevista realizada em 13/04/2021).

Cristiane destaca que o contato com a disciplina EPS contribuiu para ter um olhar diferenciado sobre a sexualidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento da atuação profissional nas séries anteriores. Em seu relato foi reforçado como as discussões da sexualidade são importantes para que as crianças e adolescentes saibam como se defender de diversas situações de violência ou conversem com uma pessoa confiável para que denunciem o que sofreram e as protejam.

Jimena Furlani (2011b) destaca que a sexualidade perpassa por toda a vida, podendo ser manifestadas curiosidades sobre sexualidade ao longo dela e o diálogo para responder essas inquietações pode ser revisitado para todas as idades. Resistindo a um currículo que não propicia com que essas discussões sejam abordadas em séries anteriores, Cristiane reforça que promove esse diálogo nas turmas de 4º e 5º ano.

Esse investimento no diálogo sobre sexualidade já nos anos iniciais é uma proposta ousada quando nos confrontamos ainda com o pensamento de que as crianças apresentam uma suposta pureza e uma ingenuidade que devem

ser preservadas (FELIPE, 2013). Ao mesmo tempo, me inquieta o argumento que Cristiane utiliza para a defesa dessas discussões em anos anteriores.

Concordo que a violência sexual contra as crianças é presente no nosso contexto e, muitas vezes, silenciada ou invisibilizada, o que nos provoca a pensar: quais os efeitos do silenciamento dessas questões na escola? Quem é preservada/o e quem é exposta/o à violência quando insistimos em não falar sobre isso?

De outra maneira, questiono o porquê de acionarem o abuso sexual contra as crianças quando desejam sustentar a abordagem da sexualidade na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Há outras possibilidades de se pensar a sexualidade das crianças para além disso? Inquieta-me insistir no pensamento de que é importante falar de sexualidade para as crianças apenas por conta da violência sexual contra elas, pois, talvez, acabamos por produzir a sexualidade enquanto medo, sofrimento e trauma.

Corroborando para refletir a necessidade do debate sobre sexualidade alcançar as séries anteriores, Igor, Priscila e Bruna relataram que:

A gente tinha uma escola no km4, foi uma pesquisa também, as meninas de 12, 13 anos elas engravidavam e o posto de saúde da região começou a notar isso e trabalhar em parceria com a escola. **Por que essas meninas começaram a engravidar tão cedo?** Aí tinha todo um trabalho com a sexualidade que aflora, o desejo, que ela precisa se conhecer, conhecer o corpo, porque isso passa, para que ela não se inicie na vida sexual simplesmente sem saber. **Então ela poderia até se iniciar na vida sexual dela cedo, mas ela precisava saber, a menina precisava saber toda essa questão do corpo, da sexualidade, para que ela não engravidasse.** Às vezes, engravidava sem saber porque não usava o tal do preservativo, porque não sabia da ovulação, não sabia da menstruação. [...] O bairro aqui em Jequié que mais acontecia isso, eu não sei se ainda acontece, mas era o km 3 e o km 4. **As escolas desses bairros, as meninas com 12 anos engravidavam.** Então o trabalho também nessa época foi feito junto com o posto de saúde. Era um trabalho da saúde, educação e desenvolvimento social (Priscila. ex-técnica pedagógica da SME, grifo nosso, entrevista realizada em 23/08/2021).

A gente já fez as semanas que tinha aquele movimento quando conseguia os enfermeiros para fazer essa palestra, fazer aquelas dinâmicas, a gente já teve momentos assim. Então, eles tiveram a oportunidade também de fazer um trabalho mais a nível da escola toda. **Tentava atingir as salas menores também, vamos ver aqui a linguagem para trabalhar com essas salas, trabalhar as questões de saúde** (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista

realizada em 18/08/2021).

O que eu gostaria de ver, na realidade, é que a disciplina se adequasse. Na verdade, não é a disciplina, mas a Secretaria de Educação que fornece essa disciplina se adequasse à questão da realidade social **porque hoje o adolescente ele não tá esperando chegar no 8º/9º ano para chegar na vida sexual. Então, às vezes, pensar nessa disciplina de uma forma que, até mesmo que seja mais científica, porém de uma forma que possa trazer a mensagem para o ano anterior, para o 7º ano, por exemplo, porque a nossa realidade hoje não é a do adolescente que começa a ter uma vida sexual no 8º ano. O 8º ano, como disse um dos meus alunos: “Professor, esse daí já tá dando aula”.** Então são comentários que você ouve numa sala do 8º ano e você... Às vezes, né... o pessoal fala que eu tô tentando evitar uma coisa e, não. **Eu não tô tentando evitar a educação sexual, eu tô tentando evitar que essa educação sexual de forma desordenada e precoce possa trazer tudo isso. Eu vejo isso, eu vejo que tinha que ter uma normativa, uma fiscalização que seja mais concreta para fazer com que os outros professores da disciplina tenham um norte e para mostrar para eles que a disciplina pode ser muito útil na questão social. E é isso** (Igor, docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 15/04/2021).

José discorre sobre como tem pensado sobre quem a disciplina EPS deseja formar:

Então, eles se empolgam porque acham que vamos falar de sexo e a gente vai falar sobre o não fazer sexo. Eu brinco com eles porque pela questão da maturidade, por não estar preparado para arcar com as consequências disso. **Eu digo para eles, sexo é muito bom, mas se você não tiver muito cuidado, isso vai trazer um impacto para a sua vida muito grande, é até traumatizante, às vezes [...].**

E eu falo assim: **“A função da matéria não é ensinar vocês a fazerem sexo, na verdade, é ensinar a não fazer. Por que não fazer? Porque se você não fizer, vai estar evitando muitos problemas”. “Ah, e quem já faz?”. “Aí já é outra questão”. [...].**

Mas depois que você sabe como é e diz que não vai fazer mais, aí eu sempre falo que isso é demagogia. Eu não tô aqui para ser demagogo. **É muito difícil você depois que provou da fruta, me dizer que vai ficar de abstinência total** (José, docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 08/04/2021).

Há uma inquietação e, talvez, um descontentamento nas falas acima em relação à uma iniciação sexual precoce ou imatura. Igor relata que as/os jovens estão começando a vida sexual mais cedo e, muitas vezes, sem conhecimentos sobre a sexualidade, o que também é ressaltado por Priscila. Inclusive, um dos estudantes de Igor é irônico ao dizer que o colega não só sabe, como já dá aula sobre sexualidade.

Igor também é enfático ao dizer que iniciar o debate sobre sexualidade mais cedo é necessário a fim de que haja uma ordenação da educação sexual evitando o que ele chama de uma sexualidade precoce e, conseqüentemente, prevenindo com que as/os adolescentes engravidem. Ele defende, inclusive, que haja uma normativa e se fiscalize o trabalho docente na disciplina a fim de que se almeje esses objetivos.

José salienta que desenvolve a disciplina ensinando as/os discentes a não fazerem sexo, inclusive utilizando o pensamento de que o sexo pode trazer vários problemas para as/os jovens, impactos até traumatizantes. Ele reforça isso mais de uma vez em sua entrevista. De um lado, José reconhece que o sexo é prazeroso e, por isso também defende que as/os estudantes não iniciem sua vida sexual, pois, quem já faz sexo, ele compreende que dificilmente fará a abstinência.

Tailane, outra professora da disciplina EPS que lecionou em uma escola do campo, nos relata que, em alguns momentos da aula, ao falar sobre contracepção, discutia sobre a camisinha:

Claro que eu não falava assim “use camisinha” porque podiam interpretar de outra forma e achar que eu estava incentivando. Mas, a gente sabe que esses meninos aí fazem né e, é melhor fazer de forma correta, se prevenindo do que fazer de qualquer forma, a questão do coito interrompido, a questão dessas coisas aí (Tailane, docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 08/04/2021).

Tailane nos traz que tem receio de que seja interpretada como uma professora que esteja estimulando as/os discentes a transarem e, portanto, procura tomar cuidado com as suas palavras. Entretanto, ela está convencida de que elas/eles já têm relações sexuais, mas aí, ela entende que um dos investimentos da disciplina é fazer o sexo da maneira que ela considera correto, no caso, usando o preservativo.

Os investimentos feitos pelas/os docentes reiteram a construção da sexualidade ainda associada ao medo, ao perigo e às conseqüências tidas como negativas, sobrando pouco espaço para o prazer. Para Dagmar Elisabeth Estermann Meyer, Carin Klein e Sandra dos Santos Andrade (2007):

Relações são muito pouco problematizadas e trabalhadas no contexto das práticas chamadas de educação sexual que, nas escolas, procuram fazer valer as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. E quando o são, isso é feito com um tom moralista e prescritivo que explora muito pouco as implicações disso sobre as escolhas (ou falta de escolhas) das crianças e jovens com os quais trabalhamos. O que se enfatiza, todo o tempo, é a relação entre sexualidade e perigo, entre sexualidade e doença, entre sexualidade e pecado ou culpa, e a única solução que apresentamos a eles/as, em tom normativo e categórico, é a mesma desde que a infecção ao HIV/AIDS se tornou um problema de saúde pública: “Só faça sexo com a ‘pessoa certa’, no ‘momento certo’ e, independentemente de que seja com a ‘pessoa certa’ ou não, use preservativo, sempre, em todas as suas relações sexuais (genitais, anais e orais)” (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2007, p. 228).

No caso de Bruna, à princípio, ela não contesta a iniciação sexual aos 12 ou 13 anos, desde que as/os adolescentes saibam sobre as mudanças em seu corpo e sobre a gravidez em si e, desta forma, optem por não engravidar.

Como aponta Helena Altmann (2003; 2007; 2009), a gravidez na adolescência, frequentemente, é vista como indesejada, precoce ou não-planejada, indicando, na nossa cultura, que sua ocorrência deve acontecer na fase adulta, de forma planejada e desejada, por ser considerada um período maduro e estável no âmbito econômico, pessoal e profissional. Compreendo a gravidez como um fenômeno complexo que tem sido (re)construída de acordo com o contexto histórico, social e cultural.

Assim, em nossa sociedade já houve períodos em que as mulheres engravidavam mais cedo do que estimam ser o ideal, atualmente, e isso não era considerado um problema. Mudanças na estrutura social e cultural em torno da imagem da infância e da mulher, aliado à sua inserção no mercado de trabalho e adiamento da construção familiar, por exemplo, contribuíram para que houvesse esse prolongamento.

Muitas vezes, ao engravidar na adolescência supõe-se que as mães teriam seus futuros arruinados com o afastamento escolar, desperdiçando diversas oportunidades e resultando em uma subordinação que durante anos as mulheres lutam para superar (HEILBORN et al., 2002). Além disso, corre-se ainda o risco de sofrerem problemas que afetem tanto a sua saúde quanto a do

feto. Já os homens não são cobrados quando engravidam e muitos nem se reconhecem como pais da criança, ficando por conta, exclusivamente da mulher, o peso da gravidez.

Para a ex-técnica da SME, Priscila, possivelmente, havia uma ausência dos conhecimentos e discussões sobre sexualidade, com isso, estendo também para pensar em uma marginalização ou exclusão social. Dessa forma, ao longo do tempo, engravidar na adolescência tem sido um dos principais focos de preocupação e intervenção social, no qual a escola é convocada para intervir.

Mas, afinal, quais conhecimentos sobre prevenção a gravidez estão acessíveis as/aos discentes? De acordo com Helena Altmann (2009), frequentemente, o trabalho desenvolvido sobre gravidez nas instituições escolares tem sido apresentado com base reprodutiva, enfatizando que deve ser evitada por contrariar a norma social de que isso só pode ser realizado na fase adulta. Ao destacar os efeitos negativos dos métodos contraceptivos, por exemplo, as/os adolescentes podem ter receio de utilizá-los. Já nas mídias é comum serem difundidas informações autoritárias, tais como “use camisinha”. Entretanto, informações como essa são superficiais e não instigam o debate e a construção de um olhar problematizador sobre o que significa engravidar.

Entendo também que as condições sociais e econômicas são fatores que influenciam na ocorrência e no significado que as/os adolescentes atribuem a gravidez. Por exemplo, como apontado na pesquisa de Débora Luiza de Oliveira Rangel (2008) citada por Benedito Rodrigues dos Santos, Daniella Rocha Magalhães, Gabriela Goulart Mora e Anna Cunha (2017), nas classes populares a gravidez pode ter uma representação mais positiva para as meninas pela reafirmação do feminino ao se tornarem mães. Contudo, em classes mais altas, devido à necessidade de reestruturação dos planos para o futuro e da necessidade de amadurecimento, considera-se esse fenômeno como negativo.

Nesse sentido, compreendo que, apesar da vulnerabilidade que muitas das meninas das periferias de Jequié se encontram, é importante relativizar a condição da gravidez e associar a outros fatores. Por exemplo, a

vulnerabilidade social e institucional de muitas comunidades pode influenciar a gestação. Em comunidades muito violentas, caracterizadas pela insuficiência ou ausência de serviços públicos, engravidar pode resultar em proteção pelo tráfico. Em outros casos, a gravidez pode evitar com que seja praticada violência por familiares ou pela comunidade (SANTOS et al., 2017).

Entendo que há um investimento, por parte dessas(os) docentes e também da ex-técnica pedagógica da SME, na regulação e no controle da sexualidade das crianças e jovens. Que subjetividades são construídas por meio da disciplina EPS?

As subjetividades descrevem as formas pelas quais nos tornamos sujeitas/os, o que é contextual e histórico. Portanto, os discursos e relações de saber-poder provocam experiências que se relacionam de modo histórico para nos constituir enquanto sujeitas/os.

Anderson Ferrari (2010) aponta que, ao longo do tempo, podemos (re)construir novas subjetividades a partir das resistências, transgressões e liberdades. Nesse sentido, estas expressam o que em nós está contido em relação ao contexto histórico, não sendo imóvel, fixa e absoluta. Há diversos processos individuais, sociais e coletivos que atravessam as/os sujeitas/os e acontecem ao mesmo tempo para produzir e modelar as nossas subjetividades. Dessa forma, nessa construção a disciplina EPS também trafega possibilidades de produzir subjetividades, por exemplo, nas práticas, ações, discursos e relações das/os docentes.

Com a disciplina EPS, primeiramente, as/os docentes desejam que as/os jovens adiem a iniciação sexual, mas sobretudo, que protelem a gravidez. Mas, se entendem que isso não é possível ou de que essas/es jovens já vivenciam as relações sexuais, então, defendem que a escola as ensine a forma considerada como correta, ou seja, que se previnam.

Além da preocupação com uma/um sujeita/o que adie a sua iniciação sexual para um momento posterior, de preferência quando adulta/o, ou que se transar, o faça naquilo que se institucionalizou como corretamente (usando o preservativo), inclusive fortalecido pelo discurso biomédico da prevenção, o

investimento na constituição de sujeitas/os que respeitem a/ao outra/o, se amem e se conscientizem também foi evidenciado nas narrativas das/os docentes como perspectiva da disciplina EPS por elas/es desenvolvida.

Sujeitos mais conscientes, mais reflexivos, sujeitos que podem encarar as situações do dia a dia com mais naturalidade. Volto a te dizer, a minha formação religiosa, eu costumo dizer que respeito certas posições e procuro ser muito transparente nas minhas atividades. Sou muito transparente com meus alunos quando falam da questão de sexualidade e temas de relações de gênero, dos posicionamentos e relações. **Eu respeito todos, todas as relações de gênero, até as atuais hoje que são muitos termos e para mim continuam sendo os mesmos só que mudam as terminologias.** Eu acredito que a partir do momento que trabalham esses conteúdos com os nossos jovens dá uma segurança para que eles possam estar se entendendo como pessoa na sociedade (Mônica, ex-docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 30/08/2021).

Olha, sinceramente, **a ideia era formar sujeitos um pouco livres de preconceitos, aberto a identificar aquilo que te machuca, que te fere.** Eu penso muito nisso, eu acho que a disciplina deveria..., mas é isso que tô te falando, eu acho ela muito cruel porque se eu não tiver preparado, se eu não tiver bem, qual é o sentido, ter a formação ou se eu não sou aberto aquilo ali, eu posso estar podendo aquele adolescente, aquele jovem ter essa mente mais aberta, estar mais preparado, ser mais livre de preconceito e valorizar mais o outro. **Eu acho que toda vez que eu tento ensinar a disciplina eu penso em colocar isso para eles, valorizar, o respeito ao outro, o respeito às relações.** A ideia era para ser assim, eu acho que essa disciplina vai além de só ensinar a aprender que o seu corpo envolve. **Ela traria mais sentido em formar o ser humano mais livre de preconceito, mais preparado e que ele pudesse analisar aquelas seguintes situações que fazem ele sofrer e saber se defender um pouquinho porque ele tem um pouco de conhecimento.** (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 18/08/2021).

E eu acho que é isso que a matéria tem que trazer e é isso que eu levo, que eu procuro levar para os meus alunos. Que eles se entendam, que eles se amem, que eles se gostem e aí ele goste, ele ame, ele ame o outro, ele entendendo o outro, ele vai entender ele e a sociedade vai melhorar como um todo. (Igor, docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 15/04/2021).

A questão mesmo da discriminação, que a gente sabe que existe, dos homossexuais, quando eu falava, sempre existia aquelas brincadeiras de mal gosto e eu sempre puxava a orelha mesmo e falava: **"Gente, não é por aí, vamos respeitar! Se o outro é assim, vamos respeitar o jeito que ele é!"** A questão do respeito, eu sempre falava isso nas aulas. **A gente está aqui para respeitar o outro, se ele é ou não é, é uma questão dele. E a gente vive em uma sociedade que deve respeitar todo mundo** (Tailane, docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 08/04/2021).

Mônica defende que a disciplina Educação para Sexualidade tem o compromisso em construir sujeitas/os que sejam conscientes e reflexivos/as. Conscientizar e promover reflexões diz de uma perspectiva arraigada em um pensamento crítico, em que se deseja desvelar ou desmascarar uma realidade que estaria encoberta ou pouco visível para os sujeitos (VEIGA-NETO, 1996). Ela aposta nessa produção de uma/um sujeita/o consciente.

Mônica faz um adendo sobre esta questão do respeito ao enfatizar que, apesar da sua formação religiosa, possivelmente, reiterar discursos conservadores sobre as relações de gênero, ela não desconsidera as questões de gênero e sexualidade em seu trabalho.

Já José, em um momento da entrevista, ele fala desse desconforto em discutir sobre diversidade de gênero e sexual diante de sua identidade religiosa, embora reafirme que respeita a todas/os.

Olha, é... por minha formação religiosa, muitas vezes, eu não me sinto muito à vontade quando tenho alunos que renegam a sua questão de gênero. Respeito todos eles [...].
Então, eu prefiro, dentro da minha limitação, não entrar em assuntos polêmicos até para não ferir ou magoar ninguém sem querer (José, docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 08/04/2021).

Não trabalhar diversidade de gênero e sexual por não reconhecer essas diferenças, diante de sua formação religiosa, é o caminho escolhido por José na disciplina EPS. Questiono: quais os efeitos na produção das/os sujeitas/os quando a/o docente opta por silenciar-se diante dessas questões? Qual o sentido atribuído a ela/e por respeito, quando desconsidera essas identidades subalternas?

Nesta direção, Bruna se convence de que é necessária uma preparação para se trabalhar o respeito, ter abertura para assumir o debate da sexualidade e ministrar uma disciplina como essa, pois, senão, as práticas pedagógicas limitariam a potencialidade das vivências da sexualidade pelas/os jovens, inviabilizando que elas/ eles reconheçam a si mesmas/os e às/aos outras/as.

No caso de Tailane, o investimento na produção das/os sujeitas/os respeitosas/os também acontece nos momentos em que ela discorre sobre as

sexualidades dissidentes como a homossexualidade. Ela provoca as/os discentes reiterando que não cabe a elas/eles julgarem a sexualidade da/o outra/o, já que isso só diz respeito a ela/e mesma/o. Os relatos das/os docentes me chamam a atenção para pensar que, consoante como a disciplina é trabalhada, esta pode contribuir para reiterar ou combater os preconceitos.

Mônica, Bruna, Tailane e Igor investem na construção do respeito pela/o outra/o e no entendimento de uma/um a/ao outra/o. Talvez, respeitar a/o outra/o ainda diga desse lugar em que se deseja tolerar ou aturar aquela/e considerada/o diferente ou estranha/o. Para Tomaz Tadeu da Silva (2009), por mais que haja uma boa intenção em trabalhar a ideia de tolerância e respeito à/ao diferente ou à/ao outra/ao, esses conceitos podem impedir que se perceba a identidade e a diferença como construções sociais permeadas por relações de poder. Apostamos na construção da identidade e diferença como constantemente (re)criadas na cultura, havendo uma atribuição de sentido na sociedade com disputas e lutas em torno dessa atribuição.

Quando as/os docentes estimulam bons sentimentos para a diversidade, afirmando que todas/os devem ser respeitadas/os, por exemplo, ainda há uma expressão de superioridade por parte de quem respeita, ou seja, de quem está na norma, o que não é o diferente, mas passível de conviver com o que lhe é estranho. Sendo assim, apesar de defender que as/os estudantes sejam estimuladas/os a ter contato com a diversidade, essa perspectiva deixa de questionar as relações de poder e os processos de produção da diferenciação que constroem o normal e o/a diferente.

Percebo como essas/es docentes ainda apostam na produção de sujeitas/os que respeitem a/o outra/o. Para Bruna, entre os objetivos da disciplina EPS, deveriam ser formadas/os pessoas menos preconceituosas, capazes de identificar o que as/os machucam e saibam se defender, valorizando a/o outra/o e respeitando suas relações.

Nas palavras de Igor, espera-se que a disciplina contribua para que cada um possa entender a/o outra/o e que assim, possam entender a si mesmas/os. Caso a disciplina dê conta de produzir essa/e sujeita/o, talvez, seja possível

construir uma sociedade melhor, inclusive Tailane enfatiza para suas/seus discentes que vivemos em uma sociedade que preza pelo respeito a todas/os. Por outro lado, Bruna também ressalta que não sabe se é possível atingir isso, ou seja, de que seja possível garantir a construção dessas/es sujeitas/os, pois muitas vezes, essa proposta vacila.

Uma das questões que também nos gerou inquietações em relação à disciplina EPS foi: Quais conhecimentos são considerados (in)válidos para se trabalhar neste componente curricular? O que se deseja ao investir nesses conhecimentos? Por que esses e não outros conhecimentos?

Conforme o projeto curricular da disciplina EPS, os conhecimentos selecionados para trabalhar nas aulas foram divididos de acordo com o ano, conforme apontado nos quadros a seguir:

Quadro 5 - Conhecimentos relacionados aos seminários temáticos e blocos de conteúdos apresentados no projeto curricular da disciplina EPS.

Seminários Temáticos	Blocos de conteúdos
Sexo e sexualidade	Corpo: matriz da sexualidade
Cultura Corporal	Relações de gênero
Métodos contraceptivos	Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis
GLBT: gays, bissexuais, lésbicas e transgêneros	
Virgindade	
Gravidez na adolescência	
Aborto, prostituição e violência sexual	
DST e AIDS	
Tabus e preconceitos	

Quadro 6 - Divisão dos conhecimentos para serem ministrados na disciplina EPS conforme a proposta de implementação do ano de 2005.

CONTEÚDOS	
7ª série	8ª série
Educação para a sexualidade;	Distinção entre os conceitos de

	organismo e corpo;
Sexo e sexualidade;	A importância do corpo na identidade pessoal;
Puberdade: transformações do corpo do homem e da mulher;	A sexualidade nas diferenças culturais;
Mecanismo de concepção, gravidez e parto;	Relações interpessoais;
Métodos contraceptivos;	Importância da saúde sexual e reprodutiva;
Respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro;	Flexibilidade dos padrões de comportamento;
Fortalecimento da autoestima;	Pornografia e erotismo;
Expressões do feminino e do masculino;	Mitos e tabus ligados a sexualidade;
Prevenção e transmissão de DST e da AIDS.	As doenças sexualmente transmissíveis: sintomas, tratamento e prevenção;
-	Respeito e solidariedade em relação aos portadores do HIV/AIDS.

Os blocos de conteúdos apresentados pelo projeto curricular foram construídos de acordo com as orientações apresentadas no documento tema transversal Orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado em 1998. O tema é dividido em três seções: corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e doenças sexualmente transmissíveis.

Ao analisar os conhecimentos selecionados para o desenvolvimento da disciplina, de princípio, percebemos que a iniciação do trabalho se dá por meio da distinção entre sexo e sexualidade e, posteriormente, da inclusão das discussões sobre o discurso biológico envolvendo corpo, sexo/gênero e sexualidade.

Há uma preocupação em destacar as mudanças do corpo pautadas na anatomia e fisiologia e hormonal, focalizando a binaridade homem e mulher. Os conhecimentos relacionados à gravidez e à contracepção e a prevenção e transmissão das IST/AIDS também são validadas e abordadas nos dois anos.

De alguma forma, esses conhecimentos são esperados já que a proposta do componente curricular coadunou com a perspectiva trazida pelo GAPA-Salvador no início da implementação da disciplina EPS.

Apesar da implementação da disciplina ter sido proposta para reduzir os casos de gravidez e IST, compreendo que a proposta curricular da Educação para Sexualidade não pautava apenas essas discussões. As questões relacionadas ao conhecimento de si e do seu corpo, respeito mútuo, do fortalecimento da autoestima e da discussão sobre as relações interpessoais também são focalizadas no componente curricular, intencionadas em melhorar os relacionamentos e evitar autorrejeições de si.

As questões de gênero estavam mais evidenciadas no projeto curricular. Além de propor o debate sobre as expressões do feminino e do masculino, as relações de gênero são apresentadas como um dos blocos de conteúdo. As questões sobre diversidade de gênero e sexual estão expressas nos seminários temáticos apresentados no projeto. Desta forma, há uma aposta em se trabalhar com as identidades subalternas, na época, apresentadas ainda como GBLT: gays, bissexuais, lésbicas e transgêneros.

Também nos instigou a apresentação de conhecimentos relacionados à pornografia e erotismo, temáticas muitas vezes desconsideradas pelo corpo docente, pois tem receio de dialogar com estudantes mais jovens.

A temática 'respeito e solidariedade em relação as/aos portadoras/es do HIV/AIDS', inserida no 9º ano, nos chama a atenção, tendo em vista que na minha pesquisa do TCC, um discente me intrigou ao dizer que deveria matar logo quem estivesse com AIDS (PASSOS; SOUZA, 2019). O preconceito contra as pessoas que convivem com HIV ainda é muito presente em nossa sociedade. Entendo que discursos de ódio como esse podem ser problematizados se esse conhecimento for abordado em aula. Embora o estudante tenha proferido um sentimento de ódio, outro estudante pediu para que ele tivesse mais respeito.

Quanto à organização proposta pelo projeto curricular, Mônica, ex-docente da disciplina, comentou sobre as possíveis reorganizações, conforme as turmas trabalhadas.

Eles dividiram, no caso, quais os temas que seriam abordados na 7ª série e quais os temas seriam abordados na 8ª série. Para mim não surtia efeito porque quando o aluno apresentava as dificuldades, as curiosidades, a gente acaba ultrapassando essa barreira, trabalhando com conteúdos de 7ª na 8ª e trabalhando conteúdo da 8ª na 7ª porque, muitas vezes, é como te falei, o aluno, o adolescente ainda não tinham visto aquele conteúdo justamente devido a essa dificuldade do professor. “Ah, eu não sei esse. Dou somente um texto” e não desenvolvia com o aluno. Tinha essa questão. Então a gente acabava indo mesmo pela necessidade da turma. Fazíamos uma prévia, um levantamento, mesmo com esses referenciais, fazíamos um levantamento das necessidades, das curiosidades, do que eles achavam que iam trabalhar na disciplina EPS e aí a gente ia apontando nas nossas aulas (Mônica, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 30/08/2021).

A divisão dos temas a serem ministrados em cada série, conforme consta no projeto curricular e reiterado por Mônica, nem sempre funcionava porque as/os discentes apresentavam suas inquietações sobre os conhecimentos que seriam ministrados no ano seguinte. Assim, era necessário reorganizar os conhecimentos, nos instigando a pensar o quanto o currículo é dinâmico, pois apesar de propormos uma determinada organização, outros movimentos a contestam.

José também fala dessa flexibilidade do seu planejamento curricular viabilizando com que outras temáticas sejam aprofundadas e/ou inseridas de acordo com a vontade das/os educandas/os.

Aí eu vou construindo a matéria de acordo com essas questões que vamos levantando em sala de aula dentro dessas conversas, dentre os temas que proponho. **Eles me dão um feedback e eu vou aprofundando de acordo com a necessidade que vou vendo dentro do momento. O meu plano de sexualidade é sempre flexível** (José, docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 08/04/2021).

Assim, dependendo da avaliação que realiza com as turmas, José vai traçando os conhecimentos e escolhendo os conhecimentos de acordo com o perfil delas/es.

Bruna nos relata que, como não teve acesso ao projeto curricular da disciplina, organizava os conhecimentos de cada ano, conforme as orientações

do documento Temas Transversais dos PCN. Diante disso, ela destacou que:

Era uma organização dos professores, “Olha gente, para não ficar repetindo vamos fazer assim”, mas até o próprio professor de sexualidade não tinha muito esse acordo, aquela coisa... porque, às vezes, era muito volátil. Dificilmente tinha aquele professor que trabalhou todos os anos, “aí se você sair e alguém vem para ensinar você empresta o material” (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 18/08/2021).

Na escola em que Bruna trabalhava, algumas/alguns docentes realizavam as divisões entre si dos conhecimentos a serem ministrados nos diferentes anos. Entretanto, como existia uma rotatividade do corpo docente que assumia o componente EPS, frequentemente mudava-se o planejamento ou, possivelmente, seguia as orientações da/o educadora/educador anterior.

Uma problemática destacada por Priscila, ex-técnica municipal do setor responsável pela disciplina EPS, foi a repetição dos mesmos conhecimentos, tanto no 8º ano quanto no 9º ano, por uma docente que estaria ministrando a disciplina. Inclusive, as/os estudantes começaram a questionar e reclamar disso, já que não se ampliaram os diálogos sobre outras questões relevantes no debate sobre a sexualidade.

Nesta direção, Tailane destacou que, nas duas seriações, houve a repetição dos mesmos conhecimentos na primeira unidade. *“Na primeira unidade meio que sobrepôs, algumas coisas ficaram, de fato, sendo os mesmos conteúdos tanto no 8º e no 9º. Porque era meio que uma introdução para eles entenderem aquilo ali, né?”* (Tailane, docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 08/04/2021).

Entre os conhecimentos que foram sendo considerados válidos para serem ministrados na disciplina EPS, o que apareceu de forma mais contundente, por parte de todas/os docentes entrevistadas/os, foram os conhecimentos biológicos, especialmente a questão anatômica e fisiológica, e voltadas/os para a promoção da saúde. Apresentamos alguns relatos:

Então a matriz curricular, na verdade, era como se fosse uma cópia dos temas transversais, primeiro você deve trabalhar a matriz do

corpo. Então, aqui na cabeça da gente é como se a gente fizesse a divisão: inicialmente você vai falar do adolescente, do corpo, do desenvolvimento, dos hormônios e depois você vai trabalhar das especificidades que é a questão das doenças, da apropriação, aí vai trabalhar com temas também como aborto que é muito frequente e precisa ser trabalhado, mas fixava mesmo nisso. Era como se a gente trabalhasse a matriz do corpo, as primeiras coisas que chegavam, hormônios, desenvolvimento, puberdade, temas conflituosos voltados para o adolescente e quando chegava na outra parte seria para trabalhar temas mais específicos voltado para doenças, voltados para a AIDS, até mesmo a questão de matrimônio, divórcio, esses temas apareciam e o aborto, esse é um dos temas mais batidos (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 18/08/2021).

Eu no 8º ano trabalho mais a questão biológica. Para você ter uma noção, eu vou fazer um norteamento do que eu trabalho formalmente. **Eu gosto sempre de trabalhar no 8º ano com o sistema endócrino porque para que esse jovem o conhecimento do principal sistema que coordena a questão hormonal e que interfere basicamente em toda a questão da puberdade, sexualidade, atos sexuais, amadurecimento sexual que vai gerar aí a parte do ato sexual.** Então eu gosto de começar com o sistema endócrino explicando para ele essas ações, quais são os hormônios que trabalham com isso, quais são as causas, quais são os efeitos disso daí. Depois eu vou para a parte de integração do sistema nervoso e sistema endócrino. **Depois eu faço essa parte dos sistemas genitais mesmo, sistema reprodutor masculino e feminino. Depois de passar esse conhecimento eu vou entrar na parte de gestação, a parte de gestação para concepção. Depois eu pego e vou para o meu foco principal do 8º ano que é a parte de métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis** (Igor, docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 15/04/2021).

Nas falas das/os professoras/es foi possível perceber que abordar sobre o desenvolvimento do corpo, sistema endócrino, puberdade, IST, gravidez e métodos contraceptivos são conhecimentos que não geram dúvidas e incertezas quanto a serem trabalhados na disciplina. Ao contrário, são tidos como aqueles conhecimentos que devem sempre percorrer a disciplina.

Contudo, há conhecimentos que vão sendo inseridos ou retirados, variando conforme o posicionamento da docente que está trabalhando e o contexto social, político e cultural que a disciplina se insere.

Teve um momento de acrescentar a questão da droga por conta dos temas vinculados ao desenvolvimento do adolescente, por conta dos temas vinculados, aos conflitos que ele passa, mas eu não sei te dizer se isso era matriz ou se a gente foi se acostumando a colocar isso diante da necessidade, principalmente, quem trabalha em

áreas mais carentes, escolas periféricas. [...] Algumas vezes surgia a discussão sobre as relações homoafetivas, mas não muito grande. Até os próprios alunos levam mais no caso da brincadeira, do fazer resenha, mas aí aprendem que tem que respeitar o outro independente da sua diferença. [...] trabalhar também a questão da pedofilia porque eles viam que os pais e alguns alunos... assim, tinham temas que estavam vinculados com as suas realidades, a necessidade da vida. Tive que trabalhar muito com essa questão da gravidez na adolescência (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, grifo nosso, entrevista realizada em 18/08/2021).

No 9º ano eu já trago mais para uma pegada especial, a questão mesmo de construir um senso crítico sobre assuntos, **temas polêmicos como aborto, drogas, violência sexual, prostituição, abuso infantil... eu trabalho essas questões. A questão dos transtornos alimentares, depressão, bullying... essas coisas que são relacionadas com a idade deles ali**, geralmente, onde se intensifica mais, a meu ver, essas questões sociais aí no 9º ano (Igor, docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 15/04/2021).

Falei um pouco também da questão da autoestima, **a questão da gordofobia, a questão da homossexualidade, do transgênero, [...] Anorexia [...] Padrões de beleza, sobre os estereótipos. [...] Sobre as drogas.** [...] E a gente tenta descontraír, fazer dinâmicas e tal, para ver se se acalmam um pouco mais e começava **quando eu falava sobre homossexualismo, homossexualidade, os homossexuais, e aí a gente fala né, das novas configurações familiares né, que dois homens podem ter e criar filhos, não ter biologicamente falando né, mas criá-los.** (Tailane, docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 08/04/2021).

Bruna, docente que tem mais tempo ministrando a disciplina, Tailane, José e Igor, docentes mais recentes, relataram a inclusão de questões sobre drogas. Para Bruna, por exemplo, houve a necessidade de inclusão das discussões sobre drogas devido ao contato das/os discentes com essa realidade, em especial, as/os que moram em localidades mais carentes ou periféricas.

Além desses conhecimentos, nesses relatos foram destacados também que conhecimentos sobre a pedofilia, depressão e transtornos alimentares, gordofobia tem sido incorporada nas discussões.

A inclusão de outras temáticas que não estão ou estavam previstas no plano curricular criado pelas/os docentes aponta como o currículo é dinâmico, não havendo fechamento, pois a realidade da/o discente e suas inquietações podem apresentar outros interesses. Nesse sentido, percebo que as/os docentes

também atendem a alguns interesses das/os estudantes ao reiterar que o currículo é construído de acordo com a necessidade das discussões.

Diversidade de gênero e sexual são questões já presentes desde o projeto curricular da disciplina EPS, porém, apesar de haver essas discussões, Bruna, por exemplo, reiterou que estas não eram aprofundadas. Isto também foi relatado por Igor e José. Bruna e José compreendem as múltiplas identidades de gênero e sexual dissidentes, mas preferem não aprofundar essas discussões pelas limitações diante de suas formações religiosas, inclusive por não aceitarem algumas coisas. Questionamos: por que as discussões sobre diversidade de gênero e sexual ainda são limitadas?

Tailane é a professora que mais assume realizar o debate sobre diversidade de gênero e sexual e, não se sente incomodada por isso, ao contrário, é enfática ao discutir sobre homossexualidade, transgeneridade e também as outras possibilidades de configurações familiares para além do que se constituiu enquanto modelo de família.

Embora as relações de gênero tenham sido questões apresentadas no projeto curricular da EPS e estivessem presentes já nos PCN, ao longo dos anos, houve restrições e abandonos dessas discussões diante dos movimentos conservadores e fundamentalistas como o Escola Sem Partido e o movimento contra a ideologia de gênero.

A gente já trabalhou as relações de uma forma geral e a gente trabalhava com relações de gênero para entender a construção de ser homem, ser mulher. Essa matriz aí a gente trabalhava na primeira etapa, foi uma das discussões iniciais. “Ser homem, ser mulher, o que é isso? O que constitui? O que é que a sociedade impõe e o que é realmente a diferença biológica, física...?”. Essa era uma boa discussão também, prioritariamente para as turmas de, no caso, 8º, a primeira turma do EJA para eles entenderem que a pessoa pode ser e escolher fazer uma coisa desse jeito ou outra.

Então naquele momento que estava na votação, plano, vai mudar, tem que impor isso, tem que impor aquilo... então eu achei que não ia dar conta. Aí por consequência teve momento de outros professores entrarem, desapegarem da disciplina, eu comecei a pegar outras coisas porque faltou, mas passou. Sabe, eu acho que foi um momento que, como eu achei que ia ficar pressionada para trabalhar algum tipo de conteúdo ou impor alguma coisa ao aluno (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 18/08/2021).

Bruna nos relata que quando se iniciou a pressão contra os estudos de gênero e, sobretudo, contra trabalhar com gênero na escola, ela sentiu-se incomodada, pois não saberia lidar com as possíveis consequências que isso teria para as aulas da disciplina EPS e, por isso, resolveu deixar de lecionar neste componente por algum tempo.

Ao discutir sobre as relações de gênero, José destacou que:

Com o 9º ano eu comecei com os seguintes assuntos: a quebra do pensamento dominante. Eu comecei com uma construção do pensamento: a criação da pílula anticoncepcional [...] A questão da mulher. Aí eu coloco uma música para eles, talvez você conheça, que é “Amélia”. (Ele canta) “Amélia que era mulher de verdade, Amélia não tinha nenhuma vaidade”. Era um samba que fala de uma mulher perfeita, que passa, que cozinha, submissa. Eu coloco a letra para eles e a gente começa a perceber essas questões e aí eu pergunto: temos Amélias hoje? Vocês foram criados/as para lavar, passar, cozinhar, bordar? Quem é que faz isso? Eu fiz como se fosse uma pesquisa, quem é que lava, que passa, quem faz alguma coisa? E aí eles começam a perceber que as mulheres de hoje pensam, não são mais criadas para serem Amélia. A mulher hoje quer ser engenheira, médica, jogadora de futebol, astronauta. Hoje ela pode ser qualquer coisa. Beleza? Beleza. Mas tem um pequeno problema nessa questão. A mulher evoluiu na sua maneira de pensar, avançou dentro da sociedade e o “pobre”, entre aspas, nós pobres dos homens não. Nós continuamos sendo educados para encontrar uma mulher perfeita para poder casar, para gerar uma família e continuamos com aquele pensamento, muitas vezes, de que o homem tem que trazer o sustento para casa e em momento algum para falar com a gente que se a gente não se atentar... o que é que aconteceu? A mulher se libertou, muitas vezes a mulher ganha mais que o homem e os homens não se dão conta disso. [...] hoje a gente tem que... eu cito até da bíblia um caso que “Deus fez a mulher da costela para andar do lado, não foi em baixo e nem da cabeça, foi da costela para andar lado a lado” (José, docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 08/04/2021).

Em sua prática pedagógica, José começou a discutir a construção do pensamento dominante, questionando o que é ser mulher e o seu lugar na sociedade contemporânea. Em contrapartida, pautou que os homens não se repensaram, havendo uma perpetuação do machismo e patriarcado. Entretanto, ele toma uma citação bíblica destacando que Deus fez a mulher da costela de Adão para andar do seu lado. De alguma forma, José ainda entende que a mulher está subordinada ao masculino quando reitera o seu surgimento do homem.

Além disso, é possível perceber em sua fala a concepção de uma heterossexualidade compulsória, reiterando que todas as pessoas devem ser obrigatoriamente sexuais. Por vivermos em uma sociedade que, historicamente, houve uma hierarquização dos gêneros é possível compreender como a heterossexualidade compulsória serviu como um instrumento de poder do patriarcado. Ao demarcarem as sexualidades desviantes, a heterossexualidade foi tida como a norma.

Ao descrever essa compulsão heterossexual, destaco que a heterossexualidade não representa apenas a atração pelo sexo oposto, mas sim uma reação por tudo que o outro sexo representa, ou seja, pelo seu papel construído socialmente como forma de submissão e aceitação dessa condição. Sendo assim, a heterossexualidade compulsória garante com que haja uma hierarquização entre os gêneros, impondo que a mulher seja controlada, passiva, inferior e submissa ao homem.

De acordo com Jane Felipe (2000), o argumento utilizado para que a educação das mulheres fosse diferenciada estava relacionado a sua capacidade de procriar e serem consideradas inferiores. Assim, ao analisar o trecho da música “Ai que saudade da Amélia”¹⁸, cantada por Atilaf Alves, destacada pelo docente José, é possível perceber que Amélia era uma mulher que conhecia o seu lugar e, portanto, tida como mulher de verdade. Dessa forma, na letra dessa canção predomina a saudade de quando o sexismo e heterossexualidade compulsória eram mais operantes.

Conforme apontado por José, na contemporaneidade, as mulheres têm questionado essa construção, não sendo mais criadas para serem Amélia, adentrando espaços sociais que antes não eram permitidos, como o mercado de

¹⁸ Conforme descrito na letra dessa canção: Nunca vi fazer tanta exigência / Nem fazer o que você me faz / Você não sabe o que é consciência / Não vê que eu sou um pobre rapaz? / Você só pensa em luxo e riqueza / Tudo o que você vê você quer / Ai, meu Deus, que saudade da Amélia / Aquilo sim é que era mulher / Às vezes passava fome ao meu lado / E achava bonito não ter o que comer / Quando me via contrariado / Dizia: Meu filho, o que se há de fazer? / Amélia não tinha a menor vaidade / Amélia é que era a mulher de verdade. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/ataulfo-alves/165620/>>. Acessado: 27 de abril de 2022.

trabalho, embora ainda haja um pensamento de que, além de trabalhar, elas devem cuidar do lar.

Tailane apresenta as questões de gênero de forma diferenciada em relação às/aos demais docentes, identificando os processos de violência que atingem às mulheres, incluindo o feminicídio.

[...] a questão da violência contra a mulher, o feminicídio, aí eu pedi a eles que fizessem um vídeo e entrevistas sobre esse assunto. Também falamos sobre todos os tipos de violência, a violência contra a mulher não somente a violência física, mas todos os tipos de violência, a questão do feminicídio e os relacionamentos abusivos. E sempre tentando puxar eles para eles interagirem com os textos, eles participando, fazendo dinâmicas, dessa forma aí (Tailane, docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 08/04/2021).

Comparando os conhecimentos propostos pelas/os entrevistadas/os nessa pesquisa com o documento curricular oficial criado na implementação da disciplina EPS, destaco que algumas temáticas foram inseridas por eles/elas que não constavam naquele plano de curso. Assim, apesar do currículo da disciplina EPS não ter sido repensado e reformulado, algumas/alguns docentes têm inserido novas discussões em suas práticas pedagógicas. Apresentar uma abordagem diversificada da sexualidade pode contribuir para (re)pensar nas relações de saber-poder que operam em torno dessas questões.

CONSIDERAÇÕES INFINDÁVEIS: RESISTINDO AO DESEJO DE COLOCAR UM PONTO FINAL...

Nesses escritos busquei me aventurar no universo das palavras e assumo que a linguagem que empreguei instituiu e reflete meu modo de conhecer, pesquisar e escrever, conforme apontado por Guacira Lopes Louro (2007), sobretudo, a partir das escolhas teóricas e políticas que empreendi. Gosto de ver as palavras deslizando entre meus dedos, desejosas em romper com o silêncio daquilo que não foi dito. Escrevo como uma forma de tentar problematizar as mudanças e disputas curriculares que afetaram o currículo da disciplina EPS ao longo desses 17 anos de existência. Ao mesmo tempo, aventurei fora da minha zona de conforto para me (des)construir enquanto sujeito.

No início desta pesquisa prometi ser (in)fiel à perspectiva pós-estruturalista, vertente que me fez ousar aventurar por caminhos desconhecidos e conviver com as incertezas, rejeitando a comodidade. Desse modo, não me apeguei a uma espécie de manual com afirmações definitivas que não me permitiriam pensar, questionar, ensaiar e experimentar. Sob essa ótica, me movimenteie entre os estudos de gênero, sexualidade, currículo e educação problematizando o componente EPS.

Adentrei ao campo em busca das/os (ex)docentes da disciplina EPS e (ex)técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jequié sem saber, ao certo, as desestabilizações, incômodos, dificuldades e questionamentos que enfrentaria, tanto no que diz respeito ao campo, quanto as minhas verdades. Por meio das narrativas das/os participantes tentei compreender os efeitos dos seus discursos na construção e desenvolvimento do componente EPS e na produção das subjetividades discentes. Problematizei suas verdades.

Esse processo não foi fácil. Aponto também, no decorrer dessa trajetória, alguns desafios no ato de pesquisar e escrever. Por exemplo, durante as entrevistas e análises, tive receio que minhas subjetividades julgassem e

interferissem na hora de olhar para a construção e análise desse material. Meu medo, talvez, ainda seja um resquício do entendimento de pesquisa como neutralidade, um ranço da modernidade. Também destaco a dificuldade de analisar na perspectiva foucaultiana, por propor a realização de rupturas e (des)continuidades ao longo do texto e romper com uma lógica prescritiva e autoritária. Apesar disso, fiz escolhas teórico-metodológicas e tentei ser coerente com elas.

Para (des)construir esse texto tive que suar, abrir suas frases e palavras, virar do avesso, torcer, enxugar, encharquei o texto de referenciais para só então, agora, colocar para secar. Nesse processo infundável, sempre haverá ideias interessantes e outros entendimentos que poderão ser realizados com base nesses escritos. Esse fato me direciona a servi-lo de apoio para que realize outras provocações e questionamentos, mesmo que estas deslizem e escapem seus sentidos.

Estamos atravessando um momento difícil de ataques e acusações às discussões de gênero e sexualidade na escola. Portanto, ter um componente curricular específico, nos anos finais do ensino fundamental, no município de Jequié (BA), é resistir ao conservadorismo que assola nosso país. Essa pesquisa entra nessa história para fazer parte dessa resistência. Por isso, no decorrer dela, busquei reforçar e defender a continuidade e a importância da disciplina EPS.

Entre os impasses e as tensões na implementação da disciplina EPS, no ano de 2005, algumas/alguns docentes subverteram as normas (im)postas, indo além de uma perspectiva médica, higienista e biológica essencialista da sexualidade, desenvolvendo um trabalho mais dialógico na disciplina EPS. Entretanto, outras/os impuseram seus valores morais para regular as/os discentes, quiçá pela falta de formação, comodismo ou receio que as discussões gerassem tensões, desenvolvendo um trabalho de forma superficial e/ou com base nos seus valores tradicionais.

Os movimentos conservadores desejam que essas discussões sejam realizadas pela família, havendo, inclusive, a retirada das temáticas de gênero e sexualidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, a

abordagem sobre sexualidade nas instituições escolares não impede com que a família também coloque essa temática em discurso. Portanto, entendo que as instituições escolares não devem ficar reféns dos interesses da família, tendo em vista que esse espaço de debate requer, muitas vezes, divergir da família, o que não quer dizer que haverá uma imposição sobre determinada compreensão da sexualidade. Assim, percebo a escola como o lugar da provocação, problematização e, talvez, reconhecimento das diferenças para além de um currículo cisgênero, heterossexual e branco.

Em alguns momentos foi destacado pelas/os docentes a importância do conhecimento científico para argumentar as informações sobre sexualidade. Esse fato possibilitaria com que as/os estudantes se sentissem mais confortáveis para argumentar sobre sexualidade e as/os familiares não interferissem nas discussões. Esse fato reforça como o conhecimento científico se constituiu como uma autoridade em torno dos discursos. Apesar do conhecimento científico ser posto de forma universal, compreendo que existem vários conhecimentos científicos em disputa, inclusive em relação às sexualidades.

No início houve também a contestação de docentes e familiares para que não houvesse essas discussões, tendo suas ideias fortalecidas pelo conservadorismo devido ao entendimento da sexualidade enquanto falar de sexo ou putaria. Para amenizar essas tensões, foram realizadas reuniões com a família e o corpo escolar, sendo apresentado dados sobre a redução de casos de gravidez na adolescência nas instituições escolares em que o Grupo de Apoio à Prevenção à Aids (GAPA) de Salvador desenvolvia o projeto de jovens multiplicadoras/es, reforçando a importância das discussões. Nesse sentido, percebo que a permanência da disciplina EPS foi possível para que houvesse mais uma regulação da sexualidade adolescente, especialmente das garotas, do que para promover um espaço de reflexão para (re)pensar a diversidade e/ou proporcionar autonomia.

Além de contestar os preconceitos sobre a abordagem da sexualidade na escola, antes da implementação do componente curricular EPS, a SME de Jequié

realizou um convênio com o GAPA para formar pessoas para atuarem como “multiplicadoras/es” das informações sobre sexualidade nas instituições escolares e em outros espaços. De acordo com os relatos, no começo o foco principal das discussões era o enfrentamento da AIDS devido ao aumento do índice de jovens com HIV no município e de adolescentes grávidas/os.

Assim, viram nessa ONG um espaço que pudesse contribuir para a diminuição desses índices por meio da multiplicação das informações preventivas sobre o “sexo seguro”. Posteriormente, essa proposta estabelece relações com outras questões, como o uso de drogas. Aproximando esse diálogo das oficinas, foi destacado também que o GAPA recebeu apoio do Centro de Referência em HIV/AIDS (atual Centro de Referência em Atendimento Especializado). Dessa forma, profissionais da saúde também foram convocadas/os para ministrarem palestras sobre prevenção e, além disso, contribuíram com materiais didáticos e a estrutura física para a realização das formações.

As diferentes estratégias didáticas utilizadas pelo GAPA, possivelmente, contribuíram para que as/os docentes, principalmente as/os que ministraram futuramente a disciplina EPS, desenvolvessem suas práticas pedagógicas. Compreendo que, indiretamente, o GAPA também investiu na formação de determinadas/os sujeitas/os ao produzir um currículo sobre a disciplina EPS, possibilitando com que as temáticas fossem discutidas com base em uma determinada perspectiva e estratégias. Foi apontado que esse grupo teve grande relevância pessoal e profissional por propiciar a revisão dos preconceitos e direcionar novos entendimentos sobre a sexualidade.

Curiosamente, anterior a inserção da parceria realizada pelo GAPA, algumas/alguns educadoras/es já promoviam discussões sobre sexualidade na escola, tais como a professora Mônica na disciplina de Ciências, indo além de uma perspectiva biológica. Após participar da formação proporcionada pelo GAPA, essa docente criou e desenvolveu o projeto intitulado Responsabilidade e Naturalidade na Sexualidade do Ser (RENAS-SER). Como uma das tensões envolvidas no processo de construção da disciplina EPS, sem a autorização da

docente Mônica, ela informou que seu projeto passou a ser utilizado como base para a construção do componente EPS.

Ao pensar nesses conflitos, relações de poder e nas possibilidades de construções curriculares da disciplina EPS, penso esse componente como um currículo que está em movimento e vai se reinventando ao longo desses direcionamentos, havendo a contribuição do projeto do GAPA e RENAS-SER na sua construção curricular.

Nesses 17 anos de existência do componente curricular Educação para Sexualidade houve modificações e permanências que estão associadas a uma compreensão de educação perpassando pelos diferentes governos. Em 1998, houve a tentativa de implementar a disciplina EPS nas escolas municipais de Jequié. Entretanto, justificando que essa temática poderia ser abordada transversalmente como propõe os PCN, essa solicitação foi rejeitada. Assim, o estímulo das políticas nacionais acaba refletindo localmente, ainda que, devido ao conservadorismo político, não se efetivaram enquanto políticas públicas e propostas curriculares.

Pensando em nível nacional, por exemplo, considero a criação de programas e ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o programa Brasil Sem Homofobia e Gênero e Diversidade na Escola (GDE), como um verdadeiro marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo reconhecimento das diferenças, em especial, no que tange à diversidade de gênero e sexual. Apesar disso, compreendo que essas medidas não se firmaram enquanto políticas de Estado, mas atreladas a um governo de esquerda, tanto que, ao finalizar o mandato, esses projetos deixaram de existir devido a mudança de interesse dos que assumiram o poder.

Esse contexto nacional das políticas públicas repercutiu em âmbito estadual e, conseqüentemente, municipal, afetando a disciplina EPS. De acordo com o relato das/os docentes, a partir da criação do componente EPS, foram desenvolvidos alguns projetos (ex. Semana do Adolescente), fóruns e a implementação de um núcleo da diversidade na Secretaria Municipal de Educação. A construção desses espaços fortalecia e ampliava as discussões

sobre sexualidade. Entretanto, as mudanças de gestões interferiram na manutenção desses debates. Dessa forma, após esse período, poucas iniciativas foram realizadas e a disciplina foi sendo menos visibilizada.

Apesar de não haver nenhuma iniciativa de projeto e formação para a disciplina EPS nos últimos anos, em 2021 foi proposto por uma docente da UESB/Jequié, o projeto “Educação para prevenção: uma questão de saúde sexual e reprodutiva”. A proposta desse projeto foi promover, apoiar e incentivar a saúde sexual e reprodutiva na comunidade acadêmica e extra-acadêmica. Percebo que essa proposta reitera as condições de emergência da disciplina EPS, no qual, pautaram a prevenção às IST/HIV/AIDS e à gravidez na adolescência, apesar de haver uma ampliação das discussões.

Na medida em que a luta dos movimentos sociais avança, grupos reacionários passaram a impedir a inserção de gênero e sexualidade, principalmente, no âmbito escolar. Entre uma das iniciativas mais consistentes dos ataques conservadores é o Movimento Escola sem Partido e proliferação de críticas ao, denominado pejorativamente, kit gay.

Como efeito dessas discussões, foram pautadas reformulações curriculares. No município de Jequié (BA), em 2015, ocorreram confrontos nas Audiências Públicas para as discussões do Plano Municipal de Educação (PME), no período de 2015 a 2025. Como resultado das acirradas discussões pelos movimentos conservadores, houve a retirada do tópico “Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual”. Em tempos que se presenciavam fortes embates e disputas dos grupos conservadores, ao desejarem controlar, regular, limitar e impedir os avanços e conquistas históricas das discussões de gênero e sexualidade, penso a disciplina EPS como uma forma de resistir.

O componente EPS pode se configurar como uma ameaça à moral e aos bons costumes da família tradicional brasileira. A proposta curricular da disciplina Educação para Sexualidade aponta essa proposta como uma possibilidade para que as/os estudantes desenvolvam e exerçam sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Assim, há uma aposta na relação do sexo como locus de prazer, discurso pouco reiterado ao abordar essas

questões. Ao destacar a prática sexual com responsabilidade tem sido considerado os seus possíveis efeitos, tais como a gravidez e/ou contágio às IST/AIDS. Além disso, ao tomar decisões, busca-se também que as/os discentes busquem orientações com outras pessoas.

Entre os objetivos da proposta curricular, há uma aposta no diálogo, embora nem sempre seja apontada como uma perspectiva para a disciplina EPS. Apesar de não haver uma rejeição do conhecimento biológico, há uma preocupação em ampliar as discussões para além deste. Além disso, há um investimento permanente no respeito, entretanto, podem ser realizadas diferentes interpretações sobre como pode ser pensado e vivenciado esse conhecimento.

Apesar de existir uma proposta curricular para nortear a disciplina EPS, a maioria das/os docentes relataram que este documento não estava disponível ou não foi disponibilizado para nortear suas práticas pedagógicas. Apenas a professora Mônica, por estar no início da disciplina, teve acesso a esse documento. Considero importante que haja uma orientação curricular para que possa colaborar com a construção da proposta pedagógica. Por outro lado, a ausência desse projeto curricular possibilitou com que outros currículos tenham sido produzidos com base no que as/os professores entendiam que deveria ser abordado no componente EPS. Embora possam ser criados currículos numa perspectiva restrita das discussões da sexualidade, outros podem ser produzidos para fortalecer e ampliar outros debates.

Comumente, os planejamentos eram disseminados de docente para docente que fosse ministrar a disciplina EPS. Às vezes, algumas alterações eram realizadas, incluindo ou excluindo conhecimentos, ao seguirem outros documentos curriculares oficiais ou conforme suas perspectivas.

Ao descreverem as referências selecionadas para discutirem os conhecimentos da disciplina, algumas/alguns docentes relataram que a ausência de um livro didático dificultou o direcionamento das discussões, sendo utilizados outros livros e pesquisas na internet para ministrarem suas aulas.

Na produção das subjetividades das/os estudantes, as/os professoras/es desejam um adiamento da iniciação sexual, principalmente, para evitar a gravidez. Caso isso não seja possível, apostam na disciplina para que ensine sobre prevenção. Além disso, os discursos das/os docentes têm pautado que haja um investimento no respeito a/ao outra/o, amor-próprio e conscientização.

Apesar da formação religiosa, algumas/alguns docentes não desconsideram as questões de gênero e sexualidade em seu trabalho, embora também foi apontado o desconforto de outras/os ao discutir sobre diversidade de gênero e sexual. Dessa forma, dependendo da forma como a disciplina é ministrada, pode haver contribuições para reiterar ou combater preconceitos.

Apesar dos conhecimentos serem divididos por série, algumas/alguns docentes reiteraram a necessidade de flexibilização no planejamento curricular. Por outro lado, algumas/alguns docentes que não tiveram acesso a proposta curricular, têm desenvolvido divisões próprias dos conhecimentos. Dependendo do contexto social, político e cultural que a disciplina se insere e o posicionamento da/o docente, alguns conhecimentos vão sendo inseridos ou retirados.

Durante muito tempo, conforme apontado por Guacira Lopes Louro (2007), pesquisadoras/es consideraram imprescindíveis que as pesquisas e textos educacionais apontassem direções, recomendações ou possíveis soluções para problemas encontrados, reiterando uma perspectiva prescritiva e autoritária. Entretanto, não coaduno com essa ideia por entender que a busca pelo conhecimento é sempre incompleta e provisória, não havendo como dominar um assunto. As respostas encontradas não colocam um ponto final, mas me instiga a analisar tantas outras inquietações.

Apesar de apontar algumas considerações nessa pesquisa, esse texto não está pronto, havendo diversos aspectos que gostaria de ter me debruçado mais detalhadamente ou refeito, mas o tempo e os olhares deste momento não me permitiram. São desdobramentos que permanecem para serem analisadas em outras pesquisas. Que venham novos caminhos e que eu possa caminhar

diferente pelos caminhos já (des)conhecidos.

Nessa pesquisa deixo algumas lacunas para que possam ser desenvolvidos outros trabalhos sobre a disciplina EPS. Tantas outras podem ser (re)elaboradas para quem analisar esta dissertação. Trago algumas delas: Quais os efeitos da rotatividade docente para as construções curriculares da disciplina EPS? Como as(os) estudantes analisam os currículos construídos na disciplina EPS? Que outros artefatos culturais têm sido utilizados pelas/os docentes para ministrarem suas aulas disciplina EPS para além de livros didáticos e paradidáticos? Como e por que selecionam esses artefatos? Como as diferentes gestões municipais da Educação têm pensado a construção curricular da disciplina EPS? Que venham outras inquietações...

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político educacional. Caxambu: **Anais ANPED**, 2004.
- ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 46, p. 287-310, 2007.
- ALTMANN, Helena. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 175-200, 2009.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 21, p. 281-315, 2003.
- ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na Educação Sexual em uma escola**. 226 f. (Dissertação de Mestrado), Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cofiando escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 3 ed., 2010.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- AZEVEDO, Suse Mayre Martins Moreira. **Estudo investigativo da disciplina Educação para a Sexualidade em escolas da rede municipal de Jequié-BA**. 144f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Jequié, 2013.
- AZEVEDO, Suse Mayre Martins Moreira; SOUZA, Marcos Lopes de. O ensino da sexualidade em um componente curricular específico: regulações e escapes. **Ensino em Revista**. Minas Gerais, v. 23, n. 2, p. 367-386, 2016.
- BARROSO, Carmen.; BRUSCHINI, Cristina. **Educação sexual: um debate aberto**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem**

Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.** Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2ªed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

BUTLER, Judith. Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Lopes Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000, p. 151-198.

CABRAL, Suzane Nascimento. **Quando a sexualidade invade a escola: um estudo sobre os movimentos da disciplina educação para a sexualidade.** 145f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Jequié, 2016.

CASTAÑEDA, Luzia Aurelia. Eugenia e casamento. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, vol. 10, n. 3, p. 901-930, set.-dez., 2003.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "epistemologia". **Educar em revista.** Curitiba: Editora UFPR, n. 35, p. 37-51, 2009.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação. v. 2, p. 177-229, 1990.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar Elizabeth

Estermann. Generificação das práticas escolares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, p. 468-487, 2016.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade** [online], v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008.

DORNELLES, L. A. A representação nos estudos culturais: artefatos culturais comunicadores de significados. **Webartigos**, 26 aug. de 2010.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 54-66.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 25, p. 115-131, 2000.

FERRARI, Anderson. Sujeitos, subjetividades e educação. In: FERRARI, Anderson. **Sujeitos, subjetividades e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, p. 7-18.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. O conceito de resistência na produção de conhecimento em gênero, sexualidade e educação: uma análise dos trabalhos do vii seminário corpo, gênero e sexualidade In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; BOER, Raphael Albuquerque de (Org.). **(Re)existir, (re)inventar, pesquisar: entrelaçamentos de corpos, gêneros e sexualidades**. Rio Grande: Ed. FURG, 2022.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 50-63, 1996.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: como ensinar no espaço da escola**. Linhas (UDESC), v. 7, p. 1-21, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3. ed. Londrina: Eduel, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso na educação. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 197-223. nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências**

humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV**: Polêmica, política e problematizações. Paris, Gallimard, p. 591-598, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e Escritos, 2 ed. v. 4, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. v. 9. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FURLANETTO, Milene Fontana et al. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 550-571, abr./jun., 2018.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2011b. p. 66-81.

FURLANI, Jimena. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos da Diversidade/Sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir dos livros paradidáticos infantis. Porto Alegre: UFRGSS, 2005 [Tese de Doutorado].

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.46, p. 269-285, dez., 2007.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual - possibilidades didáticas. In: LOURO,

Guacira Lopes; HECKEL, Jane Felipe; SILVANA. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade - um debate contemporâneo em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4 ed., 2002.

GONÇALVES, Adriana dos Santos; SOUZA, Marcos Lopes de. **A disciplina Educação para Sexualidade: contribuições para a formação de estudantes do ensino fundamental**. In: Paula Regina Costa Ribeiro; Luís Henrique Sacchi Dos Santos. (Org.) Anais do V Seminário corpo, gênero e sexualidade: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida, I seminário internacional corpo, gênero e sexualidade, I encontro gênero e diversidade na escola. Rio grande, p. 1412-1415, 2012.

HEILBORN, Maria Luiza et al. **Aproximações sócioantropológicas sobre a gravidez na adolescência**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 8, n. 17, p. 13- 44, jun. 2002.

JEQUIÉ, Prefeitura Municipal de. **Projeto de ampliação do tempo escolar do ensino fundamental ampliado de 09 anos (anos iniciais e finais)**. Secretaria municipal de educação, cultura, esporte e lazer. Departamento técnico pedagógico coordenação pedagógica do ensino fundamental (AIEF e AFEF). 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER; Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 10 ed., 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Ideologia de gênero": A gênese de uma categoria política reacionária - ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural"? IN: RIBEIRO, Paula Regina Costa e MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 25 a 52.

KOFES, Suely; PISCITELLI, Adriana. Memórias de "Historias femininas, memórias e experiências". **Cadernos Pagu**, 1997, p. 343-354.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte:

Autêntica, 2014.

LEITE, Lara Casarim; Castro, Roney Polato de; Ferrari, Anderson. Gênero na BNCC de ciências da natureza: buscando brechas para outros currículos. In: **Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio**. Dossiê Temático - Gênero, Sexualidade e Ensino de Biologia - entre práticas, políticas e resistências, vol. 14, n. 1, p. 390-409, 2021.

LOPES, Alice Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013, p. 7-23.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 3 ed., 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 3 ed., 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 1 ed., v. 1, p. 279, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar e escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade - O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 25, maio, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer* - uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Viajantes pós-modernos. In: LOURO, G. **Um corpo**

estranho. Ensaios sobre a sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 11-25.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. (Org.). **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, v. 1, p. 73-94.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico**. Campinas: Unicamp, 1994.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. (org.). **Por que Foucault?** novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39

MEYER, Dagmar E. Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 46, p. 219-239, Dez., 2007.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. 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, Marisa e BUJES, Maria Isabel (Org.). **Caminhos investigativos III**. Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

MEYER, Dagmar. Currículos de gênero e sexualidade – sobre tormentas e resistências criativas em territórios disputados. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia**: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias* n.º. 21, Porto Alegre, Jan./Jun., 2009.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. *Cadernos da diversidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MORANDO, André; SOUZA, Nadia Geisa Silveira de. Corpo, sexualidade e gênero: verdades imbricadas ao ensino de ciências e de biologia. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 7, n. 1, p. 227-243, jan./jun. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e diferença. In: PARAÍSO, Marlucy (Org.). **Pesquisa sobre currículos e culturas**. Curitiba: CRV, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza, p. 23-52, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PASSOS, Vinicius Mascarenhas dos; SOUZA, Marcos Lopes de. **“Sexo é bom, mas tem que prevenir”**: as compreensões de estudantes sobre a disciplina Educação para Sexualidade. 2019.

PASSOS, Vinicius Mascarenhas dos; SOUZA, Marcos Lopes de. **O “ficar” na adolescência: diálogos com estudantes do ensino fundamental na disciplina de educação para sexualidade**. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

QUADRADO, Raquel Pereira. A adolescência como construção sociocultural e histórica. RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira (orgs.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. revisada. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, p. 11-15.

QUEIROZ, Maria José Sá Barreto. **Estudo avaliativo da disciplina Educação para a Sexualidade em escolas municipais de Jequié-BA**. 108f. (Monografia de especialização), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2007.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v.38, n. 138, p.9-26, jan./mar. 2017.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSEMBERG, F. Educação Sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. p. 11-19, 1985.

SANTANA, Marise; SILVA NETO, Antônio Argolo; FERREIRA, Edson Dias; NASCIMENTO, Washington Santos. ODÊ ERÊ: Espaço de Construção do conhecimento. In: Marise de Santana; Antonio Argolo Silva Neto, Edson Dias Ferreira; Washington Santos Nascimento. (Org.). **ODEERE: Formação Docente, Linguagens Visuais e Legado Africano no Sudoeste Baiano**. 01ed. Vitória da Conquista / Ba: Edições UESB, 2014, v. 01, p. 61-74.

SANTANA, Thaís Santos. **"Você vai adorar a professora, ela é ótima, ela é boca porca"**: discursos construídos na disciplina Educação para Sexualidade em uma escola no campo. 160 f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Jequié, 2020.

SANTANA, Thaís Santos; SOUZA, Marcos Lopes de. **A disciplina educação para a sexualidade como espaço de res(ex)istência nas escolas municipais de Jequié-BA**. Editora Santana, p. 83-88, 2019.

SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino dos. **"Durante o curso eu vi várias pessoas mexidas...."**: experiências de professoras/es em um curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade. 123 f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Jequié, 2018.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; MAGALHÃES, Daniella Rocha; MORA, Gabriela Goulart; CUNHA, Anna. **Gravidez na Adolescência no Brasil: vozes de meninas e de especialistas**. Brasília: INDICA, 2017.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; ARAÚJO, Débora Cristina de. Sexualidade e gênero: questões introdutórias. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos da Diversidade/Sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: UFRGS,

2000.

SILVA, João Paulo de Lorena. Crianças *queer* no currículo escolar: demandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero. In: Marlucy Alves Paraíso; Maria Carolina da Silva Caldeira (Org.). **Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1 ed., 2018, p. 261-278.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, Regina Célia Pinheiro, MEGID NETO, Jorge. Formação de professores e educadores para abordagem de educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Revista Ciência & Educação**, v.12, n.2, p. 185-197, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias de Currículo**. Editora Autêntica, 3º ed., 2010

SOUZA, Laís Machado de. **“Não morreram de amor, morreram de promiscuidade”**: discursos de professoras sobre a interface entre sexualidade e saúde durante momentos formativos mediados por artefatos culturais. 2017. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié.

SOUZA, Leandro Corisco, DINIS, Nilson Fernandes. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.21, n.3 (63), p. 119-134, set/dez. 2010.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, set./dez. 2017.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G.; MOUTINHO, L. (Orgs.) **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero** [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 249-270.

WEREBE, Maria José Garcia. A educação sexual na escola. **Cadernos de**

Pesquisa. São Paulo, SP, n. 26, set., 1977.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política e Educação.** Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 7-72.

XAVIER FILHA, C. Educação para a Sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (org.) **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente.** Rio Grande: Editora da FURG, 2009. p. 85-103

ZAMBON, Luciana Bangolin.; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 94, n. 237, p. 585-602, maio/ago. 2013.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
 Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações que nele constam e, se estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine a última, no campo adequado.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Vinicius Mascarenhas dos Passos

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Marcos Lopes de Souza

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Transform(ações) e(m) disputas: quais currículos têm sido construídos na disciplina Educação para Sexualidade?

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

O fortalecimento de movimentos conservadores tem influenciado nas modificações da organização curricular dos planos nacionais e municipais de educação. Recentemente houve a supressão dos termos e assuntos envolvendo as questões de gênero e sexualidade nas escolas. Apesar disso, no município de Jequié-Bahia, como parte da matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi criada e resiste a disciplina Educação para Sexualidade (EPS) desde 2005. Dessa forma, a relevância dessa pesquisa é ajudar os/as docentes na produção de novos sentidos sobre o currículo da disciplina Educação para Sexualidade ao compreender como esse componente foi se modificando ao longo dos 16 anos de existência e os novos desafios enfrentados na contemporaneidade. Dessa forma, os/as professores/as também serão incentivando-as/os a problematizar as suas práticas educativas.

Vale ressaltar que ao procurar nas plataformas de buscas de teses e dissertações não foram encontradas outras pesquisas envolvendo um componente curricular específico para trabalhar as questões da sexualidade na educação básica. Portanto, é provável que essa disciplina tenha sido implementada apenas no município de Jequié-BA, o que configura a pesquisa.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

O objetivo dessa pesquisa é analisar as mudanças e disputas curriculares que afetaram a disciplina Educação para Sexualidade (EPS) ao longo dos 16 anos de sua existência. Como objetivo específicos gostaria de identificar e analisar os saberes escolhidos e excluídos na construção curricular da disciplina EPS desde a sua criação e discutir os impactos dos discursos biológicos na construção curricular da EPS.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Os/as docentes responsáveis ou que já foram responsáveis pela disciplina EPS, ao longo desses 16 anos de existência, deverão responder um formulário pessoal para identificarmos aqueles/as que tem a trajetória mais longa responsável pela disciplina. Após selecionados/as esses/as docentes serão submetidos a realização de entrevistas narrativas. Além disso, também serão entrevistados/as alguns/algumas responsáveis pelo setor dessa disciplina na coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação pautando analisar a construção da sua proposta.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

O formulário e as entrevistas narrativas serão aplicadas no primeiro semestre de 2021. Para a realização desta pesquisa, a infraestrutura necessária consiste em uma sala para a realização dos encontros com os/as entrevistados/as com cadeiras e mesas, além de equipamentos audiovisuais (notebook e gravador). O Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - campus Jequié, instituição em que se desenvolverão as atividades da pesquisa, apresenta esta estrutura adequada para o trabalho.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Estima-se que a aplicação do formulário pessoal durará aproximadamente 15 minutos. Enquanto que as entrevistas narrativas poderá ser realizada em 1 hora cada sessão.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)

Segundo as 'leis' que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. Neste caso, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO

MODERADO

ALTO

Na verdade, o que pode acontecer é: (detalhamento dos riscos)

É possível que no decorrer da pesquisa alguns/mas docentes se sintam incomodados/as ou desconfortáveis e desistam de realizar a entrevista ou abandonem a pesquisa a qualquer momento.

Mas para evitar que isso aconteça, faremos o seguinte: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Os pesquisadores buscarão fortalecer a confiança com os entrevistados para evitar qualquer desconforto durante a pesquisa, sendo reforçado o anonimato dos depoimentos e esclarecido que, mesmo assim, quando desejar poderá desistir sem nenhum prejuízo. Os/as participantes estarão cientes que podem recusar responder qualquer pergunta caso se sintam constrangidos/as. Assumimos a responsabilidade de intervir buscando minimizar os riscos, entretanto, caso ocorra tomaremos as providências necessárias para resolvê-los. É importante destacar que os resultados dessa pesquisa compensará os riscos que eventualmente possa acontecer.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Essa pesquisa pode fornecer elementos que auxiliem os/as docentes e a equipe pedagógica a repensarem sobre como as mudanças curriculares interferem nos sistemas de exclusões ou escolhas dos conteúdos da disciplina Educação para Sexualidade, reavaliando a sua prática pedagógica e colocando em jogo o poder e o desejo inerentes ao discurso.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

A relevância social dessa pesquisa é auxiliar os/as docentes na produção de novos sentidos sobre o currículo da disciplina EPS, incentivando-as/os também a problematizar as suas práticas educativas.

A relevância pessoal está pautada na necessidade desconstruir a lógica binária cisgenera e a heterossexualidade como únicas possibilidades naturais que devem permanecer no currículo, excluindo e marginalizando os corpos dissidentes desse padrão da escola e de outros espaços.

A relevância científica está pautada em poder problematizar as propostas e práticas curriculares referentes a disciplina de EPS, compreendendo como a disciplina foi se modificando e os novos desafios enfrentados na contemporaneidade.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: *Nenhum dos dois.* A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Vinicius Mascarenhas dos Passos

Endereço: Rua Joaquim Fernandes, 241

Fone: 73 9 88308570/ E-mail: vini-mascarenhas@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou doseu responsável)

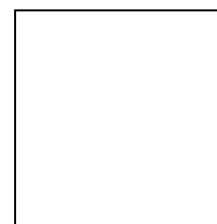
Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- em participar do presente estudo;**
 com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, de de 2020

*Assinatura do(a) participante (ou
da pessoa por ele
responsável)*



Impressão
Digital
(Se for o caso)

1. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Jequié, de de 2020

Assinatura do(a) pesquisador

APÊNDICE B
FORMULÁRIO PESSOAL COM DADOS INICIAIS DAS/OS DOCENTES
DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E EX-
TÉCNICAS/OS PEDAGÓGICAS/OS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

DADOS PESSOAIS

Nome completo:

Idade:

Telefone:

E-mail:

Gênero:

- Mulher cis
- Mulher trans
- Homem cis
- Homem trans
- Não-binário
- Travesti
- Intersex
- Prefiro não dizer

Orientação Sexual:

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Pansexual
- Assexual
- Outra
- Prefiro não dizer

Cor/Raça:

- Branca/o
- Preta/o

- Parda/o
- Amarela/o
- Indígena
- Prefiro não dizer

Religiosidade: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação:

Ano de conclusão da graduação:

Instituição onde se graduou:

Possui especialização? Se sim, qual(is)?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Há quanto tempo exerce a profissão docente?

É professor/a efetivo/a do município?

- Sim
- Não

Trabalhou como REDA?

- Sim
- Não
- Outro

Caso a opção acima seja outro, qual?

Qual a sua carga horária de trabalho semanal no município?

Qual(is) escolas do município você trabalha?

Quais disciplinas você atua no município?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL - DISCIPLINA EPS

Trabalha com a disciplina EPS atualmente?

- Sim
- Não

Qual(is) escola(s) você ministrou/ministra a disciplina EPS?

Qual(is) ano(s) você trabalhou com a disciplina EPS em cada escola?

Quanto tempo você atua/atuou com a disciplina EPS em cada escola?

Você escolheu trabalhar com a disciplina EPS? Por quê?

CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo em participar do presente estudo. Ademais, confirmo ter recebido uma via do termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Concordância da/o participante em participar da pesquisa

Sim

APÊNDICE C**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM (EX)DOCENTES DA DISCIPLINA EPS**

1º) Há alguma proposta curricular produzida institucionalmente pela Secretaria Municipal de Educação para nortear a disciplina Educação para Sexualidade?

2º) O seu planejamento da disciplina EPS foi construído com base em que referências/documentos? Qual a diferença entre o planejamento do 8º e do 9º ano?

3º) Quais os conhecimentos que você ministrava no primeiro ano em que trabalhou com a disciplina? Quais critérios você utilizava para selecionar esses conhecimentos? Você se baseou em algum documento, livro, apostila etc.?

4º) Suas escolhas se modificaram no decorrer do tempo ou você continuou trabalhando os mesmos conhecimentos? O que mudou e o que permaneceu?

5º) Há algum conhecimento que você acha relevante ser trabalhado na disciplina EPS, mas você não se sente segura ou à vontade para trabalhar?

6º) Para você, os conhecimentos da Biologia são relevantes e necessários para a disciplina Educação para Sexualidade. Se sim, quais conhecimentos e por quê?

7º) Quais estratégias didáticas, materiais e recursos você utiliza durante as aulas da disciplina EPS? Por que você utiliza esses e não outros?

8º) Quais foram as mudanças no currículo (em termos de temáticas, estratégias didáticas, materiais didáticos, recursos e avaliação) da disciplina EPS ao longo do tempo que a ministrou?

9º) Houve alguma tentativa de impedir com que essa disciplina fosse ministrada? Fale mais detalhadamente sobre essa(s) tentativa(s).

10º) Em algum momento os familiares interferiram na escolha ou opinaram sobre determinados conhecimentos que estavam sendo ministrados?

11º) Durante as aulas da disciplina houve algum tipo de questionamento por parte dos/as alunos/as pautados na ideologia de gênero e/ou no movimento escola sem partido?

12º) Você já sentiu em algum momento pressionado/a para não trabalhar com a disciplina EPS? Se sim, fale um pouco sobre isso.

13º) Em algum momento de sua atuação, a direção da escola ou seus/suas colegas docentes já questionaram seu trabalho com a disciplina EPS?

APÊNDICE D
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM (EX)TÉCNICAS DO SETOR
RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA EPS NA SECRETARIA MUNICIPAL
DE JEQUIÉ

1º) Por que foi criada a disciplina Educação para Sexualidade no núcleo diversificado do currículo dos anos finais do Ensino Fundamental?

2º) Como funcionou a construção curricular da disciplina EPS? Existe um currículo base? Está disponível para os(as) docentes?

3º) Quais os conhecimentos escolhidos para serem abordados no currículo da disciplina EPS no início da disciplina? Existe alguma diferença entre o planejamento do 8º e do 9º ano?

4º) Entre esses conhecimentos, houve alguns que foram retirados ao longo do tempo ou outros foram acrescentados?

5º) Houve alguma reformulação curricular da disciplina EPS ao longo do tempo? Fale mais sobre isso.

6º) Como se dá a escolha para os(as) docentes que assumirão a disciplina EPS na escola?

7º) Durante esses anos, houve cursos de formação continuada para as(os) docentes que ministraram a disciplina EPS? Que cursos foram esses? Quais foram as principais diretrizes trabalhadas nesses cursos de formação?

8º) Houve alguma resistência na implementação da EPS? Ao longo dos anos houve resistências para a continuidade da disciplina por se trabalhar com as questões da sexualidade?

APÊNDICE E

RESPOSTAS DOS DADOS INICIAIS DAS/OS DOCENTES DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE

Quadro 1 - Dados pessoais das/os (ex)docentes da disciplina EPS.

DADOS PESSOAIS					
Nome	Idade	Gênero	Orientação Sexual	Cor	Religiosidade
Igor	33	Homem cis	Heterossexual	Preto	Cristão não praticante
Tailane	38	Mulher cis	Heterossexual	Parda	Cristã
Márcia	37	Prefiro não dizer	Heterossexual	Parda	Católica
Bárbara	32	Mulher cis	Heterossexual	Preta	Nenhuma
José	52	Homem cis	Heterossexual	Pardo	Evangélico
Lorena	42	Mulher cis	Heterossexual	Parda	Católica
Paula	44	Mulher cis	Heterossexual	Parda	Católica não praticante
Bruna	40	Prefiro não dizer	Prefiro não dizer	Prefiro não dizer	Católica
Rosinha	27	Mulher cis	Heterossexual	Preta	Não sigo nenhuma religião, porém acredito em Deus.
Neimara	47	Mulher cis	Heterossexual	Parda	Evangélica
Mônica	55	Mulher cis	Heterossexual	Branca	Protestante

Quadro 2 - Formação acadêmica das/os (ex)docentes da disciplina EPS.

FORMAÇÃO ACADÊMICA				
Nome completo	Graduação	Ano de conclusão da graduação	Instituição onde se graduou	Possui especialização? Se sim, qual(is)?
Igor	Ciências Biológicas	2010	Centro Universitário de Goiás Uni-anhanguera	MBA Engenharia Sanitária e Ambiental Ms. Genética, Biodiversidade e Conservação
Tailane	Ciências biológicas	2005	Uesb	Metodologia do ensino superior e Análises clínicas
Márcia	Licenciatura em Ciências Biológicas	2009	Uesb	Ensino de Biologia
Bárbara	Professora de Educação Física	2013	Uesb	Educação Especial / Treinamento Desportivo
José	Licenciatura de Geografia	2018	Unipar	Pós Metodologia da Geografia em curso

Lorena	Ciências com habilitação em química	2002	Uesb	Sim, O Ensino de Ciências e a Construção do Conhecimento.
Paula	Licenciada em ciências e habilitada em química	2002	Uesb	Sim. A construção do conhecimento e o ensino de ciências - área química (2004); Gestão e educação ambiental (2010); Fundamentos sociais e políticos da educação - ensino e aprendizagem de conceitos químicos (2013) e Mestra em educação em ciências e matemática (2015).
Bruna	Licenciatura em química	2005	Uesb	Sim. Pós-graduação em Construção do Conhecimento e Ensino de Ciências. E Ensino de Química
Rosinha	Licenciatura em Ciências Biológicas	2016	Uesb	Sim, tenho mestrado em Educação Científica e Formação de Professores
Neimara	Pedagoga e geografia	2012	Unopar e ieste	Educação especial cursando
Mônica	Ciências com habilitação em Biologia	2002	UESB	A Construção do Conhecimento e o Ensino de Ciências

Quadro 3 - Atuação profissional geral das/os (ex)docentes da disciplina EPS.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL						
Nome completo	Há quanto tempo exerce a profissão docente?	É professor/a efetivo/a do município?	Trabalhou como REDA? Caso a opção acima seja outro, qual?	Qual a sua carga horária de trabalho semanal no município?	Qual(is) escolas do município você trabalha?	Quais disciplinas você atua no município?
Igor	6 anos	Sim	Sim	40 horas	Escola Municipal Jornalista Fernando Barreto	Ciências e EPS
Tailane	2 anos	Não	Sim	40h	Simões e Georgina	Ciências EPS
Márcia	7 anos	Sim	Não	20h	Floripes	Ciências e educação p sexualidade
Bárbara	4 anos	Sim	Sim	40h	Escola Municipal Adolfo Ribeiro	Educação Física/Ed p/ Sexualidade
José	25 anos	Não	Sim	40h	Joaquim Marques Monteiro, Presidente	Geografia e EPS

					Médici	
Lorena	20 anos	Sim	Não	20h	Centro Educacional Presidente Medici	Ciências
Paula	21 anos	Sim	Outro. Reda na rede estadual	20h	Centro Educacional Presidente Médici	Ciências e educação para sexualidade
Bruna	22 anos	Sim	Não	40h	Colégio Municipal Stela Câmara Dubois	Ciências e Educação para Sexualidade
Rosinha	2 anos	Não	Sim	20h	Escola Municipal Curral Novo	Ciências e Educação para Sexualidade.
Neimara	15 anos	Não	Sim	40h	Marques Monteiro e Fran Gedeon	Geografia, sexualidade e cultura afro
Mônica	Exerci por 30 anos. Atualmente aposentada	Sim	Não	20h	Trabalhei no Ginásio Municipal Dr. Celi de Freitas e Centro Educacional Presidente Médici	Ciências e Educação Para Sexualidade

Quadro 4 - Atuação profissional específica do componente curricular Educação para Sexualidade.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL - DISCIPLINA EPS					
Nome completo	Trabalha com a disciplina EPS atualmente?	Qual(is) escola(s) você ministrou/ministra a disciplina EPS?	Qual(is) ano(s) você trabalhou com a disciplina EPS em cada escola?	Quanto tempo você atua/atuou com a disciplina EPS em cada escola?	Você escolheu trabalhar com a disciplina EPS? Por quê?
Igor	Sim	Escola Municipal Joenalista Fernando Barreto Escola Municipal Presidente Medici	2018, 2019 e 2020	3 anos	Sim. Porque gosto do tema e acho que o esclarecimento de assuntos ainda considerados tabus sociais, pode evitar problemas sociais, como: gravidez precoce e irradiação de DSTs.
Tailane	Sim	Centro Educacional Leur Lomanto e Escola Municipalizada Professora Georgiana Miranda	2018-2019/2020	1 ano	Sim...Afinidade c os assuntos

Márcia	Sim	Professor Brito e Floripes	De 2014 a 2016. Brito. 8 e 9 ano. De 2017a 2020 7 e 8 ano no Floripes.	3 anos no Brito e 4 anos no Floripes	Não escolhi, está dentro da minha área de atuação. Mas gosto de ministrar a disciplina.
Bárbara	Não	Escola Municipal Adolfo Ribeiro	2020	1 ano	Não escolhi
José	Sim	Joaquim Marques Monteiro	1 ano	1 ano	Não foi para completar carga horária
Lorena	Não	Centro Educacional Presidente Medici	2013 a 2016	3 anos	Não. Foi complemento da carga horária da disciplina Ciências.
Paula	Sim	Centro Educacional Presidente Médici e Centro Educacional Professor Brito (antes de lecionar no Médici).	8º e 9º anos. No Médici já lecionei nas EJAS 4 e 5.	No Professor Brito não lembro. No Presidente Médici nos últimos 3 anos (2016 até 2018) tenho pelo menos 1 turma. Antes já lecionei uns 2 anos uma	No colégio não é escolha. Depende da distribuição da carga horária. Muitos professores se recusam a lecionar apenas educação para sexualidade (EPS) por ser disciplina complementar e com isso acaba sendo dividida entre os professores de ciências. Em meu caso por exemplo, desde 2017 estou lecionando no 9º ano. Geralmente os alunos já sabem alguma coisa e

				<p>turma também. Em 2016 só lectionei educação sexual.</p>	<p>fazem perguntas mais relacionadas com a vida sexual, o que causa incômodo em alguns colegas professores. Gosto de lecionar a disciplina por entender que devemos orientar e esclarecer dúvidas dos nossos alunos, os quais na maioria das vezes não são orientados pelas famílias, inicia a vida sexual bem cedo, são bem vulneráveis aos locais que residem, vítimas de violências diversas e trocam de parceiros muito rápido. A disciplina exige estudo (aperfeiçoamento) e isso o município foi muito eficiente na época que incluiu a disciplina na grade curricular, mas desde 2012 não foi feito nenhum tipo de formação na área. Procurou me atualizar com cursos online e já participei de formações pela UESB, inclusive participei de uma formação de 120 h com uma estudante de mestrado do PPG-ECFP da UESB. A disciplina EPS não serve apenas para trazer</p>
--	--	--	--	--	--

					informações aos alunos, tem uma função social com formação do indivíduo, a qual deve ser orientada para que os alunos possam fazer escolhas que lhe permita ser feliz, mas com responsabilidades e cuidados com o corpo.
Bruna	Sim	Somente no Stela	Trabalho desde 2005 com essa disciplina, salvo alguns anos (2 ou 3) em intervalos variados que não trabalhei.	Em média uns 13 anos	Foi uma oportunidade depois que fui convidada para uma capacitação do GAPA em Jequié e como fazia parte das diversificadas vinculado a Ciência, tornou-se um grande desafio no começo pra mim. Mas depois aprendi a gostar por conta da diversidade neste trabalho, oportunidade de ajudar aos estudantes e a aquisição de liberdade metodológica que a disciplina trouxe. Sem falar na contribuição para formação humana.
Rosinha	Sim	Escola Municipal Curral Novo	Já ministrei a disciplina EPS para o	4 meses	De início não foi uma escolha pessoal, quando assumir a vaga, em agosto de 2019, o professor

			8º e 9º, e para uma turma da Educação de Jovens e Adultos.		antigo já ministrava a disciplina. Contudo, optei em continuar a ministrar a disciplina EPS no ano seguinte, ano letivo que foi interrompido pela pandemia. Fiz essa escolha por ser uma disciplina que tenho afinidade e por acreditar que poderia introduzir discussões de novas temáticas, indo além dos aspectos biológicos.
Neimara	Sim	Marques Monteiro	2020 e 2021	2 anos	Não escolhi
Mônica	Não	Centro Educacional Presidente Médici Não lembro exatamente, entre 2000 a 2005	Não lembro exatamente, entre 2000 a 2005	Acredito que 2 ou 3 anos	Sim. Pois sempre gostei de trabalhar com adolescentes e durante as aulas de Ciências surgia oportunidades de discutir assuntos concernentes a sexualidade.

ANEXO A - PROPOSTA CURRICULAR DA DISCIPLINA EPS

**PREFEITURA MUNICIPAL DE JEQUIÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
DEPARTAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL (AIEF e AFEF)**

**PROJETO DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR DO ENSINO
FUNDAMENTAL AMPLIADO_09 ANOS (ANOS INICIAIS E
FINAIS)**

Jequié/BA
2005

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
JUSTIFICATIVA	06
PARTE I - ENSINO FUNDAMENTAL AMPLIADO: UMA DISCUSSÃO FUNDAMENTAL	
1.1. Referencial Teórico	09
1.2. Fundamentação Legal	20
PARTE II - DIRETRIZES DE OPERACIONALIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	
2.1. Estrutura e Funcionamento do Programa	23
2.2. Oferecimento de programas específicos para alunos com distorção idade-série	26
2.3. Acompanhamento às crianças com necessidades educacionais especiais e com dificuldades de aprendizagem	26
2.4. Definição do número máximo de alunos por turma	26
2.5. Permanência do/a professor/a durante o ciclo	27
2.6. Apresentação da proposta de ampliação do tempo escolar do Ensino Fundamental para a comunidade escolar e o entorno da escola	27
2.7. Garantia da presença do/a Coordenador/a Pedagógico/a nas Unidades Escolares Municipais	27
2.8. Oferecimento, por parte da Secretaria Municipal de Educação, de um Kit Pedagógico	28
2.9. Programa de formação em serviço para os professores	28
2.10. Registro do rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental Ampliado e instrumentos de avaliação	29
2.11. Funcionamento dos estudos de recuperação nas turmas do Ensino Fundamental Ampliado	30
2.12. Funcionamento da classificação e da reclassificação no Sistema Municipal de Educação de Jequié.....	30
2.13. Recomendação de mudança da nomenclatura dos anos do Ensino Fundamental Ampliado	31
PARTE III - PROPOSTA CURRICULAR	
3.1. Elenco de Conteúdos: Anos Iniciais	33
3.2. Elenco de Conteúdos: Anos Finais	106
3.3. Componentes curriculares - Anos Iniciais	170
3.4. Componentes curriculares - Anos Finais	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
ANEXOS	176

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE **(8º e 9º ano do Ensino Fundamental Ampliado)**

“ O corpo, como sede do ser, é uma fonte inesgotável de questões e debates, que vão muito além do que é habitual incluir nos estudos da sua anatomia e fisiologia.”

(PCN)

A sexualidade é um tema de grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica e social das pessoas, pois independente da cultura, classe social e princípios religiosos ela se faz presente desde o nascimento e é construída ao longo da vida.

Trabalhar a Educação para a Sexualidade na escola possibilita que os alunos desenvolvam e exerçam sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que de um lado se propõe a trabalhar o respeito por si, pelo outro e por outro lado, busca garantir direitos básicos à todos, como saúde, a informação e o conhecimento; elementos fundamentais para a formação do cidadão responsável e consciente de suas capacidades.

A disciplina Educação para a Sexualidade tem a finalidade de oferecer informações sobre a sexualidade e mudanças na adolescência, proporcionando um espaço de reflexões e questionamentos acerca de posturas, tabus, crenças e valores relacionadas ao corpo, relações de gênero, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e gravidez na adolescência.

OBJETIVOS:

- Promover situações de reflexão de reflexão e problematização sobre sexualidade: valores, posturas, preconceitos, vivência e informações;
- Trabalhar a sexualidade da criança e do adolescente não apenas nos seus aspectos biológicos, mas também e principalmente nos aspectos sociais e afetivos;
- Sensibilizar o educando para a percepção e o estabelecimento de

relações de respeito mútuo.

Competências e habilidades:

- Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantindo a dignidade do ser humano;
- Compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
- Conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
- Identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes, analisando criticamente os estereótipos;
- Reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- Agir de forma solidária aos portadores de HIV, considerando a prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis;
- Conhecer e adotar práticas de sexo protegido;
- Tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos.

Seminários Temáticos	Blocos de Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo e sexualidade; ▪ Cultura corporal; ▪ Métodos contraceptivos; ▪ GBLT: gays, bissexuais, lésbicas e transgêneros; ▪ Gravidez na adolescência; ▪ Virgindade; ▪ Aborto, prostituição e violência sexual; ▪ DST e AIDS; ▪ Tabus e preconceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corpo: matriz da sexualidade; ▪ Relações de gênero; ▪ Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

CONTEÚDOS

7ª Série

- Educação para a sexualidade;
- Sexo e sexualidade;

- Puberdade: transformações do corpo do homem e da mulher;
- Mecanismo de concepção, gravidez e parto;
- Métodos contraceptivos;
- Respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro;
- Fortalecimento da auto-estima;
- Expressões do feminino e do masculino;
- Prevenção e transmissão de DST e da AIDS.

8ª Série

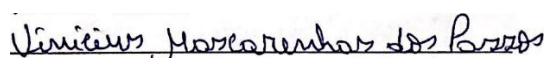
- Distinção entre os conceitos de organismo e corpo;
- A importância do corpo na identidade pessoal;
- A sexualidade nas diferenças culturais;
- Relações interpessoais;
- Importância da saúde sexual e reprodutiva;
- Flexibilidade dos padrões de comportamento;
- Pornografia e erotismo;
- Mitos e tabus ligados a sexualidade;
- As doenças sexualmente transmissíveis: sintomas, tratamento e prevenção;
- Respeito e solidariedade em relação aos portadores do HIV/ AIDS.

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Vinicius Mascarenhas dos Passos, declaro para os devidos fins que a presente dissertação é de minha autoria e que estou ciente:

- do conteúdo da Lei no 9.610¹⁹, de 19 de fevereiro de 1998, sobre os Direitos Autorais;
- e que plágio consiste na reprodução integral ou parcial de obra alheia, apresentando-a como se fosse de própria autoria, ou ainda na inclusão em trabalho próprio de textos, imagens de terceiros, sem a devida indicação de autoria.

Declaro, ainda, estar ciente de que, se a qualquer tempo, mesmo após a defesa, for detectado qualquer trecho do texto em questão que possa ser considerado plágio, isso poderá implicar em processo administrativo, resultando, inclusive, na não aceitação do trabalho para a defesa ou, caso esta já tenha ocorrido, na perda do título (Mestrado ou Doutorado) do Programa de Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECF),



Assinatura do(a) Autor(a)

Jequié-BA, 16/05/2022

Local e data

¹⁹ Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm>.