

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



PPG.ECFP

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

Roniel Santos Figueiredo

CURRÍCULO-FÊNIX: O NÚCLEO DE ESTUDOS COMO
INSURGÊNCIA DE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NO
[NOVO?] ENSINO MÉDIO

Jequié, 2025

Roniel Santos Figueiredo

**Currículo-Fênix: O Núcleo de Estudos como Insurgência de Corpos,
Gêneros e Sexualidades no [Novo?] Ensino Médio**

Relatório Final de pesquisa – nível de doutorado - apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação em Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem

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

Jequié, 2025

F475c Figueiredo, Roniel Santos.
Curriculo-fênix: o núcleo de estudos como insurgência de corpos,
gêneros e sexualidades no [novo?] Ensino médio / Roniel Santos
Figueiredo. - Jequié, 2025.
221p.

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

1.Novo Ensino Médio 2.Núcleo de Estudos 3.Gênero e sexualidade
4.Educação básica I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 610.71

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

TESE DE DOUTORADO

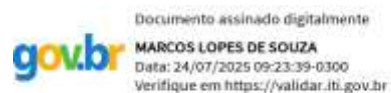
**CURRÍCULO-FÊNIX: O NÚCLEO DE ESTUDOS COMO
INSURGÊNCIA DE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES
NO [NOVO?] ENSINO MÉDIO**

Autor (a): Roniel Santos Figueiredo

Orientador (a): Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

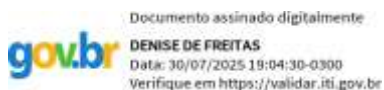
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Roniel Santos Figueiredo e aprovado pela Comissão Julgadora.
Data: 18/07/2025

Assinatura do/a orientador/a



.....
Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza (Orientador)

Comissão Julgadora:



Prof. Dra. Denise de Freitas (Membro
Externo/PPGE – UFSCAR)



Prof. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
(Membro Externo/PPGED – UFU)



Prof. Dr. Anderson Ferrari (Membro
Externo/PPGE – UFJF)



Prof. Dr. Danilo Araújo de Oliveira (Membro
Externo/PPGE - UFMA)

Dedico

À minha bisavó, Maria (Dindinha), por me ensinar, com gestos simples e palavras de afeto, que é possível resistir com ternura, cuidar com firmeza e sonhar mesmo diante das dificuldades. Sua presença segue viva em mim, como chama que aquece e guia.

E às(aos) estudantes que participaram do Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades, por toparem sonhar comigo, por fazerem da sala de aula um espaço de escuta, coragem e reinvenção. Foram vocês que me mostraram, a cada encontro, que o currículo pode ser fogo e também abrigo.

Agradecimentos

“Quem falou que eu ando só?

Nessa terra, nesse chão de meu Deus sou mais um, mas não sou só...”

Não, eu não andei só!

E por mais que o processo de escrita e pesquisa — sobretudo no doutorado — seja, muitas vezes, solitário e até desolador, em nenhum momento tive a impressão de estar só. Sempre compreendi a necessidade da solidão na escrita, mas também reconheci os diversos apoios que atravessaram os meus caminhos. Sou fruto de múltiplos investimentos, de pessoas que acreditaram em mim mesmo quando eu duvidava. Que me mostraram a minha grandeza quando eu me sentia pequeno.

Assim, agradecer é colocar-se humildemente como alguém que reconhece as inúmeras contribuições que permitiram chegar até aqui.

Quero começar agradecendo a Deus e à espiritualidade amiga, que me sustenta, me atravessa, me guia. Há forças que não se explicam com palavras, mas que se sentem no corpo — e foi por elas que pude seguir, mesmo quando tudo parecia desabar.

À minha mãe Suely de Souza Santos, mulher forte, presença firme e amorosa, que sempre acreditou em mim. Lembro com muito carinho de alguns dos momentos mais difíceis da nossa vida, quando a senhora dizia para alguma amiga: “meu filho vai ser doutor!”. Sei que talvez não se referisse ao doutorado — até porque esse título acadêmico não fazia parte da nossa vivência —, provavelmente falava em médico ou advogado. Mas hoje, aqui está o seu filho, mainha. Doutor, com doutorado. E tudo isso só foi possível porque a senhora insistiu, mesmo quando as dificuldades sociais e financeiras mostravam que era improvável. A senhora insistiu. Sou quem sou porque tenho uma mãe-fênix, mulher negra, mãe solo de uma potência e força inexplicáveis. Te amo!

Quero agradecer a Jhon, que chegou no meio dessa caminhada trazendo paz e tranquilidade. Sempre compreensivo e com um sorriso no rosto, me

mostrou que tudo ficaria bem e que, ao seu modo, estava disponível para me auxiliar no que fosse necessário. Caminhar contigo é leve. Gratidão!

Agradeço ao grupo de pesquisa Acuendações, espaço que me formou como pesquisador e também como humano — um lugar fecundo de partilha, escuta e criação. De forma especial, agradeço a Beatriz e Idália, que se tornaram família. Desde o primeiro dia em que me viram, me acolheram sem reservas, com amor e respeito. Só tenho gratidão!

Aos meus amigos que tocaram de forma tão especial o meu coração: à Laís, minha irmã de alma, desde 2016, quando nos [re]conhecemos e nos conectamos. Tornou-se um grande porto seguro para mim: é abraço afável, mas também tapa na cara quando necessário. Com quem divido uma (ou várias) cervejas, mas também as dores do cotidiano. Ai de mim se não tivesse você!

Agradeço também a Pyerre, pelo afeto, pela escuta, pelos treinos, pelas risadas, pelos congressos e pelo companheirismo. Sou grato à vida pelo nosso reencontro.

Às colegas de doutorado Maira e Kamila, que caminharam comigo nas encruzilhadas deste processo: a partilha com vocês foi respiro e potência. Seguiremos sendo “os contrários”, indo na contramão, construindo nossos próprios caminhos.

Aos colegas e amigos de trabalho, que acompanharam de perto os atravessamentos dessa jornada e foram suporte silencioso e constante. Agradeço à Sílvia, que sempre se importou comigo e com este texto, e que, mesmo com suas inúmeras demandas, leu e corrigiu este trabalho com olhar atento e provocativo. Você não faz ideia do quanto é especial! Agradeço a Neila, Emerson, Emannuel, Danielen — sempre braços acolhedores e risadas garantidas. A Elaine, pela amizade e pelo “menino que carregava água na peneira” — talvez você não soubesse, mas ajudou esse menino a encher ainda mais a sua peneira.

Agradeço ao CEEF, na pessoa da diretora Aleksandra, que acolheu esta pesquisa e a tornou possível. Às e aos estudantes que participaram do trabalho: vocês são corpo e alma desta tese. Obrigado por aceitarem estar comigo nesse percurso, por suas falas, silêncios, gestos e presenças. Este

trabalho é, em grande medida, um testemunho da força que vocês têm para reinventar o mundo. Nós somos a grande novidade!

Agradeço imensamente à banca, que leu este trabalho com generosidade e rigor: Profa. Dra. Denise Freitas, Profa. Dra. Elenita Pinheiro, Prof. Dr. Anderson Ferrari e Prof. Dr. Danilo Oliveira — suas contribuições ampliaram meu olhar e devolveram a este texto perguntas que merecem ser cultivadas por muito tempo. Vocês são exemplos do quanto vale a pena investir na carreira acadêmica. Que tenhamos outros encontros!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, que foi espaço fértil para que eu florescesse como pesquisador — meu muito obrigado pelo acolhimento.

À Capes, pelos 11 meses de fôlego que, mesmo breves, sustentaram parte importante deste processo.

E, por fim — mas de forma alguma por último —, meu agradecimento profundo, sentido e admirado ao meu orientador. Por confiar em mim quando nem eu sabia direito onde essa pesquisa queria chegar. Por estar presente com escuta aberta, crítica afiada, palavras que sustentam e inquietam. Por não domesticar minha escrita, por me deixar correr riscos, por me acompanhar nos desvios sem me perder de vista. Desde 2014, sigo caminhando contigo, e a cada dia aprendo algo novo e me reencanto. Sua orientação foi mais que acompanhamento acadêmico — foi travessia humana. Obrigado por caminhar comigo com generosidade, firmeza e respeito. Obrigado por ser pai, com toda a dignidade que esse substantivo carrega. Tenho o maior orgulho em dizer que sou “cria de Marcos Lopes” — e, por onde eu for, levarei seu legado no campo da educação em gênero e sexualidade, e também na minha vida. Esta tese carrega muito da sua escuta e do seu cuidado. Que sorte a minha ter aprendido tanto com você. E espero continuar aprendendo.

Por fim, certamente esqueci-me de nomear outras tantas pessoas que também contribuíram. Antecipadamente, peço perdão, mas sintam-se agradecidas(os) e abraçadas(os). A tese termina, mas os encontros que ela gerou, esses seguem vivos.

E reitero:

**“Quem falou que eu ando só? Nessa terra, nesse chão de meu Deus,
sou mais um... mas não sou só.”**

**“Aquele que acende o fogo também aprende a dançar com as chamas.”
— Provérbio africano**

Currículo-Fênix: O Núcleo de Estudos Como Insurgência De Corpos, Gêneros E Sexualidades No [Novo?] Ensino Médio

Resumo

Com a reforma curricular gerada pelo Novo Ensino Médio (NEM), as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade foram encerradas? É possível [re]construir espaços curriculares para dialogar sobre essas temáticas? Baseado nestes questionamentos este trabalho tem o objetivo de analisar as implicações curriculares produzidas por um Núcleo de Estudos sobre corpo, gênero e sexualidade no NEM. Com base na abordagem pós-crítica, problematizamos e suspeitamos das mudanças educacionais contemporâneas que atingiram o Ensino Médio. Nesta busca por frestas, construímos um Núcleo de Estudos sobre corpo, gênero e sexualidade como componente eletivo do NEM. Utilizamos diversas estratégias para a construção das informações empíricas, como gravações, diário de campo e grupo focal. Esta tese foi inspirada no formato *multipaper*, sendo composta por quatro capítulos/artigos que se articulam na reflexão sobre as implicações curriculares do Núcleo de Estudos no NEM. No primeiro, analisamos três documentos curriculares (BNCC, Documento Orientador da Bahia e DCRB). Os resultados indicam que a BNCC apaga questões de gênero e sexualidade, generalizando-as sob o termo diversidade, enquanto os documentos da Bahia abordam explicitamente essas questões e defendem a presença delas no currículo do ensino médio. No segundo artigo, investimos epistemologicamente na construção de uma perspectiva curricular que nomeamos de “currículo-fênix” e, com base na vivência do Núcleo, defendemos que os currículos podem ser reconstruídos continuamente, não se aprisionando em formulações, mas vive e pulsa ao responder às mudanças sociais, políticas e culturais. Neste artigo também abordamos sobre as temáticas que as(os) estudantes desejavam dialogar e os conteúdos escolhidos foram autoaceitação, diversidade sexual e saúde sexual. No terceiro artigo, discutimos as produções discursivas geradas pela exibição do filme "Preciosa: uma história de esperança". Por meio deste artefato visual, as estudantes negras se reconheceram na história, compartilhando relatos de violência sexual e estratégias de resistência, transformando o Núcleo em um espaço de desabafo, confiança e apoio. No quarto artigo, abordamos os desdobramentos do Núcleo de Estudos na vivência das(os) estudantes e também do professor, de modo que emergem os receios, tensões e deslocamentos provocados por essas discussões no currículo escolar. As experiências vividas dão sinais do quanto a docência também é implicada, revista e renovada em suas próprias práticas e concepções ao discutir gênero e sexualidade. Assim, o Núcleo se constituiu não apenas como espaço de aprendizagem, mas como território de afetação e de elaboração subjetiva, um espaço para problematizar a experiência, revelando-se potente na produção de outras formas de estar e ensinar na escola. Ao longo da tese, argumentamos que, mesmo diante das tentativas de silenciamento e normalização impostas por políticas curriculares como a BNCC, ainda é possível fazer emergir currículos outros, que desafiem os discursos hegemônicos e ressaltamos a importância do DCRB enquanto um documento que abre possibilidades para que essas questões sejam discutidas no currículo baiano. Assim, o Núcleo de Estudos, ao tensionar os limites do prescrito, escancara a potência do currículo-fênix, pois incendiar o currículo, aqui, é transformar as ruínas de um currículo normativo em terreno fértil para a invenção de práticas mais plurais e equânimes.

Palavra-chave: Novo Ensino Médio, Núcleo de Estudos, Gênero e sexualidade, Educação básica.

Phoenix Curriculum: The Study Center as an Insurgence of Bodies, Genders, and Sexualities in the [New?] High School

Abstract

With the curriculum reform brought about by the New High School (NEM), have discussions about bodies, gender, and sexuality come to an end? Is it still possible to [re]construct curricular spaces to engage with these themes? Based on these questions, this study aims to analyze the curricular implications produced by a Study Group on body, gender, and sexuality within the NEM framework. Drawing from a post-critical approach, we question and challenge the contemporary educational changes that have reshaped Brazilian high school education. In the search for cracks and openings, we created a Study Group on body, gender, and sexuality as an elective component of the NEM. Multiple strategies were employed to construct empirical data, including audio recordings, field journals, and focus groups. This thesis adopts a multipaper format and is composed of four chapters/articles that are interconnected through the reflection on the curricular implications of the Study Group within the NEM. The first article analyzes three curricular documents (the BNCC, Bahia's Guiding Document, and the DCRB). The findings indicate that the BNCC erases issues of gender and sexuality, reducing them under the generic term "diversity," while the documents from Bahia explicitly address these topics and advocate for their inclusion in the high school curriculum. The second article focuses epistemologically on building a curricular perspective we call the "phoenix curriculum." Based on the lived experiences within the Study Group, we argue that curricula can be continuously reconstructed—rather than confined to static formulations—by responding dynamically to social, political, and cultural changes. This article also discusses the topics that students wished to explore, including self-acceptance, sexual diversity, and sexual health. The third article explores the discursive productions triggered by the screening of the film *Precious: Based on the Novel 'Push' by Sapphire*. Through this visual artifact, Black female students recognized themselves in the narrative, sharing testimonies of sexual violence and strategies of resistance. The Study Group became a space for catharsis, trust, and mutual support. The fourth article investigates how the Study Group experience affected both students and the teacher, highlighting the fears, tensions, and displacements provoked by addressing these themes within the school curriculum. The experiences suggest that teaching itself is implicated, reexamined, and renewed through the engagement with gender and sexuality. Thus, the Study Group emerged not only as a learning space but also as a territory of affect, subjective elaboration, and experiential critique—revealing its potency in enabling new ways of being and teaching in the school environment. Throughout the thesis, we argue that even in the face of silencing and normalization attempts imposed by curricular policies such as the BNCC, it is still possible to give rise to alternative curricula that challenge hegemonic discourses. We also emphasize the importance of the DCRB as a document that opens possibilities for such discussions to be included in Bahia's curriculum. In this way, by pushing the boundaries of what is prescribed, the Study Group reveals the transformative potential of the phoenix curriculum—where setting the curriculum on fire becomes a metaphor for turning the ruins of a normative model into fertile ground for inventing more plural and equitable practices.

Keywords: New High School, Study Group, Gender and Sexuality, Basic Education.

Currículo Fénix: El Núcleo de Estudios como Insurgencia de Cuerpos, Géneros y Sexualidades en el [Nuevo?] Bachillerato

Resumen

Con la reforma curricular impulsada por el Nuevo Bachillerato (NEM), ¿se extinguieron las discusiones sobre cuerpo, género y sexualidad? ¿Es posible [re]construir espacios curriculares para dialogar sobre estas temáticas? Partiendo de estos cuestionamientos, este trabajo tiene como objetivo analizar las implicaciones curriculares producidas por un Núcleo de Estudios sobre cuerpo, género y sexualidad en el marco del NEM. Desde una perspectiva poscrítica, problematizamos y cuestionamos los cambios educativos contemporáneos que afectan a la educación secundaria en Brasil. En la búsqueda de grietas, construimos un Núcleo de Estudios como componente electivo del NEM. Para la construcción de los datos empíricos utilizamos diversas estrategias, como grabaciones, diario de campo y grupo focal. Esta tesis adopta el formato de multipaper y se compone de cuatro capítulos/artículos que se articulan a partir de la reflexión sobre las implicaciones curriculares del Núcleo de Estudios en el NEM. En el primer artículo, analizamos tres documentos curriculares (la BNCC, el Documento Orientador de Bahía y el DCRB). Los resultados indican que la BNCC borra las cuestiones de género y sexualidad, generalizándolas bajo el término "diversidad", mientras que los documentos de Bahía abordan explícitamente estos temas y defienden su presencia en el currículo de la educación secundaria. En el segundo artículo, invertimos epistemológicamente en la construcción de una perspectiva curricular que denominamos "currículo-fénix". A partir de la experiencia vivida en el Núcleo, defendemos que los currículos pueden ser continuamente reconstruidos, sin quedar presos de formulaciones rígidas, ya que se mantienen vivos y latentes al responder a los cambios sociales, políticos y culturales. En este artículo también abordamos los temas que las y los estudiantes deseaban discutir, tales como la autoaceptación, la diversidad sexual y la salud sexual. En el tercer artículo, discutimos las producciones discursivas generadas a partir de la proyección de la película *Preciosa: una historia de esperanza*. A través de este artefacto visual, las estudiantes negras se reconocieron en la historia, compartiendo relatos de violencia sexual y estrategias de resistencia, transformando el Núcleo en un espacio de desahogo, confianza y apoyo. En el cuarto artículo, reflexionamos sobre los efectos del Núcleo de Estudios en la vivencia de las y los estudiantes, así como del propio docente. Surgen temores, tensiones y desplazamientos provocados por la inserción de estos temas en el currículo escolar. Las experiencias vividas indican cómo la docencia también se ve implicada, revisada y renovada en sus propias prácticas y concepciones al abordar el género y la sexualidad. Así, el Núcleo se constituye no solo como un espacio de aprendizaje, sino como un territorio de afecto y elaboración subjetiva, un espacio para problematizar la experiencia, revelándose potente en la producción de nuevas formas de habitar y enseñar en la escuela. A lo largo de la tesis, argumentamos que, incluso frente a los intentos de silenciamiento y normalización impuestos por políticas curriculares como la BNCC, aún es posible hacer emerger otros currículos que desafíen los discursos hegemónicos. Asimismo, destacamos la importancia del DCRB como documento que abre posibilidades para que estas cuestiones se discutan en el currículo baiano. De este modo, el Núcleo de Estudios, al tensar los límites de lo prescrito, evidencia la potencia del currículo-fénix, pues incendiar el currículo, en este contexto, significa transformar las ruinas de un modelo normativo en un terreno fértil para la invención de prácticas más plurales y equitativas.

Palabras clave: Nuevo Bachillerato, Núcleo de Estudios, Género y sexualidad, Educación básica.

Lista de abreviaturas e siglas

NEM - Novo Ensino Médio

MESP - Movimento Escola Sem Partido

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

IST - Infecções Sexualmente Transmissíveis

IFPE - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco

NEGED - Núcleos de Estudos em Gênero e Diversidade

DCRB - Documento Referencial Curricular da Bahia

LGBTQIAPN+ - lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneras, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binários e demais grupos que se reconhecem como minorias de gênero e sexuais

FGB - Formação Geral Básica

EJA - Educação para Jovens e Adultos

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

PL - Projetos de Lei

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PME - Plano Municipal de Educação

OPEJ - Ordem de Pastores (as) Evangélicos(as) de Jequié

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projetos Políticos Pedagógicos

CEE-BA - Conselho Estadual de Educação da Bahia

SEC-BA - Secretaria da Educação do Estado da Bahia

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UNEB - Universidade do estado da Bahia

PT - Partido dos Trabalhadores

HWR - Human Rights Watch

ALD – adrenoleucodistrofia

Sumário

1- PRIMEIRAS PALAVRAS.....	15
1.1 - Construção da tese e alguns Preâmbulos.....	24
Referências	26
2 - ÁGUA NA PENEIRA E PESQUISA NA VIDA: ENCONTROS TEÓRICO- METODOLÓGICOS MONSTRUOSOS	29
2.1 - Aproximações e distanciamentos de um pesquisador em Corpos, Gêneros e Sexualidades	35
2.2 –Olhares sobre os currículos	48
2.3- Trajetos e travessias	55
2.3.1 - Um Núcleo, várias mãos: as vivências e narrativas.....	63
2.3.2 - Ditos, escritos e sentidos	66
Referências	69
3- CADÊ O CURRÍCULO QUE ESTAVA AQUI? O CONSERVADORISMO COMEU? AS TENSÕES CURRICULARES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO DA BAHIA	75
3.1- Um currículo para chamar de meu: algumas notas introdutórias	75
3.2 - Gênero, sexualidade e educação nas trincheiras políticas do currículo e da vida.....	80
3.3 - E onde estão as questões de gênero e sexualidade nos documentos curriculares?.....	87
3.4 - O que é que o currículo da Bahia tem? Tem corpo, gênero e sexualidade, tem! – Notas finais.....	104
Referências	106
4- É POSSÍVEL RENASCER DAS CINZAS? O NÚCLEO DE ESTUDOS IMPLICADO NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO-FÊNIX SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO.....	111
4.1 – Palavras Primeiras.....	111
4.2 - A chama: ateando fogo para a introdução de um currículo-fênix.....	116
4.3 - As Cinzas: Uma nova [de]formação curricular	124
4.4 – O paradoxo como metodologia na construção do Núcleo de Estudos	129
4.5 - Insurgir e Ressurgir: O Núcleo de Estudos como uma possibilidade de a fênix-curricular alçar novos voos nos estudos de corpo, gênero e sexualidade.....	130
4.6 – Quem produz um currículo-fênix?.....	146
4.7 - É possível ensinar a voar? - Algumas notas que contribuem para o alçar de novos voos	149

Referências	151
5 - O QUE UM FILME PODE FAZER CONOSCO? O QUE PODEMOS FAZER COM UM FILME?: A APRESENTAÇÃO DO LONGA-METRAGEM “PRECIOSA: UMA HISTÓRIA DE ESPERANÇA” NO NÚCLEO DE ESTUDOS	157
5.1 - Luz, câmera e ação!.....	158
5.2 - Entre câmeras, cadernos e subjetividades: um caminho epistemológico	163
5.3 - “O Amor não fez nada por mim!”: histórias que se cruzam pela dororidade.....	165
5.4 - “Ah, professor! Eu mando logo tomar no cu!” - As estratégias de escapes e subversões.....	174
Referências	179
6 - O CURRÍCULO QUE ESCAPA: EXPERIÊNCIA, AFETAÇÃO E OS ECOS DO NÚCLEO DE ESTUDOS EM CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES.....	183
6.1 - Olhares iniciais	183
6.2- Caminhos: trajetos e atalhos.....	186
6.3 - Experienciar é expor-se: as(os) estudantes diante do Núcleo de Estudos	188
6.4 - “Lá ele! Tira isso aí, professor! Que viagem!” - Produções discursivas sobre o lugar da docência ao discutir corpo, gênero e sexualidade	196
6.5 – Os rastros deixados pela experiência do Núcleo de Estudos	206
Referências	207
DA PENEIRA AO VOO: EDUCAÇÃO DOS CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES ENTRE CINZAS E RENASCIMENTOS.....	210
Postscript (P.S.) - Carta às/aos colegas de caminhada.....	217

1- PRIMEIRAS PALAVRAS...

O que surge quando uma reforma curricular é implementada? Quais os movimentos que atravessam a construção de um pretensão novo currículo? Como as discussões a respeito de corpo, gênero e sexualidade são estabelecidas neste constructo? Essas questões nos mobilizaram na construção desta pesquisa, de modo que, após um processo investigativo em busca de lacunas e brechas, investimos no diálogo sobre essa reconfiguração curricular, a partir da proposição de um componente curricular eletivo, que nomeamos de “Núcleo de Estudos Sobre Corpo, Gênero e Sexualidade” no Novo Ensino Médio (NEM), em um colégio estadual baiano.

No título desta tese colocamos a palavra “Novo” em relação ao ensino médio proposto pela Lei nº 13.415/2017 como um questionamento, para suspeitar sobre o teor de novidade que acompanha esse currículo, mas que carrega discursos empoeirados, discriminatórios e tecnicistas em suas entranhas como o eurocentrismo, desigualdade de gênero, heteronormatividade e potencialização da formação técnica de uma mão de obra produtiva e servil ao capitalismo neoliberal, em detrimento da formação intelectual, crítica e cidadã. Neste sentido é importante problematizar em que(quais) aspecto(s) há reais novidades nesta reforma curricular ou apenas reproduções sob outros rótulos de práticas excludentes já conhecidas?

Neste percurso, emergiu também a imagem do “currículo em chamas” como metáfora para pensar os efeitos do Núcleo de Estudos ao tensionar os limites do prescrito e colocar em debate as questões de corpos, gêneros e sexualidades na escola. Desta forma, nos propomos a incendiar um currículo normativo e lançamos chamas às estruturas que se pretendiam rígidas e silenciadoras, e, como a fênix, propomos sua reinvenção a partir das cinzas, em novas formas de existência curricular. Construimos um currículo-fênix, assim, carregamos nesta produção a força incendiária e a potência criadora.

Esse nosso movimento construtivo se depara com as marcas contemporâneas que circundam as discussões sobre gênero e

sexualidade, de modo especial, no ambiente escolar, pois esse espaço tornou-se um dos principais campos de disputa discursiva de diversos agentes e instituições que desejam veementemente proibir qualquer manifestação ou discussão dessas temáticas.

Por ser, notadamente, um importante espaço de aprendizagens, a vigilância de diversos dispositivos de controle, como igrejas e Estado voltaram os seus olhares e ações de forma proeminente, atacando qualquer sinal de discussão relacionada às construções dos corpos, gêneros e sexualidades destoantes daquilo que eles pregam em seus púlpitos e palanques.

Neste contexto, reverberam discursos que fundamentam práticas de perseguições como é o caso do “movimento escola sem partido”¹ e da suposta “ideologia de gênero”² que, estrategicamente, ainda são utilizados pelos grupos conservadores na tentativa de culpabilizar o/a professor/a que dialoga sobre essas temáticas em suas salas de aula, dando-lhe os títulos de “esquerdistas”, “ideologistas”, “anti-cristos”, “pecadores”, entre outros. Assim, muitas(os) professoras(es) se eximem de discutir sobre essa temática por receio das represálias que podem enfrentar ou por concordarem com os posicionamentos acima mencionados (Moreira; César, 2019; Penna, 2018).

Salientamos, no entanto, que apesar de todos os avanços conservadores, há sinais de resistência e contramovimentos que também estão presentes na comunidade escolar. Entendemos, assim como Foucault (1988) que, muitas vezes, as tentativas abruptas de perseguir e encerrar um assunto fazem com que ele seja ainda mais produzido, gerando, nas palavras do autor uma “explosão discursiva”. Essa situação

¹ O Movimento Escola Sem Partido (MESP) tem como propósito evitar uma suposta “doutrinação política e ideológica”. Esse movimento deu origem ao Programa Escola sem Partido que ganhou relevância nos últimos anos com a proposição de uma série de medidas para impedir que docentes discutam em sala de aula temas que consideram ideológicos, principalmente relacionados às questões de gênero e sexualidade (Penna; Vitorassi, 2021).

² “Esse termo vem sendo utilizado, pejorativamente, para se referir aos “estudos de gênero” como um campo de propagação de representações e conceitos contrários aos valores morais, reforçados pela família tradicional hegemônica e por grupos religiosos radicais, por meio de uma suposta “conspiração mundial” (Penna, 2018). Cabe salientar que esse olhar não é reconhecido pelo campo dos estudos das relações de gênero, sexualidade e educação.

também é percebida no que tange a sexualidade, gênero e moralidade, pois ao tentar regular e determinar o que pode ou não ser discutido nas escolas, esses movimentos colocam no cerne do debate público essas questões, proporcionando que novas narrativas sejam produzidas e expostas.

Acerca das discussões sobre sexualidade na escola, Silva e Megid Neto (2006) fizeram um levantamento das produções de pós-graduações brasileiras sobre formação de professores para o trabalho com educação sexual entre os anos de 1977 e 2001 e apontaram que essas temáticas são discutidas no ambiente escolar, a partir de perspectivas médica, higienista e contraceptivas, pois, muitas vezes, são desenvolvidas palestras/eventos em que um profissional da área de saúde dialoga sobre gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis, sem dialogar sobre como as relações sociais afetam os relacionamentos, inclusive sobre as vulnerabilidades que podem estar associadas às infecções ou gravidez indesejada.

Furlanetto e colaboradores (2018) realizaram uma revisão sistemática da literatura e perceberam um contexto semelhante ao analisarem 24 artigos. O foco dos trabalhos encontrados estava relacionado às atividades que veiculavam informações biológicas do sexo e caracteres sexuais, em uma abordagem prescritiva e estritamente relacionada à prevenção de IST, secundarizando e, muitas vezes, ignorando as construções socioculturais que permeiam o campo da sexualidade.

Nesta mesma direção, trabalhos mais recentes como o de Souza e Ferrari (2019) sinalizam que essas temáticas também são comumente abordadas nas aulas de Ciências Naturais e, de maneira especial, nas aulas de Biologia. Por esse componente curricular trabalha com os conhecimentos anatômicos e fisiológicos, foi-lhe delegada, em um processo histórico, a autoridade em falar sobre estrutura e funcionamento corporal, incluindo os genitais, como um dos seus “conteúdos programáticos”. “[...] com isso, a sexualidade construída nos currículos escolares foi associada ao ensino das Ciências Naturais e marcada pelo discurso médico e biológico em que a reprodução ganha maior

legitimidade” (Souza; Ferrari, 2019, p. 55). Neste sentido, é importante um novo olhar para as construções discursivas empreendidas no ensino de Ciências e Biologia, de modo a desnaturalizar esses discursos e fomentar outros que sejam acolhedores da diversidade sexual, de corpos e gêneros.

Somam-se a este contexto as mudanças na educação brasileira nos últimos anos. Dentre elas, se destaca a construção e instituição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em 2017 e 2018, respectivamente, para o ensino fundamental e médio.

Segundo o texto de apresentação, essa base comum teria o objetivo de estabelecer as “aprendizagens essenciais” em todas as escolas da federação, garantindo que todas(os) as(os) alunas(os) tivessem acesso a uma base de conhecimentos e habilidades comuns (Brasil, 2017a). Outra modificação que caminha no mesmo sentido é a proporcionada pela Lei nº 13.415/2017 que estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio, ficando conhecido como o “Novo Ensino Médio” - NEM. A partir desses marcos legais, a organização curricular passou a ser composta por duas partes: a comum obrigatória, referente ao conhecimento solicitado pela BNCC e a segunda, relativa à parte flexível, disposta em unidades curriculares e itinerários formativos (Brasil, 2017b).

Demarcamos que o Novo Ensino Médio tratado neste trabalho está no âmbito do constituído a partir da Lei nº 13.415/2017, pois como a história continua a ser escrita e as relações de saber e poder atravessam constantemente os contextos sociais, históricos e políticos, ainda no processo de escrita desta tese, em 2024, foi instituída a Lei nº 14.945/2024 que apresenta novas diretrizes para o ensino médio brasileiro, ficando conhecido em alguns espaços escolares como o “Novíssimo Ensino Médio”. Nós, no entanto, produzimos esta pesquisa no contexto da Legislação anterior, tendo em vista que a Lei nº 14.945/2024 só foi implementada na educação básica em 2025.

Silvia e Silvia (2019) discutem que as reformas instituídas no ensino médio, desde a década de 1990, não estão articuladas às políticas curriculares efetivas que levem em consideração as questões sociais e de formação docente e que, muitas vezes, são reproduzidos e reformulados

discursos antigos que desconsideram ou se colocam contra as multiplicidades e diferenças. Neste sentido, apesar de ser conhecido como Novo Ensino Médio, não há grandes novidades em sua operacionalização nas escolas.

No entanto, apesar das diversas críticas acumuladas que sinalizamos no parágrafo anterior e que serão melhor apresentadas nos próximos capítulos/artigos, esse currículo foi implementado na educação brasileira. Neste sentido, as secretarias estaduais e municipais de educação têm se engajado em operacionalizar em seus âmbitos escolares com a BNCC e o Novo Ensino Médio.

Enquanto estudiosos das questões de corpo, gênero e sexualidade e preocupados com os espaços que essas discussões teriam neste formato curricular, lançamos um olhar, especialmente, para a parte flexível do currículo por entender que esse campo curricular, a princípio, parecia ter maior abertura para que outros diálogos acontecessem. Na Bahia, por exemplo, a Secretaria de Educação do Estado construiu um documento orientador da implementação do Novo Ensino Médio, propondo que as unidades curriculares da parte flexível sejam elementos do currículo que tenham como objetivo desenvolver competências específicas. Dentre os exemplos citados estão: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, Núcleo de criação artística e **Núcleo de Estudos**. Sobre este último, o documento aponta que nestes espaços curriculares devem ser desenvolvidos:

[...] estudos sobre tema específico de interesse do grupo e disseminam conhecimento através de eventos como: seminários, fóruns, palestras, publicações, campanhas. Neste caso, encontram-se Núcleos de estudo sobre: **gênero**, mercado de trabalho, racismo, estudos literários, educação financeira (Bahia, 2020, p. 14, grifos meus).

Ao percebermos essa fresta de possibilidade para o diálogo sobre as questões de gênero e sexualidade, investimos no desenvolvimento de uma pesquisa que tomasse o Núcleo como campo de estudo, considerando a construção dessa unidade curricular. Assim, este trabalho tem como questão de pesquisa: **como o Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros**

e Sexualidades pode implicar nas construções curriculares no contexto do Novo Ensino Médio? Que se desdobra no seguinte objetivo geral de analisar as implicações curriculares produzidas por um Núcleo de Estudos sobre corpo, gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio, para tanto, se debruça sobre os objetivos específicos de discutir como as questões de gênero e sexualidade são apresentadas nos documentos curriculares que se articulam na construção do NEM na Bahia; Discutir o Núcleo de Estudo como possibilidade de [re]construção de espaços de discussão sobre corpo, gênero e sexualidade no NEM; Analisar as produções discursivas geradas a partir da exibição de artefatos visuais neste espaço curricular; Discutir os desdobramentos produzidos na vivência/experiência de um Núcleo de Estudos sobre corpo, gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio.

A relevância dessa pesquisa se ancora em vertentes pessoais, acadêmicas e sociais. A primeira delas é de cunho pessoal e diz do meu interesse em pensar essas discussões no ambiente escolar. Eu sou professor de Biologia e alguns outros componentes curriculares da parte diversificada, no Colégio Estadual Edilson Freire, na cidade de Maracás-BA, desde janeiro de 2019. Nesta travessia de ensino tenho percebido a necessidade de trabalharmos com as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Neste mesmo ano em que cheguei na escola, no mês de setembro, realizamos um evento com temáticas diversificadas chamado de “I Workshop de Diversidade e Cultura na Escola - Divercultura”, e eu convidei algumas(ns) pesquisadoras(es) que dialogam sobre diversidade de gênero e sexualidade para realizarem palestras e oficinas com as(os) discentes e o retorno que tive das(os) alunas(os), após esse evento, foi muito positivo. Várias(os) estudantes solicitaram que eu propusesse outros momentos como aquele. Uma estudante chegou a dizer: “Seria tão bom se nós tivéssemos uma disciplina só para falar disso!”. Esse foi um dos aspectos que me mobilizou na construção dessa pesquisa, pois eu percebi que, por mais que existam movimentos que deslegitimizam essas

discussões, há uma demanda das(os) estudantes por espaços dialógicos sobre essas temáticas.

No campo social, os ganhos desta pesquisa se encontram na construção de espaços que se contrapõem aos movimentos políticos atuais, citados anteriormente, que propõem o apagamento das diferenças relacionadas à diversidade e diferença.

No campo acadêmico, essa pesquisa se justifica dado o seu caráter inovador, pois ao realizar um levantamento em março de 2024, de produções na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, utilizando em arranjos diversificados os descritores: Corpo; Sexualidade; Ensino Médio; Ensino de Ciências, foi possível perceber que na utilização do descritor *ensino médio* com os demais supracitados foram encontrados 46 trabalhos. Contudo, após a leitura de título, resumo e palavras-chave, percebi que nenhum destes trabalhos tinha como campo de estudo espaços curriculares semelhantes ao Núcleo de Estudos que construímos, pois os estudos focavam em análise das discussões de corpo, gênero e sexualidade em livros didáticos; em análises de sequências didáticas; ou pesquisas diagnósticas sobre o que as(os) estudantes conheciam sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) ou temáticas relacionadas..

Ao utilizar o descritor *Novo Ensino Médio* com os demais termos, nenhum trabalho foi encontrado. Essa ausência de trabalhos pode estar associada ao fato de que a implantação total desse novo formato é recente e, conseqüentemente, o processo de produção de estudos relacionados a essas temáticas ainda é baixo.

Em um segundo momento de busca, fizemos a intersecção dos descritores anteriores com o termo “Núcleo de Estudos” e foram encontrados 9 trabalhos, dos quais apenas dois possuíam alguma aproximação com a presente pesquisa e que serão apresentados brevemente abaixo.

O primeiro trabalho encontrado é uma dissertação escrita por Jacquellane Bezerra dos Santos apresentada, em 2017, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco. Este trabalho é intitulado como “O discurso velado e a liberdade de expressão sobre religião e sexualidade na adolescência: a

importância dos Núcleos de Estudos de gênero e sexualidade nas escolas de referência em ensino médio no Recife”. Neste estudo, a autora analisa as questões de gênero e sexualidade no contexto regulatório religioso. Para tanto, ela trabalhou com estudantes de três Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher em duas Escolas de Referência da Rede Estadual de Pernambuco.

Os Núcleos de estudos em que a pesquisa foi realizada foram implantados pela Secretaria da Mulher e Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco como uma forma de intervenção nos elevados índices de violência ligada à identidade de gênero e sexualidade. Diferente do Núcleo de Estudos que dialogamos nesta tese, o discutido por Santos (2017) não faz parte da matriz curricular das escolas de ensino médio, são como espaços extracurriculares, frequentados por algumas(ns) estudantes para dialogar sobre essas questões.

Apesar de essa dissertação ter sido defendida em 2017, ela traz algumas questões importantes para o diálogo que propomos neste Núcleo de Estudos.

O primeiro elemento é sobre as temáticas que estavam planejadas para serem trabalhadas nos Núcleos pesquisados por Santos (2017, p. 76) "as temáticas abordadas dentro do Núcleo [...] versam, principalmente, sobre a igualdade de gênero; o respeito às diferenças; orientação sexual e sexualidade; saúde e métodos de prevenção; do empoderamento feminino". No entanto, ao dialogar com as estudantes, elas sinalizaram que o diálogo se centrava em uma perspectiva higienista e médica e que se parecia mais aula de Biologia que outra coisa, pois a abordagem se centrava nas Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e nos métodos contraceptivos. Ou seja, apesar de ser um espaço diferente para debater sobre corpo, gênero e sexualidade, o diálogo não se diferenciava do que acontecia nas aulas de Ciências e Biologia. Essa é uma questão a ser observada para evitar que novos espaços curriculares tornem-se apenas (re)produtores de práticas antigas.

Salientamos que não desconsideramos o diálogo sobre saúde sexual, ao contrário, comumente falamos sobre essas questões nos espaços educacionais que ocupamos. A nossa crítica se situa na falta de

problematização dessas questões que, geralmente, são abordadas em uma ótica cisheterocentrada, prescritiva, amedrontadora, como dito anteriormente, e que negligencia as vivências dissidentes (Furlani, 2011).

O segundo estudo encontrado foi uma dissertação escrita por Ivanildo Alves de Lima Júnior, com o título de "O Núcleo de Gênero e Diversidade e a População LGBTQIA+: rupturas, avanços e tensões no cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia", apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Este trabalho foi defendido em 2020 e teve como objetivo "compreender a atuação dos Núcleos de Estudos em Gênero e Diversidade (NEGED), diante do compromisso institucional com a oferta de uma formação humana emancipadora" (Lima-Júnior, 2020, p. 55).

Os Núcleos de Estudos dos quais tratam este estudo foram construídos em 2016, com foco em estudantes do Ensino Técnico e do Ensino Superior. Este Núcleo em questão não tem relação direta com o NEM e nem está no campo das disciplinas eletivas. No entanto, a discussão sobre este é importante para pensar que espaços específicos para diálogos sobre questões de Corpo, Gênero e Sexualidade estão presentes nas diferentes modalidades de ensino e os movimentos contrários às suas existências. Por exemplo, em 2017, o NEGED promoveu um evento junto à comunidade escolar que dialogava sobre meio ambiente, feminismo, gênero e sexualidade e na véspera do evento, um professor atacou de modo ofensivo e coercitivo a realização do evento nas redes sociais (Lima-Júnior, 2020).

Apesar de ressaltarmos a importância dos trabalhos de Santos (2017) e Lima-Júnior (2020) ao discutirem sobre Núcleo de Estudos que dialogam sobre corpo, gênero e sexualidade, entendemos que a reforma curricular gerada pelo Novo Ensino Médio cria um contexto educacional particular em que as possibilidades de construção curricular e de espaços de diálogos possuem potencialidades e limitações diferentes, soma-se a isso, os diversos movimentos políticos que atravessam essas discussões nos últimos anos e que impactam diretamente na forma em que essas temáticas são significadas na contemporaneidade.

1.1 - Construção da tese e alguns Preâmbulos

Em qual perspectiva um trabalho de doutoramento pode ser escrito? Em prosa, verso, linguagem coloquial, formal, texto corrido, *multipaper*? Qual o caminho que a leitura deve seguir, linear, inversa, de trás para frente e/ou capitular? Assim como a escrita transcorre em uma diversidade de possibilidades, o processo de leitura também pode ser realizado de diferentes maneiras. Apesar de o perfil mais comum no campo acadêmico ser o monográfico, como afirmam Duke e Back (1999) e Santana (2017), outras possibilidades de apresentação do texto de finalização de um curso de pós-graduação têm surgido e ganhado espaço, dentre elas, o *multipaper*.

Neste trabalho, optamos pela escrita no formato *multipaper*, que é uma coletânea de artigos que possuem aspectos metodológicos e objetivos próprios que se cruzam na constituição da pesquisa.

Em qual ordem os artigos devem ser lidos? Não há ordem. Podem ser lidos de modo individual ou do último para o primeiro, apesar de, em nosso planejamento, haver uma lógica que concatena as ideias dos artigos e promove o diálogo entre eles. Isso não significa uma limitação ou uma regra para que o trabalho seja lido exclusivamente pela nossa ótica. Como dito, outras possibilidades de leituras também podem ser realizadas, de modo individual ou coletivo.

Tendo em vista esse aspecto de abertura e possibilidades múltiplas, desejamos situar brevemente, sem dar *spoiler*, a constituição dessa coletânea que tem como discursivo principal, as questões de corpo, gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio, por meio do desenvolvimento de um Núcleo de Estudos que discute sobre essas questões. Neste texto estão presentes quatro artigos/capítulos que serão apresentados nos parágrafos seguintes.

Iniciamos com uma abordagem teórico-metodológica em que situamos as perspectivas epistemológicas que movimentam nossa investigação. Neste campo também apresentamos a comunidade escolar, participantes da pesquisa e os processos metodológicos de construção e análise das informações que construímos neste trabalho.

No primeiro artigo realizamos uma análise de alguns documentos nacionais e estaduais que impactam diretamente nas discussões sobre corpo, gênero e sexualidade no NEM, no país e, de modo especial, no estado da Bahia, quais sejam, Base Nacional Comum Curricular, Lei nº 13.415/2017 que institui o NEM, Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino na Bahia e Documento Curricular Referencial da Bahia. Neste escrito, realizamos uma análise que dialoga com o contexto sociocultural contemporâneo em que as narrativas antigênero tomam força e impactam diretamente na forma em que essas discussões [não] entram na escola.

No segundo artigo, pensamos sobre os processos de [re]construção curricular, baseando-se em uma perspectiva que nomeamos de currículo-fênix, pelo seu potencial de "renascer" em condições sociais e políticas adversas. Neste artigo trazemos as significações que o Núcleo de estudo em corpo, gênero e sexualidade foi tomando para as(os) discentes no decorrer do processo. Dialogamos também neste artigo sobre as temáticas que as(os) estudantes se interessaram em discutir no Núcleo.

No terceiro artigo dialogamos sobre o uso de artefatos visuais para o diálogo sobre corpo, gênero e sexualidade e as suas potencialidades na reconstrução curricular proposta pelo Núcleo de Estudos. De modo especial, falamos sobre o longa-metragem "Preciosa: uma história de esperança" e os desdobramentos da sua exibição neste espaço curricular ao possibilitar que as alunas falassem sobre situações em que sofreram assédio e outras formas de violência sexual. Além disso, neste trabalho também são apresentadas as estratégias que as estudantes utilizam para tentar se desvencilhar desse tipo de situação.

No quarto artigo refletimos sobre as marcas que a vivência do Núcleo deixou nas(os) estudantes e no docentes. De modo que nesta seção caminhamos em duas direções. A primeira é rastreando os sentimentos produzidos em alguns momentos pontuais como na exibição do longa-metragem "Hoje eu não quero voltar sozinho" e também em outros espaços de diálogos em que as(os) alunas(os) falam sobre como enxergam o Núcleo de Estudos e as discussões que nele ocorrem. A segunda direção é sobre como a produção deste espaço no currículo se desdobra na resignificação

da docência que se produz entre os receios e a coragem de seguir apostando na potência do Núcleo como espaço em que ganham centralidade as questões de corpo, gênero e sexualidade.

Na última parte, ensaiamos algumas considerações sobre a travessia de produzir o Núcleo de Estudos e também em escrever sobre esse processo, ressaltando a incompletude desse processo e a importância que outras produções se debruçam em produzir novos espaços curriculares.

Assim, cara leitora e leitor, te convidamos a construir a sua rota, traçar o seu mapa de discussões e ter como bússola de quais modos os currículos podem ser [re]feitos para dialogarem sobre corpo, gênero e sexualidade, diante das mudanças instituídas pelo Novo Ensino Médio. Sem respostas fáceis ou formulações finais, sinta-se convidada(o) a pensar conosco e, em um processo criativo, construir novas análises e proposições.

Referências

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Documento orientador - Rede pública de Ensino**, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2017b.

DUKE, Nell; BECK, Sarah. Research news and comment: Education should consider alternative formats for the dissertation. **Educational Researcher**, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. 11a Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURLANETTO, Milene Fontana; LAUERMANN, Franciele; COSTA, Cristofer Batista da; MARIN, Angela Helena. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, 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, 2011.

LIMA JÚNIOR, Ivanildo Alves de. **O Núcleo de gênero e diversidade e a população LGBTQIA+:** Rupturas, avanços e tensões no cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia. Orientadora: Bernardina Santos Araújo de Souza. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/262/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ivanildo_Alves.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MOREIRA, Jasmine; CESAR, Maria Rita de Assis. Ideologia de Gênero: uma metodologia de análise. **Educ. Real.** , Porto Alegre, v. 44, n. 4, e86456, 2019.

PENNA, Fernando de Araújo; VITORASSI, Silvia. Movimento Escola Sem Partido e a escalada da direita no Brasil: entrevista com Fernando de Araújo Penna. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 34, p. e0601, 2021.

PENNA, Fernando de Araújo. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. **Psicologia Política**, v. 43, n. 18, 2018.

SANTANA, Kátia Cristina Lima. **Relação professor-materiais curriculares em Educação Matemática: uma análise a partir de elementos dos recursos do currículo e dos recursos dos professores.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

SANTOS, Jacquellane Bezerra dos. **O discurso velado e a liberdade de expressão sobre religião e sexualidade na adolescência: a importância dos Núcleos de estudos de gênero e sexualidade nas escolas de referência em ensino médio no Recife.** Orientador: José Tadeu Batista de Souza. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Ciências da Religião, Universidade Católica de Pernambuco, 2017. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/942/2/Jacquellane_Bezerra_Santos.pdf

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Docência, reformas curriculares e formação docente no Ensino Médio. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 161-183, maio/ago.2019.

SILVA, Regina Célia Pereira, 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.

SOUZA, Elaine de Jesus; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SANTOS, Claudiene. Educação sexual no currículo de Biologia: entre resistências e enfrentamentos à "ideologia de gênero". **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 770-788, 2019.

SOUZA, Marcos Lopes de; FERRARI, Anderson. Inquietações sobre gênero e sexualidade em espaços formativos: o caso do Pibid de Ciências. **Ensino em Re-Vista**. v, 26, n. 1, p. 40-59, 2019

2 - ÁGUA NA PENEIRA E PESQUISA NA VIDA: ENCONTROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS MONSTRUOSOS

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos
irmãos.

A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até
infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na
peneira.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as
palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando
uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida
toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus
despropósitos!

Manoel de Barros

No movimento de escrita da tese, uma amiga me enviou um áudio em que ela recitava o poema de Manoel de Barros e disse que se lembrou de mim, pois para ela eu sou como esse menino que carrega água na peneira. Ouvi atentamente sua voz enquanto recitava e fui à busca do texto para poder revê-lo em outros momentos. A cada estrofe, fui reconhecendo-me também como aquele garoto sedento, criativo e inquieto, inconformado com as explicações fáceis/simplistas e que, desde muito cedo, realizava movimentos de busca por diversos motivos, dentre eles, a tentativa de também se encontrar em um contexto que parecia não entendê-lo. Assim, enquanto segurava a minha própria peneira de escrita desta tese, fui também tornando-me menino, reconhecendo os processos e trajetórias de uma pesquisa que dialoga sobre as subjetividades e que, assim como a água escorre e vaza por entre os pequenos orifícios da peneira. Neste sentido, assumindo as perspectivas pós-críticas com as quais eu dialogo, interessei-me em acompanhar o movimento que essa “água” faz e as marcas que ela deixa na peneira.

Entendo que, assim como o menino, ao assumir essas linhas teórico-metodológicas, também assumo os vazios. É carregá-los, teorizar sobre eles, percebendo as suas potencialidades e também limitações. Assim, o vazio ganha novo sentido, deixa de ser apenas o lugar da ausência e torna-se o espaço para novas possibilidades. Novos sentidos e identidades também se produzem no vazio, na lacuna, no espaço até então desocupado (Foucault, 1987).

Como disse a mãe do menino, nesta pesquisa também queremos preencher vazios, por meio de uma aposta ousada que podemos chamar de peraltagem. Pela escrita podemos ser “noviça, monge ou mendigo” e também pesquisador(a). Por meio das palavras ou linguagem, se assim preferirem, damos sentido às nossas experiências. Jorge Larrosa (2014, p. 43) nos diz que: “[...] as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa”. Carregar água na peneira e peraltear com as palavras é também uma forma de perceber que essas últimas não dão conta de expressar-se por si mesmas, pois são cambiantes e, para quem deseja ou prefere carregar água na bacia sem furos, a princípio, pode causar temor e insegurança. Para nós, no entanto, interessados no movimento, na travessia e até nos

derramamentos que a peneira pode proporcionar, olhamos para as palavras com admiração, sabendo que, ao escrever, mexemos com elas, mas que elas também [re]mexem muito conosco, nesse processo.

Neste vazio é possível ainda enxergar o lugar de resistência ao hegemônico, ao tangível, potencializando a criatividade, o novo, as mudanças que são fundamentais para que a diferença se faça existir. Por exemplo, o Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades é produzido a partir do vazio, da lacuna, do espaço aberto, no qual, o NEM e o Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB) possibilitam às escolas produzirem as suas eletivas. Ocupamos esse vazio, antes que outros(as) o façam, dentro de um currículo pensado em um contexto “antigênero” (como discutiremos mais nos próximos capítulos), para dialogar sobre os marcadores sociais da diferença.

Assim como o menino, percebemos que no vazio é possível criar, inovar e construir novos caminhos. Reconhecemos, no entanto, que para se apropriar do vazio, é preciso conhecer o que já foi trilhado, reconhecer o solo em que se pisa, ou lidar com o solo de maneira diferente da que já fazemos, olhar de maneira minuciosa e estratégica para os mecanismos que já foram produzidos e de que forma eles operam. Assim, interessar-se pelos vazios é se aproximar das centelhas e oportunidades em contextos que, muitas vezes, podem soar inoportunos.

Neste sentido, as perspectivas pós-críticas borram com as certezas, com o definitivo, com as explicações generalistas, com as metanarrativas que querem explicar tudo como se todos os contextos fossem iguais. Fugimos da estabilidade e do conformismo, colocamos sob suspeita também a ciência moderna e seus métodos “engessados” que se dizem capazes de produzir teorias replicáveis. Concordamos com Meyer (2014) que a ciência na perspectiva da modernidade,

[...] envolve processo de validação de conhecimentos produzidos em certas condições históricas, culturais, econômicas e políticas, conceitos que precisamos admitir e assumir para falar desses objetos, e que permitem definir o que é que conta como verdade em um determinado tempo e contexto (Meyer, 2014, p. 56).

Pôr em xeque esse sistema é também se inscrever nas relações de poder e, dessa forma, não são raros os momentos ou circunstâncias em que somos inquiridas(os) sobre a confiabilidade dos nossos estudos, sobre a metodologia que criamos/utilizamos e sobre a nossa [im]parcialidade ao nos envolvermos com o estudo, pois, muitas vezes, misturamos as nossas vozes às das(os) participantes. Na maioria das vezes, esses questionamentos não são despretensiosos e carregam nos intertextos uma descredibilização das perspectivas que constroem modos mais abertos de se fazer pesquisa (Figueiredo; Souza, 2021). Sobre essa questão, Louro (2007, p. 238) nos diz que:

Admitir a incerteza e a dúvida supõe poucas (raras) afirmativas categóricas ou indiscutíveis e o uso frequente de formulações mais abertas. Para muitos, um texto com tais características pode parecer incompleto, inconcluso. Talvez alguns até suponham que o autor ou autora seja um tanto inseguro/a. No entanto, seria razoável pensar que esse tipo de escrita também pode, mais do que outras, sugerir transposições e expansões. O leitor ou leitora são “chamados” mais fortemente a intervir ou a tomar posição e a leitura talvez se transforme, assim, num processo mais provocativo e instigante (Louro, 2007, p. 238).

Não temos a intenção de defender nossa perspectiva de pesquisa, até porque, talvez, essa necessidade de defesa seja algo até “anti-pós-crítico”, mas ainda assim, entendemos que apresentar alguns pressupostos com os quais dialogamos durante a nossa travessia de pesquisa é uma maneira de convidar o(a) leitor(a) a caminhar conosco, conhecendo o trajeto, os percalços, os múltiplos desvios, as contradições e abismos.

Ressaltamos que a intenção não é de construir um *modus operandi*, ou receituário, como acontece em algumas perspectivas de pesquisa (inclusive para se repetir o que foi feito). Ao contrário, apresentamos para que outras pessoas que se aventurarem por caminhos semelhantes possam também desconstruir os nossos trajetos, apresentando outras possibilidades, outros achados (e perdidos) e outras vozes.

Marlucy Paraíso (2014) apresenta alguns pontos que costumam ser compartilhados por pesquisadoras(es) das perspectivas pós-críticas e que também assumimos nesta pesquisa. Segundo a autora (2014), a educação contemporânea ocorre em um contexto de profundas transformações,

exigindo novas formas de pensar e pesquisar, já que as teorias e categorias tradicionais já não dão conta das mudanças na vida, na educação e nas relações sociais. A autora destaca que a verdade não é absoluta, mas sim uma construção, e que o discurso possui um papel produtivo, pois cria sentidos e subjetividades. Assim, o sujeito é compreendido como um efeito das linguagens. Paraíso também aponta que as instituições escolares, os currículos e demais artefatos educacionais estão atravessados por relações de poder diversas, e que os raciocínios na educação são marcados por questões de gênero. Diante disso, ela defende que a diferença deve ser tomada como ponto de partida e princípio orientador das pesquisas.

Nesse sentido, podemos dizer que as perspectivas pós-críticas não mudam apenas o modo em que fazemos pesquisas, mas atravessam também (e principalmente) a nossa ótica para observar o mundo, pois ao significarmos as relações no campo socioculturais, rompemos com interpretações naturalizadas e que se encerram em si. Rejeitamos explicações universalizantes e, muitas vezes, de modo irônico, zombamos dos percursos simplistas, fáceis e sem o reconhecimento desse caráter inventivo.

Colocamos em xeque também as nossas convicções e certezas, como propõe a teoria de Foucault. Damos um passo atrás, problematizando os processos construtivos de nossas subjetividades, portanto, olhamos para frente (e também para os lados) e para trás. Entendemos assim como Marshal (2008) que a problematização, em uma perspectiva foucaultiana, centra um problema como linha de pensamento e reflexão. Lançar um olhar para esse problema é também pensar nos trajetos pelos quais ele foi construído e pode ser desconstruído³. Problematizar é, portanto, uma maneira de enxergar outras possibilidades de caminhos.

Dessa forma, o campo teórico que nos apoiamos critica o positivismo e o estruturalismo, questionando noções importantes como a ideia de objetividade, neutralidade, verdade, identidade e a forma em que o poder opera na sociedade. Damos ênfase também às relações discursivas, por

³ Ressaltamos que desconstruir não significa destruir, mas sim compreender os mecanismos históricos, discursivos e sociais que sustentam determinadas verdades, de modo a abrir espaço para outras formas de pensar, dizer e agir (Marshal, 2008).

entendermos que os discursos não apenas descrevem, mas produzem aquilo que nomeiam. Nesta perspectiva, nós não escapamos dessa força produtora e nos significamos e somos significados a partir de expressões discursivas atravessadas por relações de saber e poder (Louro, 2007; Meyer; Soares, 2005).

Por falar em poder, baseados em uma olhar foucaultiano não olharmos para o poder como uma relação linear e direta em que ele atravessa apenas um grupo ou que alguém consiga detê-lo. Ao contrário, saímos dessa concepção negativa para entender o poder como um aspecto constitutivo da sociedade em que atravessa todas as relações. Na medida em que o poder atravessa esses lugares, ele produz efeitos, subjetividades, saberes, identidades e práticas. Assim, podemos dizer que ninguém possui poder, porque ele não pode ser possuído, mas que é algo a ser exercido. Seja por um poder disciplinar que é exercido sobre os corpos com a intenção de controlá-los, um biopoder que é exercido sobre a vida com a intenção de administrá-la e geri-lá, ou o poder do discurso, que apresentamos anteriormente em que, a partir da sua capacidade proliferativa, “verdades” e leis são construídas, articulando-se com as outras formas de poder citadas anteriormente (Foucault, 1987, 1988, 1989).

Uma das principais características da abordagem pós-crítica é a ampliação das categorias de análise. Enquanto a teoria crítica, desenvolvida no contexto do marxismo, tem como centralidade a classe social, a pós-crítica considera que, além das relações econômicas, outros marcadores sociais, como nacionalidade, regionalismo, gênero, sexualidade, etnia, raça e geração, também são relevantes para a compreensão das relações sociais. Essa ampliação das categorias de análise pode ser entendida como uma desconstrução da teoria marxista, pois ao considerar a classe social como o principal fator de determinação social, os outros marcadores sociais são secundarizados. Por exemplo, na perspectiva pós-crítica argumentamos que a classe social não é a única determinante da experiência de ser mulher. Além da classe social, a experiência de ser mulher também é atravessada pelo gênero, etnia, raça, sexualidade, geração, etc. Essa ampliação das categorias de análise possibilita um olhar mais complexo, considerando a

interseção de diferentes marcadores sociais da diferença (Figueiredo; Souza, 2021; Paraíso, 2014; Louro, 1997; Hall; 1997).

2.1 - Aproximações e distanciamentos de um pesquisador em Corpos, Gêneros e Sexualidades

De onde nascem as nossas pesquisas? Quais os atravessamentos epistemológicos e de vida nos aproximam ou nos afastam de determinados focos de estudos? O que leva uma pessoa a se aventurar em estudar as construções de corpos, gêneros e sexualidades mesmo com diversas forças conservadoras que abominam estas discussões? Provavelmente qualquer ensaio de resposta que eu realize não dará conta de responder completamente essas questões. Assim, me atenho a pensar quais os caminhos e atravessamentos me constituíram nesse lugar de pesquisador e professor comprometido com essas temáticas, além de compor historicamente os diversos (des)encontros que me moveram na construção do campo que pesquiso.

Utilizo neste texto, por diversas vezes, posicionamentos que estão na primeira pessoa do singular (eu) e também do plural (nós). A primeira forma de expressão utilizo para falar de meus sentimentos ou por situações que são da minha história pessoal e que me tocam de modo individual. O plural, no entanto, é usado para reconhecer o compartilhamento da escrita desse trabalho, pois não falo só, falam comigo o meu orientador, as professoras e professores que tive contato durante a minha formação e também as(os) colegas de grupo de pesquisa em que, em diversos momentos, compartilharam comigo os seus achados e inquietações, contribuindo para a formação do meu pensamento. Narra comigo a minha bisavó que, mesmo sem sequer ter pisado em um ambiente escolar, tinha uma cosmovisão subversiva e que, ao seu modo, realizou diversos enfrentamentos. Fala também a minha mãe que com sua trajetória de vida, enquanto uma mulher negra e mãe solo, me mostrou a capacidade de se reinventar em situações que atentam contra a nossa existência. Também falam comigo as(os) minhas estudantes, inclusive aquelas(es) que participaram do Núcleo de Estudos e são interlocutoras(es) deste estudo. Assim, o “nós” aqui delimita esse posicionamento político de

uma autoria compartilhada que bebe em diversas fontes e se curva para saudar àquelas que passaram por meu caminho e contribuíram para a produção dessa pesquisa.

Início apresentando o lugar, mesmo que em muitos aspectos temporários, que me constitui no momento em que escrevo esse texto. Entendo, assim como Júlio Sanches (2020), que o nosso lugar de fala diz dos campos subjetivos que nos fazem enquanto sujeitos, a partir de marcadores interseccionais que atravessam as dimensões sociais, contribuindo para a forma em que sentimos o mundo e o estar neste espaço-tempo contemporâneo.

Sou um homem *cis*, negro, gay, nordestino, interiorano licenciado em Biologia e Pedagogia, professor da educação básica e do ensino superior, doutorando, nascido em uma cidade interiorana da Bahia. Não necessariamente nessa ordem, essas marcas me [de]formam e transcorrem em minhas pesquisas e escritos. Entendo que estabelecer o lugar em que falo, mesmo salientando a provisoriidade que perpassa alguns desses aspectos, diz do meu corpo de pesquisador e dá pistas dos meus interesses e das minhas construções epistemológicas. Assim, interessar-me em dialogar sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade é também pensar sobre os processos que atravessam a minha experiência enquanto uma pessoa que tem talhada em sua pele as marcas sociais da diferença. Ou seja, falar sobre essas temáticas é também falar sobre mim e retornar aos espaços em que, muitas vezes, fui rechaçado, resignificando e criando um novo olhar e narrativa. É conseguir voltar sorrindo nos lugares que, por muitas vezes, chorei.

Como reflete Megg Oliveira (2020), o retorno a lugares em que fomos estigmatizados é também uma forma de acerto de contas com o nosso passado, é uma maneira de produzir um novo olhar a partir das experiências que criamos no decorrer do tempo, rompendo, em certa medida, com os medos, inseguranças ou cobranças incutidas pelo modelo cisheteronormativo e branco. Assim, essa pesquisa é um constructo de um pesquisador que retorna à escola na condição de professor de Biologia que, em algum momento de sua trajetória, decidiu discutir gênero e sexualidade.

O meu processo de construção enquanto pesquisador se inicia antes da vivência acadêmica, pois acredito que se inquietar com as questões tidas como “cotidianas” já diz de um processo disparador de pesquisa. Não me refiro aqui, necessariamente, a uma pesquisa científica com embasamento teórico-metodológico e que contribua diretamente para um campo do saber, pois essas questões eu só fui ter acesso no ambiente acadêmico bem mais tarde. Apesar de me afastar das afirmações categóricas, posso dizer que, em minha perspectiva, as pesquisas surgem das inquietações, estranhamentos, curiosidades e mais que isso, as nossas pesquisas surgem também das nossas marcas, dos desafios que atravessam a nossa experiência humana em [re]existir em uma sociedade sexista, xenofóbica, LGBTTQIAPN+fóbica e racista. Assim, entendo que pesquisar é aventurar-se no desconhecido, ou até no conhecido, mas com um olhar questionador que rompe com o caráter de normalidade que socialmente foi construído.

Parafraseando Djaimilia Pereira de Almeida⁴ (2017), posso dizer que pesquisar como uma forma de dar sentido a minha própria vida, de aproveitá-la em prol de lutas que me mobilizam, pois pesquisar, para mim, é uma questão de vida ou morte. Afinal, em um contexto em que constantemente saberes discriminatórios são legitimados e ganham valor de verdade, culminando em processos de exclusão, violência, violação e morte das pessoas consideradas “diferentes”, pesquisar sobre as questões de etnia/raça, gênero e sexualidade é se inscrever nas relações de poder, contribuindo para que saberes transgressores e indisciplinados emergam. É, literalmente, uma questão de vida ou morte!

Demarco a minha caminhada como pesquisador desde a infância, quando as marcas de raça, gênero, classe e sexualidade me interpelaram e, continuamente, tentaram me colocar em determinados lugares. Recordo-me de alguns momentos, por certo existiram muitos outros, em que explicitamente essas questões se apresentaram em minha história. Partirei

⁴ Essa frase foi proferida pela autora ao participar da 15ª Festa Literária Internacional de Paraty – FLIP (2017). A frase original é: “Escrevo para não desperdiçar a minha vida. Seria uma vida sem viver, uma vida mal aproveitada. Para mim, escrever é uma questão de vida ou morte”. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/televisao-e-gente/escrevo-para-nao-desperdicar-a-minha-vida-diz-escritora-djaimilia-na-flip/>

de uma dessas lembranças para dizer um pouco sobre os caminhos que me trouxeram a discutir essas temáticas.

Quando criança eu gostava de fazer doces de “açúcar queimado” e minha bisavó, em um dado dia, brincou com a seguinte expressão: “É o mestre-cuca da família!”. Senti-me muito ofendido com aquela fala, chorei copiosamente naquele dia, pois parecia que a minha bisavó havia me xingado daquilo de pior que poderia existir. Por eu não saber o que a expressão mestre-cuca significava, associei a palavra “cuca” a uma travesti que vivia na cidade em que eu nasci e era chamada dessa forma, apesar de reivindicar, constantemente, ser nomeada como Vera.

No contexto daquela cidade de pouco mais de 20.000 habitantes, Vera era quase que uma figura folclórica de tão marginalizada, ridicularizada, foco de diversas discriminações e preconceitos. De modo que, ser chamado de Cuca, naquele contexto, era sinônimo de um xingamento, talvez um dos piores! Não era incomum que as pessoas ofendessem as outras naquele lugar como “olha para esse Cuca!”, como quem dissesse “olha esse viadinho”. Enquanto criança, eu sabia que não era o lugar considerado como “ridículo”, “exagerado”, “excêntrico” que eu desejava ocupar durante a minha vida, pois em mim foi criada a ideia de que ser significado como Vera era algo indesejável. Naquele momento, apesar da pouca idade, o meu desejo era de estar no centro, ou talvez, de que não houvesse centros, para que não existissem também margens e eu não fosse “obrigado” a ocupá-las. Na maioria das vezes, no entanto, não foi possível escapar dessas marcas e precisei repensá-las, ressignificá-las e, a partir do campo da pesquisa, me debruçar sobre os processos produtivos que, historicamente, foram construídos para designar o lugar de Cuca à Vera e, em muitos momentos, a mim.

Neste sentido, a escrita desta tese é também realizada pela criança que aprendeu desde muito cedo o seu lugar, ou melhor, o lugar que poderia ocupar. Diz muito também sobre o adulto-pesquisador que sou, sobre o corpo que habito, sobre os movimentos e estratégias de resistência que aprendi com o tempo. Fala sobre as linguagens que utilizo para acessar aos ambientes acadêmicos. Assim, para mim, pesquisar/escrever sobre essas questões, simbolicamente, é como embalar nos braços a criança que não

queria ser a “Cuca” e mostrar para ela que não há nenhum mal em sê-la, que o problema não estava com a Vera, ou “Cuca”, mas com as pessoas que insistiam em delimitar lugares menores, para não dizer não-lugares, a qualquer expressão da diferença.

Talvez a escrita desse texto e os movimentos que o ato de tornar-me pesquisador possibilitou seja, dentre outras coisas, uma forma de ressignificar o lugar que a Cuca ocupou em minha vida. Olho para a Cuca e para mim mesmo neste novo lugar de potência, de ruptura e de poder. Ao invés de ser a Cuca subjulgada, assumo o lugar da Cuca “matreira” cantada por Cássia Eller e de composição de Dori Caymmi Geraldo Casé.

Cuidado com a Cuca que a Cuca te pega
E pega daqui e pega de lá
Cuidado com a Cuca que a Cuca te pega
E pega daqui e pega de lá

A Cuca á malvada e se fica irritada
A Cuca é zangada cuidado com ela
A Cuca é matreira e se fica zangada
A Cuca é danada, cuidado com ela

Assim, retomar essas vivências é um processo de autofortalecimento e reconhecimento das marcas de dores e das estratégias de subversões que fui produzindo durante a minha história. Recordo-me que um dos questionamentos que mais comumente ouvi, principalmente no processo de me assumir enquanto um homem gay foi: “quando você descobriu que era assim?” E no meu caso, ao menos, não consigo delimitar um momento específico de auto-descoberta, mas é muito nítido em minhas memórias os diversos investimentos e apontamentos que atravessam a minha experiência em ser um homem gay. Esses investimentos vieram de diversas instituições como família, igreja e escola. Destaco três episódios que dizem desses processos heterossexistas em que fui exposto durante a minha formação.

O primeiro deles foi na minha casa, pois apesar de meu pai ter falecido quando eu tinha apenas dois anos, a minha mãe assumiu para si a posição de me fazer homem, de me comportar como um “homem de verdade”. Entendo que os processos aos quais ela me submeteu, assim os fez por que acreditava que era para o meu bem, pois estar distante da hegemonia é

ainda considerado algo ruim, especialmente para um garoto negro, que, de alguma forma, deve ser normatizado, puxado de volta para o “lado bom”, curado. Em um dia de domingo, ela estava com três outras amigas assistindo a um programa de entretenimento, à tarde. Eu tinha, aproximadamente, sete anos e estava sentado com elas, também assistindo. Em determinado momento, a dupla sertaneja Ricky e Renner começou a se apresentar e elas comentavam sobre os cantores e debatiam sobre qual consideravam mais bonito. Uma das amigas de minha mãe disse: “Eu acho o Ricky mais bonito!” e eu disparei: “Ah, não! Eu acho o Renner mais bonito!”. O silêncio adentrou aquele espaço e eu notava apenas os olhares de reprovação para mim, principalmente o de minha mãe que me parecia um misto de raiva e vergonha. Ela ainda me repreendeu ali dizendo que criança não devia se meter na conversa de adultos.

A princípio eu não entendia o porquê daquilo, não notara erro em minha fala, mas era perceptível que havia feito algo de muito errado, tinha caminhado por um solo inóspito. Hoje eu percebo que um homem considerar outro bonito é, para muitas pessoas, algo inconcebível, é uma rachadura da masculinidade hegemônica (Grossi, 2004). Lembro, por muitas vezes, ter ouvido homens se referirem a outros como “simpáticos”, uma forma de não utilizar a palavra bonito, pois achar simpático é algo até permitido, faz pensar em uma relação de amizade, camaradagem (ou seria brotheragem?⁵). Considerar outro homem bonito, no entanto, denota uma possibilidade de desejo e isso, na sociedade contemporânea, é proibido para um dito “homem de verdade”. Após a saída das amigas de minha mãe, recordo-me de ter apanhado.

A minha fala não era algo isolado, ela se conectava com a minha postura que podia ser lida como de uma criança viada, de modo, que não foram raros os momentos em que vizinhos adultos me chamavam de viado quando eu estava indo para a escola, inclusive minha mãe já havia protagonizado algumas discussões com eles por essa razão. Apesar de em alguns momentos minha mãe reproduzir atitudes heteronormativas, ela

⁵ Brotheragem é um termo que tem ganhado notoriedade nos últimos anos para descrever relações entre homens, geralmente com envolvimento sexual, mas que, não colocam em questão a identidade heterossexual dos envolvidos.

também se colocava como a minha guardiã, tentando me defender de todas as agressões que eu sofria por não seguir um padrão de masculinidade.

Hoje compreendo o que aquela surra significava. Era a punição por ultrapassar os limites das masculinidades heterocentradas. Sei que nesta situação o sofrimento foi mútuo: sofria minha mãe por ter um filho que gradualmente se afastava do ideal hegemônico de masculinidade e heterossexualidade e eu sofria por não agradar e ser punido daquela forma.

O segundo episódio que trago nesta composição de narrativas foi no ambiente religioso, pois desde a infância minha mãe me levava para as missas dominicais, me batizou ainda muito pequeno e, durante a adolescência, eu fiz a primeira eucaristia e crisma. Particpei durante muitos anos de grupo de jovens e, nesse período, vivia uma experiência ambivalente, pois se, por um lado, eu já sentia desejos por outros rapazes e até tinham padres que demonstraram interesse por mim, por outro lado, nos diversos espaços da igreja em que eu estava, era notório o silenciamento a respeito da homossexualidade, um não falar que transparecia uma inexistência. Nas poucas vezes em que esse assunto era levantado, vinha sempre acompanhado da frase: “Deus ama o pecador, mas abomina o pecado”. Apesar de não ser um excerto bíblico, a expressão parece se constituir como um dogma a ser seguido.

Posicionamentos como o supracitado contribuem para uma tensão entre os movimentos LGBTTTQIAPN+ e a igreja, pois é uma espécie de “acolhida” inversa, pois ao mesmo tempo que revela uma benevolência de Deus para os homossexuais, há um pedido implícito de renúncia, de separação do sujeito e de suas práticas afetivo-sexuais dissidentes. É como se dissessem “deus ama você, mas é necessário que você não viva a sua homossexualidade, pois ela pode e vai abalar esse amor”.

Olhares ambivalentes como esse se repetem em documentos oficiais da Igreja católica como o Catecismo (1993), lançado pelo Papa João Paulo II, que condena e entende a homossexualidade como grave depravação e atos desordenados que contrariam à lei natural, sendo, portanto, inaceitável. Por outro lado, prega que os homossexuais “devem ser acolhidos/as com respeito, compaixão e delicadeza. Evitar-se-á para com eles/as todo sinal de discriminação injusta” (Catecismo da Igreja Católica, 1993). Apesar de

mostrar certo interesse pelo acolhimento, o trecho anterior abre lacunas para a interpretação de que existam discriminações aos homossexuais que são justas ou justificáveis.

Assim, entendemos como Furlani (2007, p. 278) que “[...] a representação monstruosa naturaliza a violência e a subjugação de um tipo de sujeito representado como diferente, como monstruoso, por outro tipo (o “normal”) que é “autorizado” socialmente a cometer os atos de discriminação e preconceito”. Neste sentido, as violências que eu sofri no espaço religioso perpassam pela via discursiva, pelos olhares de abjeção e pelas diversas vezes em que aos prantos eu ajoelhava pedindo a Deus que tirasse de mim os desejos que não conseguia controlar, pois eu queria o amor ágape⁶ que era tão pregado nos púlpitos, mas que, ao mesmo tempo, eu percebia que havia uma muralha que me separava dele. Durante muito tempo eu quis ver a ruína desse muro, até conseguir perceber que o muro não está fora de mim, ele sou eu com tudo que represento e sou, mas, naquele espaço, para ser “verdadeiramente amado”, eu precisava renunciar a mim mesmo.

Esse tipo de discurso é atravessado por experiências cristãs, inclusive ele se respalda em versículos bíblicos, como o construído pelo apóstolo Lucas: “Jesus disse a todos: ‘Se alguém me quer seguir, renuncie a si mesmo, tome sua cruz cada dia, e siga-me’ (Bíblia, Lucas, 9,23). Apesar de entender que os textos bíblicos foram construídos por pessoas que estavam inseridas em contextos sociais, históricos, políticos e culturais, diversas vezes trechos dessa escritura são utilizados de maneira fundamentalista. Nesse sentido, as muitas interpretações realizadas a partir de excertos bíblicos, como o anteriormente citado, contribuem para entender que a renúncia de si é uma forma de ruptura com a homossexualidade, mais que isso, em um contexto heteronormativo, implica na negação de qualquer forma de vivência sexual dissidente.

Diante disso, um conceito se torna centralizador: o pecado. A concepção de pecado corrobora para a manutenção do controle que a religião busca exercer, pois a partir dela é instaurada a promoção da culpa.

6 “Ágape enquanto amor cristão se revela em algumas formas: caridade e misericórdia. Nesse sentido, o exercício desse amor-ágape pressupõe benevolência, complacência, compaixão, indulgência e perdão ilimitados” (Quadros, 2011).

Esta, por sua vez, desempenha papel de destaque nesse processo, uma vez que a intenção é que as pessoas não se entreguem aos seus desejos por acreditarem que, na condição de pecados, eles lhes privarão da “vida eterna”. Esse mecanismo de controle é tão eficiente que a própria religião se apropria do poder de ouvir os “pecados”, julgá-los, puni-los (penitências) e absolvê-los (Bernardi, 1985).

Recordo-me que, quando fui realizar a primeira comunhão, era obrigatório que nos confessássemos. A catequista e a freira nos orientaram como fazer e repetiam, diversas vezes, que não poderíamos mentir ou deixar de falar algo que nos incomodasse, pois era a oportunidade de redenção que teríamos. Éramos mais de 50 crianças e pré-adolescentes e dois padres paroquianos estavam atendendo, um mais jovem de cerca de 45 anos e o mais velho deveria ter em torno de 70 anos.

Eu deixei as pessoas passarem à minha frente, pois eu queria me confessar com o mais velho, por acreditar que eu teria menos vergonha de falar para ele. Iniciei a confissão com uma série de coisas que não eram tão relevantes para mim e pensei diversas vezes em não expor a minha homossexualidade naquele lugar, no entanto, as palavras daquelas mulheres “de fé” ressoavam na minha mente e em um ímpeto de coragem, acompanhado de vergonha, eu falei sobre os meus desejos por outros rapazes. Com um olhar frio, aquele senhor me olhou e não me disse nada e, após a escuta, tratando como pecado prescreveu a penitência: rezar uma infinidade de pai-nosso e ave-maria durante vários dias. Rezei, cumpri tudo aquilo que me fora orientado e acreditava veementemente, que após aquele processo, esses desejos cessariam, como em um passe de mágica, mas não aconteceu.

Apesar da minha pouca idade, construí um discurso de obediência. Estive ali exposto diante daquele homem que representava a instituição transformando desejo em enunciados que produzem discursos. Submeter-se a esse processo é como dialoga Megg Rayara Oliveira (2020), estar diante de um departamento de pesquisa que cataloga os pecados mais comuns e possibilitam estratégias de intervenção para regular as pessoas que desviam do caminho dogmático. Sobre essa questão Foucault (1988, p. 23) diz que:

Coloca-se um imperativo: não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso. Se for possível, nada deve escapar a tal formulação, mesmo que as palavras empregadas devam ser cuidadosamente neutralizadas. A pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra.

A terceira instituição em que consigo reconhecer investimentos que talhavam no meu corpo a marca da diferença e que, por diversas vezes, tentam me fazer retornar para a pseudonorma⁷, é a escola. Percebo que olhar para essa instituição e compreender os mecanismos de violência e tramas que me envolveram é um desafio e carece de um olhar acurado, pois o ambiente escolar tem uma capacidade de construir uma percepção de rotina que dificulta essa compreensão, criando em nós o que Guacira Lopes Louro (2012) chama de “identidades escolarizadas”, que, de alguma forma, naturalizam as ações cotidianas ocorridas na escola. Dessa forma, as agressões físicas, os xingamentos e as “brincadeiras” se tornam parte da rotina desse espaço.

Hoje, após um processo de repensar-me para entender as formas de segregação em que fui exposto no decorrer de minha trajetória escolar, recordo-me das aulas de Educação Física, nas quais os jogos eram definitivamente divididos pelos gêneros. Enquanto os meninos deveriam jogar futebol e agir como líderes, autônomos e capazes de tomar decisões naquele jogo, as meninas deviam jogar baleado ou vôlei, pois eram jogos considerados mais leves e, portanto, elas seriam capazes de executá-los.

Aqueles/as que transgredissem essa fronteira demarcada ocupariam um lugar indesejável, daqueles/as que não cumpriram a “tarefa” em aprender a ser homens/mulheres e eram “punidos” por isso com xingamentos, olhares discriminatórios e agressões verbais e físicas. Eu era um desses corpos indesejados que, durante algum tempo, foi colocado nesse lugar marginalizado, por não ter habilidade em jogar futebol e por ter um relacionamento amigável com as meninas, sem querer conquistá-las, além de sentir prazer em jogar baleado, um jogo que, em algumas regiões do país, é

⁷ Utilizo a expressão “pseudonorma” por entender que as normativas são produções, invenções e não são naturais, nesse sentido uso o prefixo pseudo para ressaltar esse caráter inventivo que perpassa as normatizações sociais.

chamado de queimada e que, ao menos na minha cidade, é, comumente, jogado por meninas.

Isso me afastava do modelo hegemônico de masculinidade, mais do que isso, me aproximava do que era feminino, algo inconcebível em um sistema sócio-cultural binário que percebe as vivências de gênero de maneira dicotomizada e oposta. Esse sistema é baseado na “lógica” Sexo-Gênero-Sexualidade, na qual o sexo determinado pelo órgão genital e estrutura cromossômica aciona automaticamente o gênero e, conseqüentemente, a sexualidade (heterossexual), em um processo tido como “natural” e linear.

Antes mesmo que eu tivesse consciência de desejo sexual, ou me sentisse atraído por um gênero e/ou por outros, eu já sabia que era homossexual, não por notar algo de diferente em mim, ou por desejar alguém do mesmo gênero, mas por perceber que, na concepção daqueles/as com os/as quais eu convivia, eu já ocupava esse lugar, por ter um processo de produção de minha masculinidade diferente daquele preconizado. Nesse sentido, a transgressão dos aspectos hegemônicos do gênero, de certa forma, me colocava em uma posição até então desconhecida. Para aquelas pessoas, eu não era homem. Embora eu tivesse o corpo socialmente lido como masculino, não tinha as atitudes esperadas para tal, mas também não era uma mulher, pois não tinha a estrutura corporal estabelecida como feminina, apesar de ter algumas características esperadas para esse gênero no pensamento binário e cisheteronormativo. Assim, eu ocupava o limbo, o não-lugar, como um terceiro gênero, ou quem sabe, um lugar fora do gênero, um não-gênero.

Esse processo perverso perdurou durante toda a minha trajetória escolar, quando eu percebia os olhares intrigados dos/das colegas sobre mim, que indagavam quem ou o que de fato eu era. Em alguns momentos, nesse frenesi de investimentos em saber o que eu era, eu me sentia desumanizado, “coisificado”, em que todos os meus aspectos eram secundarizados nesse processo de tantos questionamentos. Apesar de ser um aluno que participava das aulas, realizava as atividades e ter bom relacionamento com a maior parte da turma, parecia que todos esses aspectos eram engolidos pela minha sexualidade. As pessoas não pareciam se importar com quem eu era ou podia oferecer, mas lançavam olhares

sedentos de curiosidade e julgamento para a minha sexualidade. Como canta Caetano Veloso em “A luz de Tieta”, “todo mundo quer saber com quem você se deita, nada pode prosperar!”.

Nada prosperava! Em outros momentos, algum/a colega mais próximo/a vinha me contar que viu outra pessoa comentando que eu não era homem e sim viado. Toda vez que isso acontecia, eu era tomado por uma onda de tristeza e raiva e, isso me perturbou durante muito tempo. Eu não me enxergava daquela forma que as pessoas falavam e eu não queria ocupar aquele lugar de foco negativo dos comentários. Parecia que qualquer qualidade que eu tivesse era diluída em meio ao grande “pecado” da diferença. Possivelmente, essa situação ajude a exemplificar o caráter relacional das diferenças, pois eu só era diferente quando relacionado com aquelas pessoas que se julgavam heterossexuais. Como percebe Kathryn Woodward (2009, p. 36): “[...] as identidades são [...] formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao “forasteiro” ou ao “outro”, isto é, relativamente ao que não é. Essa construção aparece, mais comumente, sob a forma de oposições binárias”.

Nesse sentido, é importante pensar a escola enquanto lugar em que, muitas vezes, são [re]produzidos modelos, normas e lugares, sobretudo o lugar do diferente. Ela designa a posição de sujeito de cada pessoa nessa estrutura marcada pelas hierarquizações e hegemonias. No cerne dessas questões, o sexismo é naturalizado por intermédio das produções desiguais nas relações de gênero. Geralmente, a escola educa as meninas para serem mães e mulheres submissas, recatadas e do lar. Aos meninos é dado o papel de provedor da casa, de homem que mantém a família trabalhando externamente. A escola enquanto agência educa para a perpetuação do sistema patriarcal que ainda é tido como modelo para a sociedade contemporânea.

Em todos esses espaços que foram fundamentais na minha constituição, consigo recordar de situações que o meu corpo foi posto em xeque e os marcadores como sexualidade, gênero, raça/etnia, classe foram utilizados como ferramentas de delimitação de espaços e questionamentos. Saliento que as diversas perguntas não se baseavam apenas em curiosidade, pois a engrenagem que faz girar esses marcadores sociais da

diferença é muito mais complexa e se ancora em nuances que atravessam a delimitação de lugar, sinalizando quais lugares podem ou não ser ocupados.

Sobre a questão da sexualidade, três conceitos importantes nessas discussões atravessaram a minha vivência e carregam a ideia da heterossexualidade enquanto natural e caminho para todas as pessoas: O primeiro é o *heterossexismo* entendido *como* a crença de que, em uma relação hierárquica, a heterossexualidade está em nível acima das outras sexualidades, sendo estas compreendidas como incompletas, pervertidas ou doentes. O segundo conceito é o de *heterossexualidade compulsória* que coloca a heterossexualidade como única forma normal de vivência da sexualidade, dessa forma, todas as pessoas seriam, obrigatoriamente, heterossexuais, sendo as outras possibilidades anormais e que precisariam ser explicadas, exploradas e sofrer intervenções. Enquanto a *heteronormatividade*, terceiro conceito abordado pelos autores, é a busca para que as pessoas sigam o modelo de vida heterossexual, seguindo uma pretensa linearidade entre gênero e sexualidade, mesmo que estas pessoas sejam LGBTTQIAPN+ (Colling e Nogueira, 2015).

Assim, é comum que, em relações homossexuais ou lésbicas, por exemplo, sejam realizadas perguntas como: quem é a mulher na relação? Quem faz o papel do homem? Acrescento que não foi apenas a sexualidade que foi utilizada para me absolutizar nesses espaços, ser um homem negro, pobre, interiorano também foram fatores que me marcaram e que pareciam apontar que, por mais que eu lutasse para romper com essas marcas seria impossível ocupar outros lugares e realizar os sonhos que o Roniel criança alimentava.

É isso que os preconceitos e discriminações fazem conosco, tentam nos limitar, desencantar, destituir-nos das possibilidades de mobilidade em qualquer instância e, para isso, significam, de forma depreciativa, os marcadores da diferença e nos absolutizam nessas significações. Apesar de todos esses investimentos, eu escorri, vazei por entre os dedos institucionais e produzi novas narrativas e trajetos. Eu também fui água que atravessou a peneira.

Gerar rupturas com esses processos de controle e absolutização, em maior ou menor escala, é uma forma subversiva de construção de novos

olhares e posicionamentos diante daquilo que a sociedade nos oferece enquanto epistemologia e verdade. É, de certo modo, investir em um processo criativo de novas verdades e novos olhares, portanto, dentre as três instituições que eu escolhi para falar um pouco de minha trajetória (família, religião e escola), é sobre a terceira que eu estabeleço uma relação de pesquisa mais profunda, além de investir esforços para a construção de outros espaços que possam servir como mola propulsora para a entrada (ou invasão) das discussões sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade na escola.

2.2 –Olhares sobre os currículos

A etimologia da palavra currículo deriva do latim “*curriculum*” que possibilita a construção de reflexões ambivalentes, pois está ligada à ideia de uma pista de corrida e de um caminho a ser seguido. Se por um lado a percepção de um caminho já designado diz de um olhar prescritivo que cerca algumas concepções de currículo, por outro lado, é possível desprender também sentidos mais abertos ao pensarmos na pista de corrida em que há concorrência, movimento, tensão constante, em que vários automóveis ou pessoas estão ali, lado a lado, em busca de se sobrepor ao outro e de conquistar seu espaço. Ou até mesmo pensar que a pista de corrida não está dada, ela pode ser revista ou mesmo implodida para a construção de outras pistas, diferentes das anteriores. Podemos ainda abandonar a pista e cortar o caminho e ousar outros trajetos.

Neste sentido, não é possível lançar um olhar unívoco para os currículos, pois eles não são uma só coisa, é necessário ampliar e pluralizar as percepções como fez Silva (2017), em seu livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Dessa forma, há múltiplas teorias de currículo e optamos pela pós-crítica.

Esse terceiro grupo de teorias é o que mais nos interessam nesse escrito, pois são as lentes teórico-metodológicas que utilizamos na construção e análise dessa pesquisa. As teorias pós-críticas aprofundam e modificam as discussões sobre currículos e desigualdades empreendidas

pelas teorias críticas, trazendo para o diálogo outros marcadores sociais da diferença como gênero, sexualidade, etnia/raça, regionalidade, geração, deficiência, dentre outros.

Desta forma, nas teorias pós-críticas é reconhecida a pluralidade cultural que produz múltiplas possibilidades de identidades. As relações de poder tomam centralidade nestas perspectivas. Como discutimos anteriormente, baseando-se em um olhar foucaultiano, podemos dizer que só há relação de poder quando há resistência, quando ela inexistente, há uma relação de dominação. Nas palavras do autor, não devemos:

[...] tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (Foucault, 1989, p. 183).

Fundamentando-se nas teorias pós-críticas, é possível pensar os currículos como instrumento e instituição perpassada por relações de poder e, que muitas vezes, é utilizado para o apagamento de determinados conhecimentos e grupos nos processos educacionais, sobretudo, aqueles que foram marginalizados como as pessoas pretas, os povos indígenas, as mulheres e a comunidade LGBTTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneras, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binários e demais grupos que se reconhecem como minorias de gênero e sexuais).

Inspirada nas teorias pós-críticas, incluindo as pós-estuturalistas, pós-modernistas e pós-coloniais, Corazza (2002) nos instiga a pensar em um pós-curriculo, ou seja, na construção de um currículo produzido à esquerda, que conteste as políticas neoliberais mercadológicas, padronizadas e excludentes, combata as perspectivas que defendem a morte das diferenças

e daquelas(es) nomeados como diferentes e marginais, desestabilizando o capital cultural construído nos currículos tradicionais, tomando as culturas dos(as) diferentes como saberes a serem reconhecidos e trabalhados em sala de aula.

Além de contestar a centralidade da classe social na compreensão das relações sociais, a perspectiva pós-crítica também perturba a ideia de uma verdade sobre o mundo, investindo em compreender os regimes de verdade e contrapor a busca pelas metanarrativas generalistas, porém sem cair na armadilha de somente pensar nas micronarrativas. Nessa perspectiva, o sujeito também é considerado como produto da linguagem, entendendo que é no âmbito de uma rede linguística que as hierarquizações e estigmatizações se constituem. É também no campo da linguagem que somos todas e todos formados/as, significados/as e, muitas vezes, escamoteados/as, com o propósito de sermos silenciadas(os) (Louro, 2007; Lopes, 2013).

Apesar de a utilização das teorias pós-críticas ser potente e possível em qualquer campo do conhecimento, há um destaque em sua utilização nas Ciências Sociais e, de modo especial, nos estudos que se debruçam sobre a educação escolar. Partimos dos pressupostos apresentados até aqui para olhar para a escola como um espaço em que as relações de saber e poder se fazem presentes desde a estrutura arquitetônica, até a seleção de quais conhecimentos são considerados legítimos de estarem no cotidiano escolar e quais são escamoteados, silenciados ou, simplesmente, ignorados.

Nesse contexto, os encontros tornam-se possíveis, pois, em um processo contínuo, conteúdos, sujeitos e identidades considerados legítimos de estarem na escola são selecionados e outras vivências são excluídas. Esse processo impacta diretamente na nossa construção social e na vida das pessoas que fazem contato com a escola, como apresenta Corazza (2012, p. 2): “não há currículo que não expresse ou não viva uma vida”. Ao falarmos de currículos estamos dizendo de modos de agenciamento dessas vidas, de tutela que, muitas vezes, se articulam com o biopoder discutido por Foucault. Assim, dentre diversas formas de apresentação do sentido de currículo, neste trabalho, operacionalizamos com a empreendida por Paraíso (2010, p. 15), que percebe o currículo como um “território [...] de disseminação de saberes

diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’ ”.

Apesar de investirmos nessa compreensão de currículo, concordamos com Xavier e Seffner (2020, p. 229) que

[...] o termo currículo no uso cotidiano traz agregado um sentido forte de algo material, uma “coisa”, [...] pode ser uma lista de conteúdo, um conjunto de regras para percorrer o caminho escolar, o rol de elementos que atesta as realizações de nossa vida, uma diretriz curricular [...] um código, uma lei, uma base nacional comum curricular [...].

Nesse sentido, pensar o currículo como um campo de possibilidades e fugir do seu caráter prescritivo é um desafio. Não queremos dizer que os currículos não podem realizar proposições ou indicar possibilidades de trajetos, no entanto, ressaltamos que é de fundamental importância questionar as hierarquias e as exclusões presentes no currículo, refletir de modo coletivo, colaborativo e participativo os aspectos que foram privilegiados e aqueles que foram silenciados no processo de construção do currículo ou das políticas públicas que dão origem aos documentos curriculares.

Dessa forma, é possível dizer que o currículo é também o lugar da resistência, dos paradoxos e contradições, das vozes gritantes e silenciosas, das implosões e experimentações. Mesmo em um contexto aterrorizante e de repúdio, a vida continua a pulsar no ambiente escolar e, ela encontra uma forma de “bagunçar” a pretensa coerente estrutura (Silva; Paraíso, 2020). Essa potência de vida que atravessa o currículo, o faz renascer mesmo em um ambiente hostil, como um verdadeiro currículo-fênix⁸ que se queima, transforma-se em cinzas, ressurgente, reconfigura-se e produz novos espaços (Figueiredo; Souza, 2023).

Por outro lado, esses movimentos curriculares também podem produzir diferentes percepções, inclusive aquelas monstruosas, marcadas por um misto de atração e terror, constituindo um currículo-monstro e invasor. No olhar das pessoas que desejam excluir as discussões sobre corpos, gêneros

⁸ Conceito que será melhor desenvolvido no segundo capítulo/artigo que compõe essa tese.

e sexualidades na escola, esse currículo apresenta tudo de mais nefasto e pernicioso que há. É uma afronta, um perigo, uma ameaça às famílias e a sociedade de modo geral (Oliveira; Ferrari, 2020).

À parte isso, é nessa perspectiva monstruosa que queremos investir, pensando o currículo como o espaço em que o repúdio se encontra com a beleza da possibilidade, em que a estrutura fechada encontra-se com as brechas e orifícios, no qual os antigêneros se batem com a resistência e força dos movimentos que investem nos diálogos dessas questões. É na monstruosidade que o currículo nunca é uma coisa só. Neste sentido, nos apoiamos teoricamente nas perspectivas que borram e diluem as “grades curriculares” e enxergam os currículos como processos de produção humana atravessados pelos contextos históricos, socioculturais e pelas relações de saber e poder.

Ainda refletindo sobre a potencialidade das monstruosidades e de como os currículos são produzidos e produtores de subjetividades e de vida, nos questionamos quem são os monstros na atualidade? Quais sujeitos(as) ocupam o espaço dos interstícios sociais? Do nojo, do repúdio, da ojeriza? Quais corpos são impensáveis e vistos como inviáveis na contemporaneidade?

Para Butler (2019), os "monstros" são as identidade e corpos que se distanciam das normas sociais e, por esse motivo, são estigmatizadas e marginalizadas. A autora argumenta que a noção de “monstro” pode ser uma ferramenta de desestabilização das normas de gênero e sexualidade, possibilitando um olhar mais inclusivo e diverso sobre a humanidade. Essa visão de Butler está alinhada com sua crítica à noção de "normalidade" e sua defesa da multiplicidade e da diferença na experiência humana.


Para contribuir com esse diálogo, trazemos a figura de Leandra Du Art, ou Leandrinha Du Art como é mais conhecida. Ela é uma pessoa que tem ganhado bastante notoriedade na internet nos últimos anos, digital influencer, comunicadora, produtora e colunista da página Mídia Ninja. Além disso, Leandra é uma mulher trans e deficiente, que nasceu com a Síndrome de Larsen. Em uma entrevista para o canal “Põe na roda”, em 04 de maio de 2023, Leandrinha narra um pouco desse seu lugar de monstruosidade e como essas questões a atravessam:

Há 12 anos atrás, quando eu começo na internet uma das primeiras coisas que eu ouço quando chego nesse espaço é: "Você é um monstro, você é uma aberração, você é um monstro, você é uma aberração você tem que morrer. Você é um monstro, você é uma aberração!". Ao longo do tempo eu descobri uma das etimologia da palavra monstra é aquele que mostra algo, é aquele que passa uma mensagem. Eu assumi a minha monstruosidade, eu entendi o quanto isso é muito poderoso. Eu entendi como minha imagem vale para caralho. Eu entendi que quando eu abro a boca, eu empodero uma caralhada de gente⁹.

Assumir a sua monstruosidade é uma forma de romper com os sistemas que usam de uma relação de poder para delimitar a aceitabilidade da existência do corpo. É desestabilizar a lógica excludente segundo a qual pessoas como a Leandrinha não merecem viver ou devem ficar escondidas. Essa perspectiva é como uma pena de morte contemporânea em que a inscrição das marcas da diferença em seu corpo te coloca nesse lugar subjacente, inóspito e indigno.

Esse desejo de morte e esse controle de quais pessoas podem viver ou não se aproxima do conceito de poder soberano discutido por Foucault (1987). Furtado e Camilo (2016) dialogam que o poder soberano está diretamente ligado ao direito sobre a vida e a morte, que a partir dele e com a intenção de assegurar a defesa pessoal ou territorial, o "soberano" poderia conduzir seus súditos à morte. No entanto, em um poder soberano há uma relação de submissão que não é o que acontece com Leandrinha, ao contrário, ela movimenta seu corpo "monstruoso" e, assim, movimenta outras pessoas, empoderando-as. Ela, mostra, mostra que a ruptura com o modelo cis-heterossexista e capacitista é possível e que existem outras formas de ser e fazer sua voz ecoar.

Ainda pensando sobre as monstruosidades, Jeffrey Cohen (2000) produziu sete teses sobre os monstros, que de modo sintético, são: 1) o corpo do monstro é um corpo cultural, tendo seu sentido no campo da cultura; 2) o monstro sempre escapa, de modo que a monstruosidade é proliferativa, pois não importa quantas vezes a matem, ela ressurgirá, mesmo que em outros sujeitos; 3) o monstro é o arauto da crise de categorias, pois o

⁹"MONSTRO!", "ABERRAÇÃO!", Leandrinha Du Art conta como ressignificou expressão -  do Põe Na Roda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=teblqjrUeQI&t=2s>. Acesso em: 13 de junho de 2024.

seu hibridismo perturba os modelos binários e a sua categorização escapa dos olhares simplistas; 4) o monstro mora nos portões da diferença, pois ele é a corporificação da diferença e, na maioria das vezes, os marcadores étnico-raciais, sexuais, de gênero e econômicos atravessam a monstrosidade; 5) o monstro policia as fronteiras do possível, pois a figura monstruosa promove a mudança, ao se despir dos rótulos e modelos. Ela abre caminhos para outras monstrosidades, nas palavras de Cohen (2000, p. 48): “o monstro é transgressivo, demasiadamente sexual, perversamente erótico, um fora-da-lei: o monstro e tudo o que ele corporifica devem ser exilados ou destruídos”; 6) o medo que o monstro provoca é uma forma de desejo, tanto de modo positivo quanto negativo; o monstro pode excitar, ser atraente, repulsivo ou ambos; 7) o monstro é um espelho da humanidade, isso possibilita que tornemo-nos também monstras(os), afinal ele pode representar nossos desejos "sujos" mais íntimos, os medos mais profundos, as vontades mais ousadas, que se viessem à tona também seríamos/seremos nós, os monstros contemporâneos. Assim, cara(o) leitora, questionamos: em quais lugares você esconde a sua monstrosidade?!

Nesse jogo interpelativo, retornamos a nossa aposta para dizer de currículos, cientes que não os abandonamos em momento algum, pois ao tratarmos das monstrosidades que invadem os espaços em que não são bem-vindas, dizemos também da escola e do olhar social contemporâneo para a abordagem das questões de corpos, gêneros e sexualidades. Assim, construir um currículo-fênix e/ou monstruoso é escancarar os interditos, é também uma forma de interditar a via única em que, muitas vezes, as nossas escolas são pensadas. Fechamos a pista unilateral e trazemos a encruzilhada, caminhos múltiplos e potentes que dialogam com as pessoas que estão na escola carregadas de subjetividades e marcas da diferença.

Com base na potencialidade da monstrosidade, realizamos o nosso movimento de bricolagem, essa possibilidade criativa de construção de um repertório, teórico e metodológico diverso, apostando em perspectivas inventivas que, ao serem recortadas e coladas, criam outras possibilidades que sequer haviam sido pensadas (Silva; Paraíso, 2020). No entanto, para que esse processo aconteça, é preciso ir além da superfície do solo que se pisa — rastrear lacunas, ocupar vazios, escutar silêncios. Exige-se, então,

fazer escolhas, muitas vezes difíceis, e, em diversos momentos, ter a coragem de duvidar até mesmo do que se acredita saber.

Há um trajeto construído e que também nos constrói, enquanto pesquisadores(as), professores(as) e ativistas. Essa tarefa pode não ser das mais fáceis e não foram raras as vezes que, nesse processo, me senti atravessado e exposto, como o sujeito da experiência narrado por Jorge Larrosa (2014, p. 25):

O sujeito da experiência [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera.

Assim, dando espaço para os atravessamentos que passam por mim, enquanto sujeito e pesquisador, nas próximas subseções, serão narrados alguns relatos e reflexões que dizem do meu encontro com a pesquisa e com a abordagem teórico-metodológica em que me apoio epistemologicamente. Apresentaremos também o trajeto de construção do Núcleo de Estudos e da pesquisa, assim como os instrumentos de produção das informações e as possibilidades de análise.

2.3- Trajetos e travessias

Nesta subseção apresentamos alguns trajetos na produção dessa pesquisa. Apesar de as etapas se misturarem em diversos pontos, podemos pensar que três vias foram necessárias para o desenvolvimento da pesquisa: o rastreamento por brechas no Novo Ensino Médio; a proposição e construção do Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades e a produção e análise das informações empíricas construídas nesse caminho. Neste sentido, perseguimos essas direções nesta seção do texto, falando sobre as pedras, os escapes, as reviravoltas e também receios que atravessaram uma estrada, muitas vezes, íngreme em que, apesar de termos projeções e planejamentos, não sabíamos aonde nos levaria.

Não saber o local da chegada pode trazer desconforto, sobretudo, para aquelas pessoas que se apoiam em perspectivas rígidas, “seguras” e lineares. Nós, no entanto, que assumimos as travessias pós-críticas, entendemos que o ato de aventurar-se é típico da pesquisa e chegamos a questionar: se a intenção é apoiar-se em uma rota segura que já se inicia a pesquisa sabendo dos seus resultados, para que pesquisar?

Assim, quando ingressei no doutorado em Educação Científica e Formação de Professores, com o projeto intitulado “Discursos sobre corpo, gênero e sexualidade na construção de um Núcleo de Estudos no Novo Ensino Médio”, eu não sabia quais os desdobramentos que essa pesquisa tomaria, sequer, eu tinha certeza de como o Núcleo aconteceria nessa “nova” configuração curricular, se seria um espaço em um turno diferente do que a(o) aluna(o) estudava, ou se haveria um espaço na carga horária dos componentes curriculares. Enfim, sabia que havia a possibilidade de construir esse novo espaço, mas o trajeto para isso ainda era bastante incerto e nebuloso. Movido pela incerteza e curiosidade, deixei-me ser levado também pela travessia e pelos movimentos que ocorreram na escola e no currículo e também pelas dores e delícias que isso pode trazer.

Esta pesquisa se inicia após a aprovação e regulamentação do Novo Ensino Médio e com as mudanças que foram desencadeadas a partir dele, principalmente, a redução da carga horária das disciplinas que operavam anteriormente, compondo a Formação Geral Básica (FGB). Essa redução ocorreu para a entrada de outras possibilidades de componentes curriculares que compõem a parte flexível do currículo. Apesar de termos diversas críticas em relação a essa reforma, principalmente, sobre a maneira em que ela foi construída e aprovada, além das intencionalidades do grupo político que estava no poder na época, como discutiremos mais profundamente nos artigos/capítulos seguintes, ficamos interessados em entender essa “nova” configuração curricular. Como pesquisadores das questões de corpo, gênero e sexualidade, reconhecendo o nosso envolvimento com o campo de pesquisa, dentre outras questões, nos preocupava a ausência dessas temáticas na proposta do NEM.

Nesse sentido, ao lermos os documentos que regulamentam e orientam essa configuração curricular que estava [pro]posta, fomos a busca

de frestas, de rastrear vestígios que possibilitassem o [res]urgimento das questões de gênero e sexualidade no “currículo institucional” do ensino médio. Salientamos, a ideia de institucionalidade, por entender que essas questões estão na escola para além do que dizem os documentos, pois a dissidência de corpos, gêneros e sexualidades invadem a sala-de-aula (Ferrari, 2011).

Ficamos interessados de modo especial pela parte flexível do currículo, pois parecia que, em alguns aspectos, poderia existir uma liberdade maior para a efetivação dessas discussões nesse ponto, do que nos conhecimentos que seriam mobilizados pela BNCC. O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) diz que:

A parte flexível do currículo do EM é composta pelos itinerários formativos. Os itinerários formativos preveem três grandes frentes de atuação: trilhas de aprendizagem (aprofundamentos), projeto de vida e a **oferta de componentes eletivos**. O aprofundamento pode ocorrer em uma ou mais áreas de conhecimento ou na formação técnica profissional. Os documentos oficiais apontam que os itinerários estabelecem o trabalho com um conjunto de saberes integrados e significativos para responder à pluralidade e à heterogeneidade de interesses e aspirações dos/as estudantes desta etapa, sejam adolescentes, jovens ou pessoas adultas e/ou idosas, assim como intervir na realidade da escola e do seu meio, bem como empreender projetos de vida para o presente e futuro. A parte flexível é uma das evidências de como o protagonismo chega forte nesta etapa. Ele perpassa tanto ao permitir ao/à estudante escolher o que estudar, como também se corresponsabilizar em relação às suas escolhas presentes e futuras (Bahia, 2022a, p. 134, grifos nossos).

Neste sentido, lançamos um olhar interessado nos componentes curriculares eletivos, que são disciplinas produzidas pela própria escola e que devem dialogar com os interesses das(os) estudantes. Segundo o Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio da Bahia, na construção das unidades eletivas devem ser levados em consideração os anseios e necessidades das(os) estudantes, além de ter a intencionalidade pedagógica explícita (Bahia, 2020). O DCRB ainda acrescenta que as eletivas podem aprofundar os temas integradores, dentre eles “Educação para a Diversidade – Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade”. Apesar de a construção do

Núcleo ter precedido a publicação da versão final do DCRB, os documentos orientadores já abriam essa lacuna.

Por mais que o Novo Ensino Médio tenha sido instituído pela Lei nº 13.415 em 2017, a sua implementação se iniciou em 2019 na Bahia, respeitando o prazo estipulado pelo texto da Lei. Em 2019, foi iniciada a elaboração do DCRB, etapa ensino médio, além da preparação e orientação das escolas-piloto, que deveriam iniciar a implementação desse novo modelo em 2020. No entanto, com o avanço da pandemia da covid-19, esse processo foi interrompido e retomado no ano letivo Continuum Curricular 2020/2021 (Bahia, 2022b).

Assim, o desejo encontrou a oportunidade no ano de 2022. No momento em que ocorreu a distribuição de carga-horária, a gestão da escola me questionou se eu poderia ficar com uma eletiva, em uma turma do 1º ano, vespertino. Inicialmente, sinalizaram como uma maneira de compor a carga horária de Biologia, constituindo-se enquanto uma forma de extensão desse componente curricular. Ou seja, eu poderia usar do espaço da eletiva para ampliar a discussão de Biologia, tendo em vista que a carga horária havia sido reduzida de duas para uma aula semanal. Seria como um “remendo curricular” em que compensaria a perda de carga horária do componente citado, introduzindo a sua discussão em outra disciplina que não tinha, inicialmente, esse objetivo.

No entanto, eu fiz a contraproposta para que esse espaço fosse utilizado para as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade. Não houve objeções por parte da direção, mas ainda assim, tendo em vista o contexto de receios que cerca a escola ao tratar dessas questões, principalmente, pelos momentos atuais com discursos conservadores, salientei para a gestão que seria realizada uma abordagem “tranquila”, voltada para a saúde e prevenção, além disso, deixei implícito que não haveria problemas associados com esse componente. Tenho ciência que não era possível dar essa garantia, pois, em um contexto tão hostil baseado em narrativas antigênero, o mínimo de discussão sobre essas questões poderia desencadear reações extremistas, ainda assim, senti que precisava assegurar a escola que o trabalho não geraria posicionamentos hostis por

parte da comunidade para garantir a existência e legitimidade do componente curricular.

Não posso negar que apesar das estratégias de resistências para a construção do Núcleo de Estudos, as amarras não desapareceram e, durante o trajeto, elas me [per]seguiram em vários momentos. Na maioria das vezes, de forma simbólica, ou até pela minha própria insegurança, em, de alguma forma, gerar situações conflituosas e constrangedoras para a escola ou para mim, enquanto professor. Saliento isso, para dizer que essa travessia não é simples ou sem percalços, ao contrário, há um processo de negociação constante, com a comunidade escolar, gestão, alunas(os) e consigo mesmo. É como caminhar sobre “ovos”, entendendo assim, que, qualquer movimento fora do planejado, pode lhe derrubar a qualquer instante.

Saliento que, de modo sutil, os movimentos de contraposição e perseguição já estavam presentes durante a travessia, antes mesmo da implementação do Núcleo. Quando em 2019, eu propus um evento que dialogava sobre as diferenças, nomeado de “Divercultura”, convidei pesquisadores das áreas de gênero e sexualidade para falar sobre essas questões e um funcionário da escola se recusou a realizar a locução do evento por se tratar dessas questões, além de ter tentado mobilizar as(os) estudantes durante uma palestra a se levantarem sob o argumento que eles precisariam lanchar.

Mantemos esse evento desde então, com a interrupção pela pandemia da covid-19, realizamos o II em 2023, e a III edição em 2024. Ainda na primeira edição, uma professora evangélica foi conversar com a direção da escola relatando o quanto aquelas discussões eram “coisas do demônio” e de “ideologia de gênero”. Só depois de um tempo a diretora me falou sobre essas questões e de como ela entrevistou e dialogou com essas pessoas para explicar a necessidade que essas discussões estivessem na escola.

Se por um lado, há pessoas que se movimentam contra essas discussões, por outro, há professoras e professores que apostaram também nessa discussão e assumem comigo a coordenação deste evento, transformando-o no maior evento da escola. Em 2024, por exemplo, tivemos uma palestrante trans que dialogou sobre a sua vivência enquanto mulher

transgênera em uma cidade interiorana da Bahia e de como os marcadores sociais atravessam a sua história.

Após esse diálogo inicial para a construção do Núcleo de Estudos, a escola pediu que eu enviasse o plano de ensino do componente curricular e uma breve apresentação de como as discussões seriam desenvolvidas para ser apresentado às(aos) alunas(os), pois, inicialmente, seriam duas eletivas disponibilizadas para as duas turmas de 1º ano vespertino e as(os) discentes escolheriam qual cursariam. No entanto, neste ano não houve escolha de itinerários formativos e como havia apenas duas turmas de 1º ano neste turno, as eletivas foram determinadas pela gestão da escola. Questionei, sem sucesso, essa situação, pois eu queria que as(os) estudantes que participassem do Núcleo de Estudos desejassem, de fato, estarem naquele espaço de discussão, no entanto, isso não foi possível. O excerto abaixo foi retirado do plano de ensino que entreguei à escola:

Essa eletiva tem como objetivo discutir questões contemporâneas sobre corpo, gênero e sexualidade. Neste sentido serão trabalhadas questões que envolvem saúde sexual, gênero, construções contemporâneas dos corpos, gordofobia, Intersexualidade, preconceitos e discriminações, relacionamentos afetivos e abusivos, dentre outros. A construção desse espaço será a partir de metodologias participativas em que haverá momentos de mediações do professor, presença de convidadas(os) e outros momentos em que as(os) alunas(os) serão convidados/as a levarem temáticas e formas de discussão. Neste sentido, o intuito é que o Núcleo se constitua enquanto um espaço de problematizações, questionamentos, discussão de conceitos científicos e de acontecimentos da atualidade que tenham relação com a temática. As reuniões ocorrerão com a carga horária de 2 horas semanais durante o ano letivo de 2022 (Plano de ensino, 2022).

Em 2023, o Núcleo de Estudos foi ofertado novamente e como, neste ano, as turmas escolheram os itinerários formativos que cursariam, o Núcleo de estudo foi oferecido como eletiva para as/os discentes que se matricularam no itinerário de Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias. Em 2024, este contexto se repetiu, sendo ofertado para as turmas do 3º ano do itinerário de Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologia, e para o itinerário transdisciplinar. Assim, neste último ano, o Núcleo de Estudos foi ofertado para três turmas, 2 no matutino e 1 no

vespertino, tendo um total de 73 alunos matriculados no componente curricular.

Neste trabalho apresentamos e discutimos narrativas e vivências ocorridas nos anos de 2022 e 2023. No primeiro ano estavam matriculadas(os), no Núcleo, 31 estudantes, sendo 10 garotos e 21 garotas. Em 2023, o Núcleo foi construindo em um turma de 37 alunas(os), sendo 26 garotas e 11 garotos. Todas(os) estudantes cisgêneras(os). Em 2023, participaram do Núcleo 38 estudantes, sendo 14 meninos e 24 meninas cisgêneras(os)

O Colégio em que o Núcleo de estudo em corpo, gênero e sexualidades aconteceu fica situado na cidade de Maracás-BA, faz parte da rede estadual de ensino e possuiu, no ano de 2022, 729 alunas(os) matriculadas(os) e 776, em 2023. O público dessa escola é bastante diverso, sobretudo, por atender estudantes de áreas rurais e de pontos mais periféricos da cidade. Nela funciona o Ensino Médio Regular, Ensino Técnico Integrado e a Educação para Jovens e Adultos - EJA. Além disso, a escola conta com um Anexo situado em um distrito da cidade. Essa escola possui mais de 25 anos, sendo a maior do segmento no município.

Saliento que sou professor dessa escola desde 2019 e, durante esse período, tenho desenvolvido uma trajetória de diálogos sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade, construindo projetos e espaços que escancaram essas temáticas no ambiente escolar. De modo que, em alguns momentos, percebo que sou visto pelas(os) colegas e gestão como referência para o diálogo sobre essas questões.

Essa posição faz com que diversas situações relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade cheguem até mim, como uma situação de duas garotas que namoravam e estavam indo para o banheiro da escola para se encontrarem. Recordo-me da diretora ter me chamado para ver o que eu pensava sobre o caso, pois outras garotas gravaram os pés das meninas por baixo da porta e enviaram para a direção pedindo uma atitude. Elas alegavam que tinham receio das pessoas acharem que elas também estavam indo ao banheiro para se encontrarem com outras garotas. Pedi para conversar com as garotas que estavam indo para o banheiro juntas e elas disseram que eram namoradas e que as famílias de ambas sabiam

disso. Eu pedi que elas evitassem ir para o banheiro juntas, até porque estudavam em salas diferentes e elas tinham que combinar o momento para irem, conseqüentemente estavam perdendo aula para isso. Disse também que como elas namoravam e a família tinha ciência disso, não tinha necessidade de se encontrarem em lugares escondidos. Falei que o intuito lá era realmente acolher e que, se fosse um casal heterossexual, a ação da escola seria a mesma.

Em situações como essa sinto como se gozasse do “benefício do locutor” como aponta Foucault (1988), “quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura” (Foucault, 1988, p. 12). De certo modo, levar essas discussões para o ambiente escolar também te responsabiliza por elas, é como se você fosse “o especialista” sobre essas questões. No entanto, concordamos com Louro (2012, p.100):

“Talvez possamos dizer que ninguém é especialista nessa tarefa e que, por outro lado, todos somos dela encarregados; por isso, parece impossível tratar da educação da sexualidade de nossos alunos e alunas como se essa não nos afetasse: somos todos e todas arrastados nesse processo”.

Por exemplo, eu fui também “arrastado” pela situação das garotas, pois apesar de ter dito para elas que o mesmo aconteceria com um casal heterossexual, fiquei me questionando: se fosse um casal heterossexual, as denúncias chegariam à gestão? As pessoas se incomodariam a este ponto? A escola faria todo esse movimento de intervenção se fossem práticas heterossexuais? Eu seria convidado a dialogar com um casal heterossexual sobre isso?

Trago essas questões para dizer que o fato de ser um pesquisador das questões de gênero e sexualidade, ter contato com a universidade e uma prática constante de diálogo sobre essas questões no ambiente escolar pode ter aberto portas para que eu conseguisse o espaço no currículo para a construção do Núcleo de Estudos. Talvez, outra(o) docente, que não tivesse essa trajetória, tivesse mais percalços nesse processo, ou talvez, nem conseguiria conquistar/negociar esse espaço no currículo.

2.3.1 - Um Núcleo, várias mãos: as vivências e narrativas

A produção de um Núcleo que se propõe a dialogar sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino médio é por si só, um processo coletivo, pois não é possível construir um espaço de diálogo a partir de apenas um olhar ou perspectiva. Nesse sentido, em 2022, a construção do Núcleo iniciou quatro semanas após o início do ano letivo, pois a escola precisou desse tempo para compreender como as eletivas funcionariam e operacionalizar se haveria escolhas ou as turmas seriam designadas de acordo com a carga horária de cada professor(a).

Assim, nesta mesma turma, eu já havia iniciado as aulas de Biologia, desde o dia 07 de fevereiro de 2022. Em razão disto, como discutiremos mais a frente, as(os) estudantes associaram, inicialmente, o Núcleo de Estudos com as questões da Biologia, por entenderem que, por eu ser professor desse componente curricular, deveria falar sobre isso. Com a desestabilização desses pressupostos das(os) alunas(os) e apresentação da proposta curricular em que se baseava o Núcleo de Estudos, foi solicitado que de modo coletivo pudéssemos tomar aquele espaço para trazer também as nossas inquietações e desafios relacionados à temática.

Preocupava-me que o Núcleo fosse visto como apenas mais uma disciplina, em razão disso, desde o primeiro dia, eu pedi que mudassem a conformação da sala de aula, saindo de filas duplas, para um grande círculo em que todas(os) pudessem olhar suas(seus) colegas. Aos poucos, esse processo tornou-se cotidiano e as estudantes já realizavam assim que iniciava o horário do Núcleo.

Nogueira, Cavalcanti e Cavalcante (2021) fizeram um levantamento sobre a construção de Núcleos de estudos em gênero e diversidade sexual no Instituto Federais e nas palavras das autoras,

Os Núcleos podem ser compreendidos como movimentos de existência/resistência que atuam na representação e defesa do gênero e sexualidade que perpassa o currículo, as práticas educativas e sociais. São importantes ferramentas para a construção de um modelo de ensino transversal, que respeita e acolhe a diversidade. Nesses espaços, os alunos e alunas são convidados a refletir “fora da caixa” e a conviver com as diferenças. Isso contribui para que todos e todas que fazem parte deste Núcleo cresçam em seu aprendizado enquanto estudantes, profissionais e cidadãos (Nogueira; Cavalcanti; Cavalcante, 2021, p. 7).

O Núcleo de Estudos que construímos foi desenvolvido ao longo dos anos letivos de 2022 e 2023 como um espaço pedagógico pensado para acolher, escutar, dialogar e construir conhecimentos coletivamente a partir das experiências dos/das estudantes sobre corpo, gênero e sexualidade. Assim, o Núcleo se constituiu como um espaço de formação atravessado por múltiplas vozes, saberes e linguagens.

Em 2022, as atividades aconteceram ao longo de 34 encontros, sempre às terças-feiras, no 4^o e 5^o horários do turno vespertino, com duração de 100 minutos cada. Desde o início, buscou-se que o Núcleo fosse um espaço construído com os estudantes, e não apenas para eles. Por isso, os encontros foram dedicados também a escutar suas histórias, experiências e expectativas, criando um campo relacional marcado pela confiança, respeito mútuo e acolhimento. Assim, seguindo a organização das 3 unidades em que organizada o sistema educacional baiano, fizemos três movimentos formativos no Núcleo.

Na primeira unidade, o foco esteve na construção compartilhada de conceitos e sentidos relacionados às temáticas de corpo, gênero e sexualidade. Utilizando rodas de conversa, dinâmicas, vídeos, músicas, pequenos textos e debates mediados, os encontros buscaram desconstruir estigmas, ampliar repertórios e promover a escuta entre os participantes.

Na segunda unidade, com o avanço das discussões e das relações estabelecidas no Núcleo, foi proposta uma atividade de produção de um perfil no Instagram. A ideia era que os estudantes se tornassem multiplicadores do debate para além do que se era discutido no espaço do Núcleo, a partir de planejamento, produção de materiais e divulgações. Neste sentido, tivemos especial atenção à linguagem, responsabilidade ética e impacto das postagens. O Instagram tornou-se uma ferramenta potente de engajamento, permitindo que o que se vivia no Núcleo pudesse reverberar em outros espaços, alcançando colegas, professores/as e familiares.

Na terceira unidade, os/as estudantes foram convidados/as a realizar uma pesquisa no contexto da escola, tendo como foco principal a escuta de diferentes sujeitos sobre corpo, gênero e sexualidade. O processo foi conduzido de forma autônoma e coletiva: os grupos elaboraram roteiros de

entrevista, decidiram sobre os temas que desejavam pesquisar e os sujeitos a serem ouvidos. A investigação possibilitou não apenas uma aproximação com as diversas vivências que atravessam o cotidiano escolar, mas também a construção de um olhar mais crítico e comprometido com a transformação das práticas e relações.

Ao lado dessa atividade de escuta, também foram realizados grupos focais com (as)os próprias(os) integrantes do Núcleo, com o objetivo de compreender como elas(es) estavam experienciando o espaço curricular, quais aprendizados estavam emergindo e que sentidos vinham sendo atribuídos às vivências coletivas. Esses momentos de escuta interna permitiram reavaliar práticas, identificar necessidades e fortalecer a potência do Núcleo como espaço formativo, contribuindo para sua continuidade e qualificação.

Em 2023, o Núcleo seguiu ativo, mantendo a intencionalidade formativa do ano anterior. As atividades passaram a ocorrer nas manhãs de terça-feira, durante o 1º e 2º horários, com um total de 30 encontros ao longo do ano letivo. Com novos participantes, retomou-se o compromisso com os três movimentos divididos por unidades letivas, adaptando as estratégias às necessidades do novo grupo. Continuou-se investindo na construção coletiva de conhecimento, no fortalecimento dos vínculos, na escuta das experiências e na valorização da diversidade como princípio educativo.

Dessa forma, o Núcleo de Estudos consolidou-se como uma experiência potente, tecida a muitas mãos, tornando-se um espaço contínuo de formação crítica e sensível. Ele se mostrou capaz de acolher as inquietações dos/das estudantes, transformar silêncios em fala, promover encontros e gerar deslocamentos importantes.

Assim, os investimentos na significação do Núcleo ocorreram também no campo pedagógico, pois, em alguns momentos, eu levava alguns artefatos visuais ou propostas de discussão e, em outros, grupos de estudantes conduziram a discussão no Núcleo, sendo responsáveis pelo diálogo, com base em múltiplas possibilidades como reportagens, músicas, dinâmicas ou encenações.

2.3.2 - Ditos, escritos e sentidos

Por se tratar de um trabalho qualitativo que se debruça sobre os processos de subjetivação e dessubjetivação, lançamos olhares curiosos para as falas, expressões, silenciamento, em busca dos processos [re]produtores de discursos elaborados durante esses encontros (Minayo; Deslandes; Gomes, 2010; Flick, 2009).

Com a intenção de nos aproximarmos das vivências construídas durante os encontros do Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades, utilizamos estratégias diversas de produção das informações empíricas. Houve a gravação do áudio e, posterior transcrição desse material; anotações do pesquisador/professor em um diário de campo; e um grupo focal ao final do período, para dialogar sobre as experiências dessas(es) estudantes.

Essa diversidade de estratégias parte do desejo de chegarmos mais próximo possível do vivenciado pelo/no Núcleo. Deste modo, as anotações no diário de campo são registros em que a minha vivência enquanto pesquisador também se fez presente, pois busquei anotar os meus sentimentos naquele momento, a forma em que eu me sentia enquanto professor e também integrante do Núcleo de Estudos (Minayo, 1993; Hess, 2010).

Utilizamos o grupo focal enquanto um espaço de troca em que as(os) participantes podem ter olhares que se aproximam ou que se distanciam com base em suas próprias experiências (Souza; Souza, 2020). Esses autores, em outro escrito, dizem que:

Entendemos que o grupo focal é um instrumento metodológico de pesquisa interessado em compreender a visão de um determinado grupo sobre questões que o atravessam, portanto, é interessante apreender, no grupo focal, as interações entre as pessoas que integram esse mesmo grupo. O intuito é reunir as pessoas para que elas possam expressar suas ideias, visões sobre as questões mais diversas, a princípio, escolhidas pela pesquisadora, mas em diálogo com o grupo. Não nos interessam, portanto, as falas isoladas ou a dimensão apenas individual, mas o diálogo entre as(os) sujeitas(os), inclusive os confrontos de ideias, ou seja, não só o que é comum, mas, em especial, os pensamentos que destoam dos demais (Souza; Souza, 2023, p. 43).

Salientamos que produzimos essas informações tendo em vista a contingência que também atravessa esse processo. Essas produções são leituras de um determinado contexto e possuem caráter parcial e provisório, pois a subjetividade atravessa todo o processo, desde as(os) estudantes que decidem, em alguns momentos, partilharem as suas experiências, assim como eu, enquanto professor/pesquisador, que, durante diversas vezes, me senti atravessado e tocado pelos caminhos que o Núcleo foi tomando no decorrer do processo.

Nesse sentido, pensamos o material empírico como importante para refletirmos sobre determinada questão e não como capazes de definir e fixar uma verdade. Eles não são artefatos capazes de reconstruir a verdade per si. As informações empíricas nos possibilitam (não apenas elas) a reflexão sobre a temática que propomos discutir no desenho do trabalho, contudo, compreendemos esse aspecto como interpretações e releituras de algo que os/as sujeitos/as (inclusive o/a pesquisador/a) vivenciaram e trouxeram na forma de relatos. Estes, por sua vez, serão (re)interpretados por nós, sem esgotar assim as possibilidades de reflexão, pois podem ser novamente interpretados várias vezes, sob novas óticas (Figueiredo; Souza, 2021).

Na apresentação deste material foram utilizados nomes fictícios com a intenção de preservar a identidade das(os) estudantes. Salientamos que o projeto que deu origem a essa pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 56139221.1.0000.0055 e todas(os) as(os) participantes ficaram cientes dos objetivos deste trabalho, assinando os termos de consentimento e assentimento, manifestando conhecimento e desejo em participar da pesquisa.

Para a discussão desse material produzido, realizamos a análise arqueogenealógica proposta por Michel Foucault. A partir da junção desses dois campos teóricos discutidos por Foucault, é possível rastrear os discursos e as relações de saber e poder que estão imbricadas em sua existência. Nesta perspectiva, há ainda um olhar para a contingência dessa análise, pois não se busca uma verdade absoluta, sequer, acredita-se que ela exista. Ao contrário, são investigados os processos que contribuíram para que determinado discurso tomasse valor de verdade no decorrer do tempo e

quais outros discursos perderam esse *status* para que isso acontecesse (Foucault, 1986). Nas palavras do autor:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1989, p. 12).

Nesta perspectiva, analisamos as informações empíricas a partir dos caminhos epistemológicos trilhados por Foucault na constituição de uma teoria sobre os discursos. Não falamos em análise do discurso, por entendermos que o autor não se propôs a esse exercício, mas que o seu trabalho com os discursos possibilita caminhos investigativos. No olhar foucaultiano, o discurso não é apenas um conjunto de signos, mas funciona como um processo de interação que dialoga com as vertentes socioculturais e históricas que possuem intencionalidades. Assim, neste tipo de análise, não há espaço para uma pretensa "inocência", pois somos todas e todos implicadas/os nos discursos que [re]produzimos e fazemos operar no nosso dia-a-dia. Por exemplo, sou eu também, enquanto pesquisador, produtor e produto de determinados discursos que reverbero no processo de elucidação e escrita desta tese.

Ainda é importante ressaltar que, para Foucault (1986), o sujeito do discurso não é centrado, coerente ou linear, ao contrário, esse sujeito é como "[...] um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes" (Foucault, 1986, p. 107). Sobre essa questão, Fischer (2001) acrescenta que ao olharmos para o discurso é importante não perder de vista que não é apenas a manifestação de um sujeito, mas estamos diante de um espaço de descontinuidade dele que se dispersa, de modo que, ao mesmo tempo em que produz o discurso, este também é produzido, diz e é dito.

Em uma análise que parte do pensamento de Foucault não se busca uma verdade absoluta, enterrada ou escondida, ela se propõe a lançar um olhar para as relações e enunciados que são colocados em jogo a partir dos

marcadores históricos e sociais. Nesta perspectiva, é interessante olhar para o emissor do discurso e pensar as condições de existência destes enunciados, em outras palavras, levando em consideração, quem fala, quando fala e em que situações isso acontece (Foucault, 1986).

Assim, concordamos com Fischer (2001, p. 198) ao dizer que:

para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso.

Em síntese, podemos dizer que, no movimento de análise realizado neste trabalho, não buscamos desvelar a intenção da(o) emissora do discurso, mas insistimos demoradamente na busca das relações e marcas que atravessam o dito, problematizando as relações de poder e saber que produzem subjetividades e dão condição de existência ao discurso (Sales, 2014).

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para o ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022a. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIBA.pdf>. Acesso em 23 fevereiro 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino da Bahia**, 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em 27 maio 2023.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual**. (tradução de Antonio Negrini). Novas buscas em educação; v.21. São Paulo: Summus, 1985.

BÍBLIA, Novo Testamento. Lucas. In: **BÍBLIA**. Português. Sagrada Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamentos. Tradução de José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 04, p. 1499-1526, 2016.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. 3ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes; São Paulo: Paulinas, Loyola, Ave-Maria, 1993.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, T. T. (org). **Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 23-60.

COLLING, Leandro; NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da (orgs.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, 2015, p. 173-185.

CORAZZA, Sandra Mara. O drama do Currículo: pesquisa e vitalismo da criação. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul**, GT Educação e Arte. Caxias do Sul, agosto de 2012.

CORAZZA, Sandra Maria. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 103-114.

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento: em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, A; MARQUES, L. P. (org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

FIGUEIREDO, Roniel Santos; SOUZA, Marcos Lopes de. É possível renascer das cinzas?: o Núcleo de Estudos implicado na construção de um currículo-fênix sobre corpo, gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. e-rte331202409, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68619.

FIGUEIREDO, Roniel Santos; SOUZA, Marcos Lopes de. A construção de caminhos metodológicos pautados em epistemologias pós-críticas. **Pracs: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 14, n. 2, 2021, p. 121-139.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise de discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro, 2001, p. 197 - 223.

FLICK, Uwe. **Desenho na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. 11a Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**, trad. Raquel Ramalhete, Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8ed. Tradução de Fernando Baeta Neves. Forense universitária. Rio de Janeiro, 1986.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 269-285, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 02/04/2021.

FURTADO, Rafael Nogueira e CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Rev. Subj.** [online]. 2016, vol.16, n.3, pp. 34-44.

GROSSI, Miriam Pilar. Masculinidades: Uma revisão teórica. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, n. 1, 2004, p. 4-37.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997

HESS, Remi. O momento do diário de pesquisa na educação. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 61–87, 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1137>.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre a experiência**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E.E. et al. **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 93-105.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, Pesquisa, Escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, 2007, p. 235-245.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, políticas e currículo. **Educação, Sociedades e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

MARSHAL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michal A.; BESLEY, Tina (Orgs). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49-63.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento. **Pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993.

NOGUEIRA, Natasha Mendonça; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Mapeamento dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Profissional e Tecnológica: as políticas de diálogos inclusão nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 21, p. e13518, dez. 2021.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de; FERRARI, Anderson. Lições Assombrosas de um Currículo Monstruoso. In: RODRIGUES, A; CAETANO, M; SOARES, M. da C. S. **Queerizando currículos e educação: narrativas do encontro**. Salvador: Editora Devires, 2020, p. 146-162.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O Diabo em forma de gente: (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 1ª edição. Salvador: Editora Devires, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias

analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 2ª ed. p. 25-48

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

QUADROS, Elton Moreira. Eros, Fília e Ágape: o amor do mundo grego à concepção cristã. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 165-171, 2011.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 2ª ed. p. 113 – 134.

SANCHES, Julio César. O lugar de fala é uma experiência carnal. In: NOGUEIRA, G. MBANDI, N; TRÓI, M. de (org.). **Lugar de fala: conexões, aproximações e diferenças**. 1ª edição. Salvador: Editora Devires, 2020, pp. 43 – 47.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Infâncias Queer no Currículo Escolar e a Criação de Modos de Vida Transviados. In: RODRIGUES, A; CAETANO, M; SOARES, M. da C. S. **Queerizando currículos e educação: narrativas do encontro**. Salvador: Editora Devires, 2020, p. 129-145.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 73-102.

SOUZA, Maria Cristina Nascimento de; SOUZA, Marcos Lopes de. "Queremos mostrar para todo mundo que não somos aberrações": os investimentos, desfrutes e limitações no uso do grupo focal como procedimento metodológico. In: FERNANDES, Alexandre de Oliveira; SOUZA, Marcos Lopes de; PEROVANO-FILHO, Natalino. **Metodoogias contracolônias em relações étnicas, raciais e de gênero**. Curitiba: Appris, 2023, p. 39-59.

SOUZA, Maria Cristina Nascimento de; SOUZA, Marcos Lopes de. "a igreja católica te condena. A igreja evangélica te condena": O discurso religioso judaico-cristão afetando a construção da identidade lésbica. **Revista PINDORAMA**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. p. 9–23, 2020. DOI: 10.55847/pindorama.v11i1.817. Disponível em:

<https://asetore.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/817>. Acesso em: 2 fev. 2024.

XAVIER, Antonio Jeferson Barreto; Seffner, Fernando. Professores homens em escolas na roça: de como as teorizações queer ajudam a entender possíveis significados. In: RODRIGUES, A; CAETANO, M; SOARES, M. da C. S. **Queerizando currículos e educação: narrativas do encontro**. Salvador: Editora Devires, 2020, p. 228-247.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

3- CADÊ O CURRÍCULO QUE ESTAVA AQUI? O CONSERVADORISMO COMEU? AS TENSÕES CURRICULARES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO DA BAHIA¹⁰

Neste primeiro capítulo/artigo, realizamos uma análise de alguns documentos que impactam diretamente as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio. Observamos como a Base Nacional Comum Curricular, a Lei nº 13.415/2017, o Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino na Bahia e o Documento Curricular Referencial da Bahia produzem efeitos sobre o que pode — ou não — ser debatido nas escolas. A leitura desses documentos foi feita em diálogo com o contexto sociocultural atual, em que discursos antigênero se fortalecem e operam como freios para essas discussões. A partir disso, discutimos como o currículo, longe de ser neutro, se torna espaço de disputa, tensionamento e, por vezes, apagamento.

3.1- Um currículo para chamar de meu: algumas notas introdutórias

A quem pertence o currículo? Quem define o que deve ser ensinado e aprendido em nossas escolas? Qual a fricção que há entre os documentos e os currículos que fazemos operar no dia-a-dia de nossas aulas? Questões como essas são comumente debatidas no campo dos estudos de educação e currículo. Mas, de que modo essas questões se movimentam ao acrescentarmos nesse caldeirão educacional outros elementos contemporâneos, criando quase uma alquimia? O primeiro elemento adicionado nessa nossa “magia” é uma pretensa base curricular que se propõe a homogeneizar os conhecimentos aprendidos na educação básica, adicionamos ainda uma reforma curricular para o ensino médio que se diz alinhar essa base com conhecimentos diversificados e regionais. Para chegar ao ponto, acrescentamos documentos que objetivam orientar os currículos no âmbito estadual, mas não podemos esquecer-nos de acrescentar as

¹⁰ Uma Versão deste capítulo/artigo foi publicada pela Revista Cenas Educacionais, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/20142>

discussões a respeito de corpo, gênero e sexualidade em um contexto político marcado por “ideologia de gênero” e “movimento escola sem partido” que deixam a sociedade em polvorosas. Qual será o resultado dessa nossa poção? Desejamos dialogar sobre isso no decorrer desse trabalho.

A frase com a qual intitulamos esse capítulo/artigo faz paráfrase de uma parlenda bastante conhecida que diz: “Cadê o toucinho que estava aqui? O gato comeu. Cadê o gato? Fugiu pro mato. Cadê o mato? O fogo queimou. Cadê o fogo? A água apagou. Cadê a água? O boi bebeu. Cadê o boi? Foi amassar o trigo. Cadê o trigo? A galinha espalhou. Cadê a galinha? Foi botar ovo. E cadê o ovo? O padre comeu. E cadê o padre? Foi rezar a missa? E cadê o povo que estava na missa? Foi embora”¹¹.

A utilização dessa expressão da cultura brasileira, no título deste capítulo/artigo, emerge questões caras nesse estudo, pois, na parlenda, o toucinho que foi deixado por alguém, e comido pelo gato, gera um processo investigativo em prol de encontrar as pistas que levem ao paradeiro do gato e, posteriormente, do mato, fogo, água, boi e dentre outros personagens secundários trazidos à tona. Porém, no fim das contas, toda essa busca objetiva encontrar o toucinho que fora surrupiado. Assim, também acontece com o currículo, ou melhor dizendo, currículos, que fazemos operar nas diversas instituições de ensino e para além delas. Quando se propõe uma reforma curricular como a proposta pelo Novo Ensino Médio, é importante questionar: quais as marcas geradas por esse processo? De que maneira os currículos anteriores atravessam a construção dessa pretensa “novidade” curricular?

Afinal, pensar sobre os currículos é pensar no currículo e com o currículo, tendo em vista que ele nos persegue e nós também o perseguimos, queremos tê-los em suas diversas facetas e nuances, refletindo sobre o emaranhado de relações produzidas e geridas nos âmbitos curriculares. Neste sentido, fazemos das nossas pesquisas um processo semelhante ao de um detetive e vamos à busca dos rastros, pistas e sinais que possam

¹¹ Parlenda “Cadê o toucinho que estava aqui”. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/atividades_pedagogica_distancia/1;Infantil/34;EMEI/Leila%20Berriel%20Aidar/19;PROF.%C2%AA%20SAMARA/INFANTIL%20IV-%20A%20MANH%C3%83%20PROF%C2%AA%20SAMARA%2026%20a%2030%20DE%20JULHO.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

fundamentar e contribuir para nosso exercício analítico e de reflexão. Não intencionamos, necessariamente, encontrar a ponta desse fio, mas desejamos nos envolver nesse rolo que também nos amarra, enrola, movimenta e faz pensar.

Assumir essa empreitada de reflexão sobre os currículos e os seus desdobramentos, põe em movimento os interesses de diversos grupos que se inscrevem na disputa para a construção do currículo, pois esse processo diz também dos investimentos que fazemos, enquanto sociedade, nos sujeitos que desejamos formar. Silva (2017) diz que os currículos são documentos de identidade que, ao selecionarem alguns conhecimentos em detrimento de outros, dão indícios de quais sujeitos são desejáveis para um determinado perfil de sociedade, quais aspectos desejamos ressaltar e quais outros intencionamos silenciar.

Concordamos com Paraíso (2010) ao dizer que o currículo é, muitas vezes, um espaço carregado por pretensões de ordenamentos, organizações, sequenciação, estruturações e enquadramentos dos corpos, horários, pessoas e vivências que são experienciados nos ambientes escolares. No entanto, para além do que se é pretendido, há escapes e vazamentos que transcorrem pelas propostas curriculares. Não é possível, portanto, delimitar, com precisão, os desdobramentos das políticas educacionais na vivência escolar, pois, se por um lado, os documentos curriculares querem fazer (e fazem) algo conosco, nós, em contrapartida, também fazemos (ou deixamos de fazer) muitas coisas com eles.

A respeito dessa imprecisão que cerca os currículos, não nos incomoda o fato de ser difícil (para não dizer impossível) determinar os desdobramentos destes em nossos processos formativos. Ao contrário, nos encanta essa característica, pois, com base na lente teórico-metodológica pós-crítica assumida na compreensão dos nossos estudos, preferimos jogar-nos nesse mar de oportunidades, afogarmo-nos nas ondas que vão e vêm, arrastam, moldam, formam, deformam e transformam. Neste sentido, as reflexões sobre os currículos se tornam um campo riquíssimo de possibilidades. Esse caráter produtivo que cerca os currículos se articula com sua própria semântica, como sinalizam Lopes e Macedo (2011, p. 19-20):

[...] não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos de sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere.

Sabemos que os currículos são terrenos de disputas e relações de saber/poder que, felizmente, transcendem o campo estatal ou universitário, pois se inscrevem nesse campo, dentre outras instâncias, professoras/es, estudantes e movimentos sociais. Assim, em uma ousada tentativa, podemos dizer que o currículo é o que exala disso tudo e nunca é uma coisa só. É pensado no âmbito documental, mas se torna vivo nas relações sociais que o envolvem. Falar em currículo é falar da vida em [trans]formação, identidades forjadas e investimentos, muitas vezes, intencionais na manutenção de algumas identidades e no apagamento de outras.

Assumindo as perspectivas pós-críticas do currículo, percebemos a importância de olhar para a produção curricular pensando, para além de classe, outras categorias que constituem as relações sociais, como gênero, sexualidade, etnia/raça, regionalidade, geração, deficiência, religiosidade, dentre outras. Desta forma, neste campo é reconhecida a pluralidade cultural que produz múltiplas possibilidades de identidades. As relações de poder também tomam centralidade nestas perspectivas (Silva, 2017). Baseando-se em um olhar foucaultiano, entendemos que o poder funciona em redes e que só há relação de poder quando há resistência, pois, se ela inexistente, há uma relação de dominação (Foucault, 1989).

Dessa forma, refletir sobre currículos é pensar em linguagem, discursos e narrativas que são investidas em nossas vidas e que possuem propósitos delimitados. Interrogar o currículo, suas bases e os processos que atravessam a seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros e, ao mesmo tempo, das significações do que seja conhecimento, é uma forma de tensionar as relações hierárquicas e discriminatórias que contornam esse constructo social (Lopes, 2013).

Usando do tom questionador próprio das teorias pós-críticas de currículo, incluindo a perspectiva pós-estruturalista, colocamos em jogo algumas mudanças contemporâneas que atravessam a educação brasileira.

Dentre as principais modificações, destacamos a construção e instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017 e 2018, respectivamente, para o ensino fundamental e médio. No documento da BNCC, é dito que esta objetiva promover equidade de ensino em todas as escolas da federação, garantindo que todos(as) os(as) alunos(as) tenham acesso a uma base de conhecimentos e habilidades comuns (Brasil, 2018).

Outra modificação que caminha no mesmo sentido é a proporcionada pela Lei nº 13.415/2017 que estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio, ficando conhecido como o “Novo Ensino Médio” (NEM). A partir desses marcos legais, a organização curricular passou a ser composta por duas partes: a comum obrigatória, referente ao conhecimento determinado pela BNCC e a segunda, optativa, relativa à parte flexível, disposto em unidades curriculares (Brasil, 2017).

Além disso, os estados federativos construíram outros documentos para orientarem a implementação do Novo Ensino Médio. Na Bahia, em 2020, foi produzido, pela Secretaria de Educação do Estado, um documento sintético conhecido como Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino na Bahia e, posteriormente, em 2022, foi publicado o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) - Etapa do Ensino Médio (Bahia, 2020a; Bahia, 2022).

Tendo em vista que as construções desses documentos curriculares estão entranhadas às relações de poder, somos movidos neste estudo por indagações quanto aos espaços direcionados às questões de corpo, gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio (NEM) e de que modo elas podem ser efetivadas no cotidiano escolar. Portanto, nesse capítulo/artigo, temos o objetivo de discutir como as questões de gênero e sexualidade são apresentadas nos documentos curriculares que se articulam na construção do NEM na Bahia.

Para tanto, neste escrito, investimos em algumas direções. A primeira propõe um olhar panorâmico para o contexto contemporâneo em que essas discussões estão situadas e os impasses gerados pelos movimentos conservadores. No segundo momento do texto, trazemos, por meio de uma análise documental, como essas discussões se situam na BNCC, NEM,

Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino na Bahia e DCRB, finalizando com algumas considerações sobre a temática.

Destacamos que a análise documental que realizamos se propõe a seguir o pensamento de Foucault ao dizer que:

A história mudou de posição em relação ao documento: ela se atribui como tarefa primeira, não mais interpretar, nem determinar se ele diz a verdade e qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo internamente e elaborá-lo; ela o organiza, recorta-o distribui-o, ordena-o reparte-o em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não o é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. Portanto, o documento não é mais para a história essa matéria inerte, por meio da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado, e do qual somente o rastro permanece: ela busca definir, no próprio tecido documental, unidades, totalidades, séries, relações (Foucault, 1969, p. 14 apud Cellard, 2012, p. 304).

Portanto, nos próximos tópicos, colocamos sob suspeita esses documentos curriculares, em uma análise genealógica como também é proposto por esse autor ao dizer que a "[...] genealogia, como análise da proveniência está (...) no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo" (Foucault, 1989, p. 22). Neste sentido, pensamos esses documentos normativos articulados aos contextos histórico, social e cultural que lhes dão condições de existência. É uma forma de olhar para os documentos e enxergar as marcas discursivas que atravessam seus escritos e que dizem da intencionalidade das instituições que os produziram.

3.2 - Gênero, sexualidade e educação nas trincheiras políticas do currículo e da vida

Com a proliferação discursiva sobre corpo, gênero e sexualidade, questões que tratam dessa temática têm sido recorrentes em diversos espaços de sociabilidade. Não é incomum que, por exemplo, em uma mesa de bar, nas reuniões com amigos e familiares, ou ambiente acadêmico, as pessoas tenham algum argumento ou situação para ilustrar seus

posicionamentos. Seja por intermédio de personagens das novelas, filmes, séries, livros, vizinhos ou familiares, a maioria das pessoas conhece alguém que escapa do modelo cisheterossexual e, esta, por muitas vezes, torna-se o foco desse frutífero debate.

Compreendemos a cisheteronormatividade como uma ordem regulatória que organiza as nossas relações sociais, inclusive as práticas institucionais, por meio de um pensamento ordenado pela cisgeneridade e heterossexualidade compulsórias, tidas como referência e padrão para viver em sociedade. Por meio da cisheteronormatividade, as vivências cis e heterossexuais são lidas como naturais, intrínsecas e, muitas vezes, divinas e todas as demais construções das diferenças em termos de vivência de gênero e sexualidade são compreendidas como patológicas, anormais, abomináveis e, inclusive, passíveis de serem mortas (Nogueira; Colling, 2015; Vergueiro, 2016).

Nessas rodas de conversa, nossos corpos, sexos, amores, vivências, experiências, gozos, posições e parcerias sexuais são esmiuçadas, comentadas, questionadas, xingadas e, muitas vezes, amaldiçoadas. Enfim, nossas vidas são transformadas em discursos e estes se infiltram em diversos espaços, sejam eles de acolhimento ou exclusão. A ambivalência e paradoxos são marcas presentes nesses discursos, pois, se por um lado, as falas tenham o intuito de rechaçar, zombar ou silenciar as pessoas com vivências dissidentes, por outro, ao fazerem emergir as questões de gênero e sexualidade, essas se tornam cada vez mais vivas, presentes e potentes.

Em outras palavras, não querer falar de gênero e sexualidade é por si só uma forma de produzir espaços de discussão sobre essas questões. Por exemplo, nos últimos anos, é mais comum ouvirmos as instâncias religiosas tratando das discussões de gênero e sexualidade, do que, muitas vezes, essas temáticas sendo abordadas na escola. Apesar de controversa, as discussões sobre gênero se popularizam na contemporaneidade pelas vozes das pessoas que desejam aniquilá-las. Assim acontece com dois movimentos de base reacionária que ganharam força nos últimos anos e que também se infiltraram nas percepções sobre como a diferença (não) deve ser discutida na escola, são eles: Movimento Escola sem Partido (MESP) e Ideologia de gênero.

O MESP possui adesão de uma parcela significativa da sociedade que defende uma educação que seja conservadora, englobando, em seus princípios, o policiamento, censura e controle dos currículos, bem como dos posicionamentos das/os professoras/es. O principal objetivo desse movimento é o de evitar uma suposta “doutrinação política e ideológica”. Esse movimento deu origem ao Programa Escola sem Partido, que ganhou relevância nos últimos anos com a proposição de uma série de medidas para impedir que docentes discutam, em sala de aula, temas que este movimento considera como ideológicos, mormente, aqueles relacionados às questões de gênero e sexualidade (Santos et al., 2021).

Souza, Meyer e Santos (2019, p. 772) acrescentam que o MESP “engendrou um movimento reacionário e/ou fundamentalista frente às transformações socioculturais e políticas, que contribuem para maior visibilidade das temáticas da Educação Sexual, ao incorporar o debate sobre gênero e sexualidade em distintos currículos”. Assim, o MESP se movimenta em prol de uma educação cisheteronormativa, pautando-se em olhares binários, deterministas e fixos para os gênero e sexualidade, contribuindo para processos discriminatórios e estigmatizadores, sob o argumento de uma suposta educação que seja neutra e favorável à família, esta última entendida por nós, como modelo de família tradicional cisheterocentrada.

Coadunando com os discursos defendidos por esses movimentos, parlamentares apresentaram Projetos de Lei (PL) em diversas esferas legislativas do país. Como por exemplo, Erivelton Santana, ex-deputado federal baiano e pastor da Igreja Evangélica Assembleia de Deus que, em 2014, propôs o PL 7180/14, visando alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluindo no artigo 3º da lei supracitada o princípio do respeito “às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (Câmara Dos Deputados, 2014).

Desde então, diversos são os projetos de Lei que caminham nessa direção e tentam controlar as escolas e os demais espaços formais de educação. Apesar de ser nomeada enquanto Escola Sem Partido, evidentemente, há um partido que é defendido, o da manutenção do *status*

quo e o do não reconhecimento das diferenças, especialmente, quando se trata das questões de gênero e sexualidade. Com isso, reiteram-se os processos discriminatórios, defendendo a regulação dos corpos e vidas, por meio de um pensamento cisheteronormativo e, ao mesmo tempo, fomentando a violência contra a comunidade LGBTTTQIAPN+.

Nesta mesma direção, nos últimos anos vemos um movimento religioso que tem como foco as discussões sobre gênero. Geralmente, os adeptos desse movimento tratam dessas questões como “ideologia de gênero” e utilizam dos seus espaços religiosos para construir uma ideia do que venha a ser esta suposta ideologia e mais que isso, conclamam seus adeptos a se posicionar veementemente contra qualquer questão que esteja relacionada à gênero. Apesar de a “ideologia de gênero” ser uma invenção católica, datada entre 1990 e 2000, as religiões protestantes neopentecostais também assumem destaque na proliferação desse discurso em diversos espaços que estão infiltradas (Junqueira, 2019).

O teor alarmista é uma característica desse discurso que é [re]produzido por apoiadores/as dessas questões, contribuindo para um sentimento compartilhado de pânico moral, de perigo iminente e de que algo precisa ser combatido a qualquer custo. Dessa forma, eles/as têm medo de que mudanças sociais ocorram e gerem a instabilidade da sociedade “ordenada” que idealizam como antecessora ao período de mudança.

Segundo Miskolci (2007, p. 114): “O pânico moral fica plenamente caracterizado quando a preocupação aumenta em desproporção ao perigo real e gera reações coletivas também desproporcionais”. Ou seja, uma das características do pânico moral é o movimento exagerado e alarmista, diante das situações. Salientamos que os propagadores da “ideologia de gênero” não estão comprometidos com a possibilidade de verificação dos seus enunciados, muito menos com as bases científicas, pois deslegitimam os estudos de gênero e sexualidade e os entendem como forma de contribuição para a destruição das famílias e dos propósitos divinos. Como sinaliza Junqueira (2019, p. 3), para esse grupo “pouco importa se se trata ou não de um rótulo sem referente, uma espécie de formulação fantasmagórica”.

Para trazer mais um exemplo para esse diálogo, recuperamos as aprovações dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação,

ocorridas nos anos de 2014 e 2015 e, dentre as diversas questões com fundamental importância de serem pensadas a respeito das metas educacionais a serem atingidas nesta década, explodiu uma verdadeira cruzada, ou guerra, que tinha como principal inimigo as questões de gênero e sexualidade e qualquer pessoa ou movimento que ousasse defendê-las.

Algumas autoridades religiosas cristãs se posicionaram veementemente contra essa inclusão, direcionando missivas às câmaras, solicitando às/aos vereadora/es que votassem a favor da família tradicional, enxergando essas discussões como anticristãs e demoníacas. A seguir trazemos alguns excertos de uma carta enviada pelo presidente da Ordem de Pastores Evangélicos de Jequié-BA aos vereadores da cidade por ocasião da votação do PME:

A OPEJ – Ordem de Pastores (as) Evangélicos(as) de Jequié vem através desta representando a comunidade evangélica de Jequié tornar pública pela defesa da família a nossa total objeção à essa possível inclusão no Plano Municipal de Educação de Jequié a questionável e destruidora “ideologia de gênero” que em nosso país não há consenso. Queremos comungar com a socióloga alemã Gabriele Kuby que diz: “A Ideologia de Gênero é a mais radical rebelião contra Deus que é possível: o ser humano não aceita que é criado homem e mulher, e por isso diz: 'Eu decido! Esta é a minha liberdade!' — contra a experiência, contra a Natureza, contra a Razão, contra a ciência! É a perversão final do individualismo: rouba ao ser humano o que lhe resta da sua identidade, ou seja, o de ser homem ou mulher, depois de se ter perdido a fé, a família e a nação. É uma ideologia diabólica: embora toda a gente tenha uma noção intuitiva de que se trata de uma mentira, a Ideologia de Gênero pode capturar o senso-comum e tornar-se em uma ideologia dominante do nosso tempo.” Faz-se necessária a modificação da redação proposta para o inciso II do art. 5º pelo PL 100/2015, em razão de que as expressões “igualdade de gênero” e “orientação sexual” não são palavras inócuas. [...] Portanto esta instituição pede aos nobres Vereadores deste Legítimo poder instituído através voto, que possa rever este projeto. Por fim, também alertamos para que, no uso de suas atribuições, os senhores parlamentares municipais, acompanhem o material didático e paradidático que estão sendo usados em salas de aula sob a égide de se combater preconceito verificando se o objetivo é de fato erradicar toda e qualquer forma de discriminação e não permitindo que sejam usados para impor aos alunos ideologias e doutrinas sem o consentimento dos pais e das famílias em flagrante desrespeito à Lei 13.005/2014^{12,13}.

¹² A Lei 13.005/2014 trata da aprovação do Plano Nacional de Educação.

¹³ Ordem de Pastores de Jequié envia mensagem em objeção a inclusão da “ideologia de gênero” no PME. Disponível em: <https://www.juniormascote.com.br/noticias/ordem-de-pastores-de-jequieacute-envia-mensagem-em-objeccedilatildeo-a-inclusatildeo-daideologia-de-gecircnero-no-pme/>. Acesso em: 20 maio 2023.

Como é possível perceber, além de evocar a ‘ideologia de gênero’ em diversos pontos, a ideia de vigilância sobre a escola é nitidamente presente ao pedir o acompanhamento do material didático e paradidático que é utilizado na escola, o que se aproxima diretamente do MESP. É uma tentativa de definir os caminhos educacionais, mais que isso, do campo religioso ser a própria instância produtora do currículo, em um jogo em que religião e escola se embrenham e se tornam apenas uma coisa.

Neste episódio, o apelo desta ordem de pastores foi atendido pelas/os vereadoras/es e os termos foram excluídos do Plano Municipal de Educação de Jequié, incluindo a seção do documento, nomeada “Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual” (Santana; Souza, 2019), seguindo o mesmo princípio que ocorreu no contexto nacional, em que a maioria da câmara votou pela supressão dos termos gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13005/2014 (Brasil, 2014). Esse processo fortaleceu a ideia de que essas questões não devem ser pensadas como construções sociais, históricas e culturais, mas intrinsecamente determinadas, fixas e naturais, gerando a ideia de afastamento do grupo LBTTQIAPN+ do seu “destino biológico” ou os tratando como pessoas que rompem com a ideia de família.

Essas estratégias reacionárias promovidas por instituições estatais ou religiosas as inscrevem em uma disputa por poder. É foco dessa disputa o que pode ser dito, quem pode dizê-lo, mas de pano de fundo a questão ainda é mais profunda, pois diz de quem pode existir, quais vivências são viáveis e possíveis. A disputa não é apenas por falar ou não sobre gênero e sexualidade, mas pela [im]possibilidade de existir para além do modelo binário e cisheterossexista. Reiteramos que são vidas [e mortes] que estão em jogo. Esse movimento empreendido por essas instâncias ao inventarem a ideologia de gênero e movimentos como o MESP se aproxima do que Foucault chama de biopoder e das diversas estratégias que o fazem operar, como apresentado a seguir:

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação, durante a época clássica, desta tecnologia de duas faces – anatômica e biológica –, individualmente e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida, caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo (Foucault, 2012, p. 152).

Para Foucault (1989, 2012), no século XIX, os sentidos de vida e morte foram revisitados seguindo as mudanças socioeconômicas da época, pois o exercício do poder deixou de ser apenas o de tirar a vida e passou a ser um processo de controle e regulação da vida. Com base em uma análise semelhante a que Almeida (2019) realiza em relação ao racismo, entendemos que esses movimentos e discursos reacionários se engendram no biopoder ao determinarem quais as vidas são importantes e quais não despertam empatia ou sensibilidade, pois se tratam de “anormais” e “degenerados”.

É, de certo modo, investir em uma lógica de oposição em que é preciso ressaltar, controlar e deslegitimar a diferença do outro para repousar-se em um ambiente confortável vestido da ilusão de normalidade. Neste contexto, para exercer esse biopoder, os movimentos reacionários supracitados utilizam de diversas estratégias como divulgação de notícias falsas ou enviesadas (como não pensar na mamadeira de piroca¹⁴?) e de um olhar regulador para os diversos espaços de formação e, de modo especial, para a escola.

Assim, não é possível pensar nas discussões de corpo, gênero e sexualidade na escola, sem ter em vista os investimentos que os movimentos reacionários realizam e que impactam diretamente nos currículos escolares. As modificações mais recentes que atravessaram a educação brasileira

¹⁴ Trata-se de uma notícia falsa amplamente divulgada, nas redes sociais, no período das eleições de 2018, em que se apresentava um vídeo, mostrando uma mamadeira com uma prótese de pênis na sua extremidade e ressaltava-se que essa mamadeira era um produto distribuído pelo Partido dos Trabalhadores nas creches brasileiras com a intenção de reduzir a homofobia. A vasta divulgação deste vídeo teve grande impacto nas eleições de 2018, juntamente com outras notícias falsas que associavam o candidato Fernando Haddad (PT) a distribuição desse item ou à atitudes que os mais conservadores consideram como práticas que poderiam ameaçar a "família tradicional". Esse contexto contribuiu para a derrota de Haddad nas urnas, naquele ano. Quando o TSE determinou a remoção deste vídeo das redes, ele já somava mais de 5 milhões de visualizações e 100 mil compartilhamentos (Vilela; Libardi, 2023).

carregam as marcas históricas do nosso tempo, sobretudo, as infelizes cicatrizes produzidas após o golpe parlamentar de 2016 em que a presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff foi destituída do cargo, e que houve um período de expressivo avanço das forças ultraconservadoras com a entrada de Michel Temer e, posteriormente, de Jair Bolsonaro.

Apesar deste contexto desencorajador para se tratar das questões de gênero e sexualidade, é importante perceber que há movimentos de resistência e inventividade para que essas questões não sejam extintas do ambiente escolar. Acreditamos ainda, que os movimentos conservadores supracitados não apenas não conseguem finalizar com as discussões sobre gênero, como também agem de modo produtivo, pois acentuam a apresentação dessas questões no ambiente escolar, colocam esses discursos em pauta, lançam olhares sobre eles e, cada vez, é maior o número de pessoas que estão interessadas pelos corpos, sexualidades e gêneros, mesmo que com a intenção de controlá-los, amordaçá-los. O ato de tentar cercear a discussão, produz ainda mais discursos sobre ela, uma “explosão discursiva” como dialoga Foucault (1988) em seus escritos. E por mais que as mãos controladoras sejam sedentas por aprisionar, os corpos escorrem, escampam aos dedos e encontram outros lugares.

3.3 - E onde estão as questões de gênero e sexualidade nos documentos curriculares?

A quem serve uma Base que se propõe a apresentar um perfil curricular que seja comum em toda parte de um país de dimensão continental? Quais as segundas (terceiras, quartas, etc.) intenções que atravessam as produções das mudanças curriculares contemporâneas? Quais os discursos e interditos que atravessam esses processos? Questões como essas têm movimentando o campo dos estudos educacionais desde que a BNCC foi promulgada.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que sinaliza para o currículo comum, que tem caráter normativo, para todas as etapas da Educação Básica. Neste sentido, neste documento é definida uma série de habilidades e competências que são tidas como "essenciais" para que

todas(os) as(os) estudantes desenvolvam durante a sua passagem na Educação Básica (Brasil, 2018). Não dá para dizer que uma proposta curricular comum a todo país seja algo pensado tão recentemente, pois ela é citada na constituição de 1988 e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, mas, apenas em 2014, é construída como uma meta pelo PNE (Brasil, 1988, 1996, 2014).

No entanto, com as mudanças de perfis governamentais que atravessaram o Brasil, nesta última década, os olhares e o processo de formulação dessa base foram diretamente impactados. Neste sentido, a versão final da base aprovada diz do interesse do grupo político que assumiu a presidência e de uma parte expressiva do parlamento em 2017 e 2018, em que foram homologadas, respectivamente, a versão da Educação Infantil/Ensino Fundamental e a do Ensino Médio. Nesta mesma direção caminhou a reforma do ensino médio, conhecida como o “Novo Ensino Médio”, que instituiu a entrada da BNCC no cotidiano escolar deste segmento.

Entendendo que toda política curricular se constrói por determinados interesses e perspectivas de educação, sujeito e de sociedade, com a reforma do ensino médio e a BNCC não foi diferente. Como dito por Lopes (2004, p. 111), “toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”.

Compreendendo que a reforma do ensino médio e a BNCC defendem interesses de grupos sociais e econômicos privilegiados, é possível contestar vários dos seus princípios. Dentre outras críticas estão: falta de participação democrática em sua construção; desconsideração aos conhecimentos historicamente produzidos no campo educacional; pautar-se em princípios mercadológicos e capitalistas e em uma abordagem tecnicista em detrimento das questões socioculturais; relação direta com as avaliações de larga escala e contribuição para a padronização/reducionismo curricular (Macedo, 2014; Frigotto, 2016; Ramos; Frigotto, 2017). Portanto, é no centro desta disputa discursiva que o Novo Ensino Médio vem sendo implantado em todo o país.

Ramos e Frigotto (2017), ao refletirem sobre essas questões, parafraseiam Fernando Pessoa e, dizem que "resistir é preciso, fazer não é preciso", ao encorajarem educadoras/es à resistirem às modificações instituídas pelo Novo Ensino Médio, buscando estratégias de caráter propositivo que driblem os aspectos supracitados. Perseguindo esses rastros, nos interessamos em discutir, de modo especial, quais espaços foram direcionados às questões de corpo, gênero e sexualidade e, seguindo esse olhar propositivo, refletir acerca das possibilidades de discussão dessa temática mesmo em um contexto inóspito.

Iniciamos esse processo investigativo com a BNCC. Por nos interessarmos pelas discussões que contemplam o ensino médio, fizemos uma análise das páginas iniciais de apresentação do documento e da parte que diz dessa etapa de ensino. Deste modo, os excertos analisados foram das páginas: 1 a 34 e da 461 a 576.

A expressão "orientação sexual" não é citada em nenhum momento do documento, diferentemente de sexualidade que aparece de modo tímido na seção intitulada "Currículos: BNCC e itinerários", em que se apresentam as estratégias de diversificação do currículo, por meio dos itinerários formativos, dentre elas, os Núcleos de estudos. Conforme o documento:

Núcleos de estudos: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, **sexualidade**, mulher, juventude e trabalho etc.) (Brasil, 2018, p. 472, grifos nossos).

De acordo com a BNCC, o Núcleo de estudo é entendido como uma dessas possibilidades de arranjo curricular que viabiliza trabalhos colaborativos e possibilita a articulação entre as áreas do conhecimento no campo diversificado do currículo. Destacamos que a sexualidade é apresentada como um dos possíveis temas de interesse que pode ser abordado pelos Núcleos de estudos, além da questão das mulheres. Para nós, essa é uma brecha, uma fissura da BNCC. Apesar de ser um momento pontual, abre possibilidades para que, caso a comunidade escolar deseje,

essas questões sejam debatidas. Para nós que trabalhamos com gênero e sexualidade, entendemos, então, que nem tudo está perdido.

A busca por gênero, a princípio parece um pouco mais encorajadora, no entanto ao realizar a análise do documento é perceptível que as menções tratam sobre gêneros discursivos, literários, textuais ou musicais e apenas uma, que está presente na página 547, na introdução da seção “A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” trata sobre gênero na perspectiva em que discutimos nesse trabalho. Eis o trecho do documento.

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (Brasil, 2018, p. 547).

Ao enunciar os propósitos da área é realizado um paralelo com o ensino fundamental, sinalizando a possibilidade de se trabalhar com os conhecimentos relacionados à diversidade. Neste sentido, gênero, religião e etnia são citados como exemplos desses conhecimentos. No entanto, ao falar do ensino médio, essa questão não é enfatizada, como se não fosse mais um objetivo de discussão para essa etapa da educação básica. Não sabemos ao certo se foi algo que passou despercebido pelos olhares conservadores e antigênero ou se por ser pontual e abrangente, manteve-se sem contestação. De qualquer forma, apesar de gênero ser trazido em um espaço limitado do documento, podemos encontrar uma possibilidade de se explorar essas questões, indo além das perspectivas binárias e dicotômicas, mesmo que o documento não delineie melhor como abordar a diversidade de gênero.

Ao realizar uma pesquisa semelhante, Luiz Carlos Marinho de Araújo (2022) percebeu que a primeira e segunda versão da BNCC abordavam as questões de gênero e sexualidade de maneira mais contundente. No entanto,

na quarta e última versão, estes termos são reduzidos a uma menção pontual, priorizando, no lugar dessas categorias, os termos como diversidade e diferença.

Salientamos que a inexistência das palavras gênero e sexualidade na BNCC não significa, necessariamente, a ausência dessas discussões neste documento, pois partindo da percepção de gênero enquanto “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (Scott, 1995, p. 73), ao se pensar nas questões voltadas para anatomia e fisiologia do corpo humano, os investimentos nos perfis de gênero e sexualidade também estão presentes, mesmo que de forma velada, naturalizada e ainda baseada em uma perspectiva cisheteronormativa.

Outras(os) autoras(es) sinalizam para o apagamento das questões de gênero e sexualidade na BNCC, como Lara Casarim Leite, Roney Polato de Castro e Anderson Ferrari (2021) que, ao realizarem uma análise específica da área de Ciências da Natureza, destacam a ausência dessas temáticas nas áreas de Ciências e Biologia que, historicamente, foram espaços curriculares privilegiados para abordagens das discussões de gênero e sexualidade.

Apesar de um discurso biológico essencialista, dicotômico e patologizante que, muitas vezes, circundam essas discussões quando realizadas no âmbito destes componentes curriculares, é inegável que as discussões sobre sexualidade e saúde sexual ganham um importante espaço nas aulas de Ciências e Biologia. As(Os) autoras(es) ainda relacionam esse silenciamento à perseguição organizada de setores conservadores nas versões anteriores do documento. Solange Aparecida de Souza Monteiro e Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2020, p. 11) corroboram com esse olhar, dizendo que:

O trecho que defendia o respeito à orientação sexual de cada um foi suprimido, um dos exemplos de que a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular passaram pelo crivo cultural [...], ficando à mercê de influências religiosas fundamentalistas, conservadoras e moralizantes que, em detrimento da ciência, eliminaram de seu texto final todo conteúdo associado a Gênero.

Ainda realizando o movimento de colocar sob desconfiança a BNCC, nos chamou a atenção, além da pouca visibilidade das questões de gênero e

sexualidade, uma presença, mesmo que discreta do termo diversidade em alguns pontos do documento e, em alguns momentos, tratava-se de uma ideia de diversidade que, talvez, possibilite as discussões de gênero e sexualidade.

Por exemplo, as seguintes expressões estão presentes no texto: “diversidade de saberes e vivências culturais”; “diversidade humana”; “diversidade de indivíduos e de grupos sociais”; “conviver e aprender com as diferenças e as diversidades”; “não preconceito e não discriminação e respeito às diferenças e diversidades”. Talvez, à primeira vista, essa constatação movimente de modo esperançoso o nosso olhar para a BNCC, pois apesar de sequestrar o gênero e a sexualidade, abre, em certa medida, espaço para a diversidade.

Seguimos na realização do contramovimento e enxergando o quão problemático é esse processo, pois ao falar de diversidade ou diversidades, pluralizando o conceito, há também um apagamento sobre do que se trata essa expressão quando empregada em tal documento. De qual diversidade humana está sendo tratada? Quais marcadores da diferença estão abrigados na construção desse conceito ao ser trazido desta maneira no documento? Étnica, sexual, de gênero, regional, religiosa, etária, de corpos? Não é possível pensar, sequer estabelecer do que se trata, ao falar em uma perspectiva tão generalista que, ao mesmo tempo, torna-se epistemologicamente vazia. Seria essa estratégia de resistência para carregar de sentido as entrelinhas do documento ou apenas uma maneira abrupta de buscar subterfúgios para não se falar de gênero e sexualidade?

Não queremos com essas reflexões dizer que o termo diversidade não deva ser usado, ou que seja vazio em si, inclusive, entendemos diversidade como as construções socioculturais e históricas das diferenças, que ultrapassam aquilo que pode simplesmente ser visto, pois essas diferenças são construídas pela humanidade nos seus processos sociais e entrelaçados às relações de poder (Gomes, 2007). Mas, ao realizarmos este movimento de confrontar o contexto de silenciamento das questões de gênero e sexualidade na BNCC com a presença da expressão diversidade, parece-nos que o termo se afasta do sentido que aferimos ou traga vagamente que questões das diferenças são essas. A diversidade reduz-se apenas a uma

expressão que dá indícios, mas não fala. Mais que isso, torna-se um perigo, pois a sua utilização pode até ser usada como uma forma de defesa desse documento como acolhedor das diversas manifestações da sexualidade e gênero, algo que não está presente na normativa.

Assim, somos enfáticos em dizer que a utilização do termo diversidade não substitui o uso de gênero, de sexualidade, diversidade de gênero entre outras. Estas nuances deveriam estar explícitas em diversos pontos do documento, sobretudo, tendo em vista que um dos focos da BNCC é o investimento no que diz ser um “projeto de vida”. Mas, como podemos pensar em um projeto de vida que se desvincule da nossa sexualidade e das relações de gênero que estabelecemos com nossos pares?

Sandra Corazza (2002) nos move a pensar em um pós-currículo que reconheça as diferenças e não aceite a produção de um currículo que violente ou se silencie em relação aos processos discriminatórios cometidos contra os(as) diferentes. Em vista disso, ela ressalta que “[...] um pós-currículo escuta o que os diferentes têm a dizer e incorpora, em seu *corpus*, as diferenças” (p. 106). Questionamos então, aquelas(es) tidos como diferentes foram ouvidas(os)? Elas e eles foram chamadas(os) para pensar, conjuntamente com o poder público, a produção de um documento curricular lido como comum para todo o Brasil?

Autores (as) como Silva (2007), Miskolci (2012) e Vecanto (2014) questionam a utilização liberal do termo diversidade por entenderem que este traz consigo a ideia de tolerância ou convivência e não problematiza as relações de poder que atravessam essas questões socioculturais. É uma forma de reafirmar a distinção do outro, sem ser diretamente impactado ou questionar sobre suas próprias posições, compreendidas, na maioria das vezes, como normais e tomadas como referência e, com isso, mantendo-se em um lugar hierarquicamente superior.

Essa lógica também foi empregada na votação do PNE, citada anteriormente neste artigo, pois a alteração que ocorreu na Lei nº 13.005/2014, em seu artigo 2º, inciso III, foi a supressão dos termos gênero e orientação sexual por uma expressão de caráter generalista que parece abrigar todas as possibilidades, mas que tem como pano de fundo a exclusão e estigmatização em seu processo produtivo. Assim, antes da modificação

votada pelo parlamento o texto dizia: “promover a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. No entanto, após a cruzada gerada pelas instituições conservadoras, a nova versão tornou-se “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, p. 43).

Neste sentido, é notório que a BNCC cede ao conservadorismo, tornando-se um documento que não acompanha os avanços do seu tempo, no qual as produções sobre gênero e sexualidade crescem de modo exponencial. Diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, para o ensino fundamental, apresentavam um número específico para falar sobre a temática “orientação sexual” (Brasil, 1998), a BNCC não assume explicitamente esse debate. Diante disso, é importante buscar, neste documento, quais são as aberturas, brechas, frestas e possibilidades que podem ser desdobradas para que as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade ocorram no espaço escolar. Quiçá, seja nos momentos em que o documento fala de diversidade e que, caso desejemos, possamos estabelecer fissuras para justificar a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, mesmo porque, no documento, não há uma proibição em se falar sobre essas questões nas instituições escolares.

Nesta mesma linha de mudanças, se situa o Novo Ensino Médio, preconizado pela Lei nº 13.415/2017 que modifica a LDB e estabelece alterações significativas na estrutura do ensino médio. Dentre elas, destaca-se a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola que vai de 800 para 1000 horas anuais, e, progressivamente, até 1400 horas; obrigatoriedade apenas da língua portuguesa e da matemática nos três anos do ensino médio; incentivo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e a mudança na organização curricular, sendo uma forma, inclusive, de concretização da entrada da BNCC no ensino médio, pois essa Lei estabelece que a nova organização curricular seja composta BNCC e os itinerários formativos que compõem a parte flexível do currículo que ficaram a cargo dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

A lei em questão sinaliza que a parte diversificada deve estar harmonizada à BNCC, e se articulando ao contexto cultural, social,

econômico e ambiental. Cabe salientar que este é o único ponto que faz menção, mesmo que tímida e breve, às questões socioculturais. Neste sentido, a legislação assinada pelo ex-presidente Michel Temer não parece se importar ou lançar esforços em enfatizar ou garantir que a diferença ou, então, a diversidade sejam também contempladas no texto dessa lei.

Em contrapartida, com a intenção de orientar a implantação dessa reforma curricular, os estados federativos construíram documentos que sinalizam para os possíveis trajetos que podem ser considerados nessa empreitada. Portanto nos questionamos: de que modo o estado da Bahia lidou com as questões de gênero e sexualidade nesses documentos? A Bahia seguiu o perfil anteriormente narrado com silenciamentos e apagamentos das questões de sexualidade e gênero ou construiu estratégias de resistência na construção de seus próprios documentos? A BNCC e a Reforma do Ensino Médio são amarras finais ou é possível driblar os seus intuitos e [re]inventar novas possibilidades?

Com a intenção de refletir sobre essas questões, buscamos os documentos construídos pela Bahia e que dizem sobre a implementação do NEM. A Secretaria Estadual de Educação da Bahia lançou dois documentos com esse objetivo. O primeiro foi um documento introdutório de 28 páginas, tendo a versão final lançada em 2020, chamado de “Documento orientador de implementação do Novo Ensino Médio na Rede pública de ensino” e o segundo foi o Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio - DCRB, publicado em 2022, apesar de a implantação do NEM ter iniciado na Bahia em algumas instituições consideradas escolas-piloto em 2019.

Seguindo o nosso exercício de análise, lançamos o olhar inicialmente sobre o Documento Orientador e, já nas primeiras páginas, chama a nossa atenção a seção 4.1 que trata sobre os princípios orientadores do Currículo que, segundo o próprio texto, "constituem-se como fundamentos gerais que deverão alicerçar a elaboração das propostas curriculares de todas as Unidades Escolares do Estado da Bahia" (Bahia, 2020a, p. 5). O primeiro princípio orientador do Currículo é chamado de "Direitos Humanos - como princípio norteador" e na sua descrição diz da importância do respeito à diversidade e multiculturalismo presente na escola.

Diferentemente da BNCC, este documento sinaliza que a escola, enquanto espaço de construção de conhecimentos, não pode legitimar a exclusão, racismo, preconceito ou discriminação de qualquer tipo e enfatiza os: "de gênero, de orientação sexual, religioso, geracional, econômica, cultural, de raça ou etnia e de condição de deficiência" (Bahia, 2020a, p. 5). No ponto seguinte, enunciado como "Fundamentos Teóricos", é considerado como intencionalidades fundamentais da organização do currículo, o conteúdo cultural e utilizam de uma citação de Demerval Saviani que diz sobre a importância das camadas populares dominarem os conteúdos culturais para terem os seus interesses considerados e, de certo modo, consigam romper com o processo de submissão a que, muitas vezes, são colocadas.

Dentre as premissas apresentadas, nos chamam a atenção as que dizem que:

"[1ª] não há neutralidade na produção de conhecimento, considerando que os sujeitos envolvidos são guiados por sua motivação e por sua história [...] [2ª] Ainda que os estudantes do ensino médio baiano trilhem percursos formativos diversos, precisam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, respeitando as desigualdades, independentemente da sua origem social, da sua cor, do seu gênero, do seu local de moradia, de onde se localiza a sua escola ou de outros possíveis marcadores de diferenças que se explicitam em cada jovem" (Bahia, 2020a, p. 8).

A primeira premissa se opõe ao preconizado pelo Movimento Escola Sem Partido, pois sinaliza o contato direto dos sujeitos com a produção de conhecimento, não havendo, portanto, espaço para a neutralidade que o MESP tanto busca. Rompe, inclusive com a perspectiva de contaminação dos resultados, como é sustentado por uma ciência moderna e positivista que também contribui para o discurso sustentado pelo MESP.

A segunda premissa reafirma a importância que as questões da diferença e diversidade tomam neste documento, pois solicita que o currículo leve em consideração os marcadores sociais da diferença que a/o estudante carrega consigo. É um processo de investimento em um currículo baseado na diferença. Essa mesma marca ainda é notada em outros pontos do documento, como na página em que fala sobre a parte flexível do currículo, considerando-a como a mais desafiadora, e nas unidades curriculares que

sinalizam também para os Núcleos de estudos que, apesar de trazerem uma definição semelhante à da BNCC, acrescentam como possibilidade de temáticas a serem trabalhadas gênero e racismo, termos que não aparecem neste campo da BNCC. Por fim, apresentam a possibilidade de criação de disciplinas eletivas pelas unidades escolares e dão como exemplo alguns temas transversais que devem perpassar todo o currículo, mas que podem usar do espaço das eletivas para estudos mais aprofundados como "Diversidade, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena" e "Direitos Humanos".

Salientamos que, apesar de ser um documento sintético, é notório o engajamento para que as questões da diferença e diversidade e, de modo especial, gênero e sexualidade estejam presentes no currículo baiano. Há uma reiteração em diversos pontos do documento que sinalizam para uma concepção de currículo que não se resume à lista de conteúdos a ser trabalhado, mas que o entendem como um constructo social que está diretamente ligado às relações de saber e poder, que pode e deve ser usado para a promoção da transformação social. Essa perspectiva se aproxima da ideia de currículo sustentada por Elizabeth Macedo (2006), ao entender que o processo de produção e vivência dos currículos é cotidiano e se estabelece no campo sociocultural e da linguagem, sendo entrelaçado às relações de poder. Neste sentido, o currículo assume também o lugar da negociação entre os sujeitos que se inscrevem neste campo de disputa.

Na sequência dos rastros e pistas que as construções dos documentos curriculares da Bahia nos permitem seguir, o DCRB - Ensino Médio é o nosso segundo ponto de partida para mais algumas reflexões. Como apresentamos anteriormente, este documento foi publicado em 2022 pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, tem caráter não prescritivo, mas orientador das ações pedagógicas nas escolas situadas no Estado da Bahia. Este normativo estadual visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), e tem como base as orientações da BNCC (Bahia, 2022).

O DCRB foi produzido de forma coletiva e participativa a partir de processos promovidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) e homologado pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA). Esse processo de produção foi organizado e planejado por meio de escutas públicas realizadas nos 27 territórios de identidade do estado, com a participação de mais de 200 mil contribuições de agentes da comunidade escolar, dentre elas(es), professoras(es), gestoras(es), estudantes e movimentos sociais e comunitários. Além disso, destaca-se a participação de movimentos quilombolas, indígenas, movimento de mulheres e de economia solidária nesta construção. No campo acadêmico, houve a parceria com docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do Instituto Federal da Bahia (IFBA) (Bahia, 2022).

A condução dos trabalhos de construção das Diretrizes foi realizada por Manuelita Falcão Brito, superintendente de Políticas para a Educação Básica e Danilo Souza, que era subsecretário de Educação na época. Além disso, destaca-se a presença de Jerônimo Rodrigues que era secretário de Educação na época de construção deste documento e é, atualmente, governador da Bahia. Em relação ao CEE-BA, Nildon Pitombo e Anatércia Contreiras ocupavam os cargos, respectivamente, de presidente da Comissão Especial do Conselho e presidente geral do órgão e se envolveram na validação técnica do documento (Bahia, 2022).

O DCRB tem o volume 1 com foco na educação infantil e o ensino fundamental e o volume 2 voltado para o ensino médio. Este documento passou por algumas etapas como pesquisa com estudantes da rede, além de versões que foram disponibilizadas para consulta pública e análise do Conselho Estadual de Educação da Bahia. Ao analisarmos esse documento, podemos dizer que mais uma vez a Bahia realiza um processo que podemos chamar de transgressor ao defender a inclusão das questões de gênero e sexualidade no currículo escolar, fazendo um contraponto à própria BNCC e aos movimentos conservadores e fundamentalistas que desejam restringir esse debate ao âmbito familiar.

Assim, gênero e sexualidade saem das entrelinhas e são apresentados explicitamente e, em alguns momentos, recuperando conceitos

importantes que foram produzidos por esse campo de estudos. Assim, comumente, encontramos no texto expressões como identidade de gênero, papéis de gênero, estereótipos de gênero e relações de gênero, transgênero e cisgênero, sexualidade, orientação sexual, LGBTTTQIAPN+ e homossexuais.

Ressaltamos mais uma vez que essas discussões atravessam esse documento em diversos pontos, desde a parte de fundamentação teórica e filosófica, até enquanto conhecimentos a serem trabalhados em componentes curriculares que compõem os itinerários formativos. Por exemplo, as questões de corpo, gênero e sexualidade estão contempladas nos “objetos de conhecimentos” dos componentes: Identidades e representações da cultura corporal; Arte e contemporaneidade; Iniciação científica II; O invisível na saúde; Pensar empodera!; Também sou cultura; Saúde integral; Histórias dos meus ancestrais, dentre outros.

Neste sentido, é possível perceber que apesar da política antigênero empreendida na contemporaneidade, há estratégias de resistência e de ressignificação. Por exemplo, no texto do DCRB são utilizados excertos do PNE para justificar a importância do trabalho com gênero e sexualidade na escola, apesar de este documento ter gerados embates entre conservadores e defensores das questões de gênero e, como sinalizamos anteriormente, ter tido quase toda menção à gênero excluída da versão final. Neste sentido, o DCRB sinaliza que, de acordo com o que estabelece o Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação (PEE),

[...] compete à educação escolar realizar a formação dos sujeitos de direitos e deveres, para o pleno desenvolvimento da cidadania, visando ao respeito a si e aos pares. Incluindo, desta forma, respeito às identidades de gênero e sexualidade, dimensões inerentes à pessoa humana, sem com isso incorrer em práticas discriminatórias e de violações associadas aos modos de ser, existir e fruir a sexualidade individual e entre pares. Tais identidades são dimensões, inexoravelmente, humanas (Bahia, 2022, s.p.).

É importante considerar que, como mencionamos anteriormente, a exclusão, sequestro ou silenciamento de termos como gênero, sexualidade ou orientação sexual não significa uma proibição que essas discussões estejam presentes no ambiente escolar, apesar de essa ação demarcar de

modo contundente os desejos de uma parcela da população que se movimenta para que essas questões não apareçam no currículo escolar.

Metaforicamente, Paraíso (2018) associa os avanços conservadores contra as discussões a respeito de gênero e sexualidade na escola a uma tormenta. Por outro lado, a autora percebe que, por mais que esses retrocessos ameacem os currículos que tratam das diferenças, há escapes e movimentos que dão sinais que “[...] se perdemos algumas rodadas, há muito ainda que jogar, porque é por meio de uma *resistência criativa* que podemos enfrentar essa tormenta” (Paraíso, 2018, p. 26, grifos da autora).

O DCRB se propõe a fazer esse contramovimento criativo e traz diversos marcadores sociais para o próprio currículo assim as questões étnico-raciais, regionalismo, sexualidade e gênero tomam, em muitos momentos, a centralidade do currículo. À exemplo disso, no DCRB há um campo específico para falar sobre gênero e sexualidade nos temas integradores, os quais são definidos como temáticas que

“preservam uma abordagem de interesse social, [...] cumprindo, assim, o importante papel político e pedagógico nos espaços formais de humanização, promovendo discussões e reflexões sobre os enfrentamentos de violações de direitos e das mazelas sociais, evidenciando as necessidades dos estudantes” (Bahia, 2022, p. 71).

Dentre os temas integradores, há a educação para a diversidade que se subdivide em duas categorias: Educação para as Relações Étnico-Raciais; e Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade. Neste último são trazidos conceitos como sexo, gênero e identidade de gênero, estereótipos de gênero. Além disso, alguns pensamentos e escritos de Guacira Lopes Louro, são evocados para sustentar a discussão proposta. São também apresentados dados do Mapa da Violência e Central de Atendimento da Mulher que demonstram como os marcadores sociais se configuram de modo interseccional na manutenção das diversas violências. Nos seguintes trechos é possível perceber esse investimento na construção do documento:

Os currículos escolares da Educação Básica, respeitando os devidos ciclos de vida e com as devidas adequações de linguagens, metodologias e materiais didáticos, devem auxiliar a comunidade escolar na construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes para o fortalecimento da autoestima, promoção da alteridade, autonomia, do autocuidado, autoconhecimento, da afetividade pessoal e entre pares, independentemente das expressões das identidades sexuais ou de gênero; da compreensão do funcionamento do próprio corpo, respeitando seus limites e do outro, da autoproteção e proteção dos pares contra Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e/ou gravidez não planejada; do compartilhamento de responsabilidades, frente a uma gravidez não planejada; da compreensão sobre a alienação parental; dor do conhecimento e combate à exploração sexual e às diversas formas de violências contra as meninas e mulheres, sobretudo, as negras e os grupos de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros (travestis e transexuais), queers, intersexuais, assexuados e demais categorias (LGBTQIA+), incluindo feminicídio e homicídio da população LGBTQIA+ (Bahia, 2022, p. 78).

Além disso, há uma defesa explícita para que essas discussões sejam contempladas nos currículos ao dizer que:

Quando os currículos não dialogam com as temáticas da Educação para as relações de Gênero e Sexualidade, com e entre os sujeitos, as práticas de negação aos “diferentes” são potencializadas, uma vez que deixam de prepará-los/empoderá-los para situações dentro e fora do ambiente escolar, como abusos e violações de direitos expressos nas mais diversas formas de violências morais, psicológicas, patrimoniais, físicas e/ou sexuais contra meninas e mulheres, sobretudo as negras e os grupos LGBTQIA+ (Bahia, 2022, p. 78).

Também destacamos a perspectiva interseccional presente em vários trechos do DCRB, sinalizando a compreensão de que os marcadores sociais estão interconectados e não atuam isoladamente. Desta forma, gênero e sexualidade interseccionam com categorias como etnia/raça, classe, religiosidade, geração e entre outras. No fragmento acima é relatado que as mulheres negras vivenciam de forma contundente e singular as múltiplas formas de violência e, em outro trecho da mesma página 78 (Bahia, 2002), é dito que o feminicídio das mulheres brancas diminuiu nas últimas décadas, enquanto o de mulheres negras aumentou significativamente.

Em outra seção, nomeada “10.3 Sujeitos do ensino médio baiano”, o documento apresenta o conceito de interseccionalidade na página 128 (Bahia, 2022), destacando, neste caso, a relevância de a escola identificar

múltiplos processos de discriminação que podem atingir uma única pessoa, como, por exemplo, um jovem negro e gay que vivencia, ao mesmo tempo, o racismo e a homofobia. Neste sentido, são citadas as autoras Kimberlé Crenshaw e Carla Akotirene para fundamentar essa discussão.

Ressaltamos que, ao trazer a opção pela interseccionalidade, o documento se posiciona em relação às diferenças e também a não conformidade com as mortes de pessoas pretas, indígenas, LGBTTIAPN+, entre outras. Operar com a interseccionalidade enquanto referência significa entender como os múltiplos sistemas de opressão afetam os grupos marginalizados quando pensadas as diferenças intragrupal. A interseccionalidade é construída, primeiramente, para compreender as violências contra as mulheres negras, mas depois contribui para pensar outros grupos oprimidos e, até mesmo, os processos de privilégio de alguns grupos e suas intersecções com outros marcadores, como os brancos. Destacamos que, para além de analisar a confluência do racismo, classismo, sexismo, LGBTTIAPN+fobia e entre outras violências, trabalhar com a interseccionalidade é lutar pela justiça social (Crenshaw, 2002; Collins, 2017).

Por meio das análises realizadas, é possível dizer que gênero e sexualidade estão presentes nos documentos curriculares da Bahia e que há avanços significativos quando comparado com o contexto nacional de ascensão conservadora experimentada no Brasil nos últimos anos, entendendo o currículo também como um território político e que os grupos ocupantes desse espaço levam os seus ideais para os currículos.

Salientamos que desde 2006, a Bahia tem sido governada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e que este fazia oposição ao grupo conservador que estava no poder durante a produção e publicação da BNCC. É possível que este contexto tenha repercutido na construção das premissas e dos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas e nos investimentos nos sujeitos que se deseja formar, expressos na DCRB.

Apesar de todos os significativos avanços apresentados pelo DCRB ainda há vertentes que poderiam ter maiores ganhos, como a apresentação de um planejamento estratégico para assegurar a integração de suas diretrizes na rotina escolar. Esse aspecto é preocupante, pois, se por um lado a transversalidade de uma temática é importante para que esta não se

aprisione a um componente curricular específico, por outro, pode restringir essas discussões ao documento, sem gerar efeitos no cotidiano escolar. Concordamos com Paraíso (2015) ao dizer que o currículo precisa ter vida e ser atravessado pelas vidas que deseja transformar. É necessário gerar um solo fértil para que encontros surpreendentes sejam possibilitados, pois "quando o desânimo e a tristeza invadem um currículo, o aprender se distancia" (Paraíso, 2015, p. 52).

Assim, é fundamental experimentar o currículo, refletir sobre as possibilidades, buscar estratégias que levem em consideração o contexto contemporâneo e que possibilitem processos contínuos de criação e recriação, formação e deformação do currículo que não é estanque, mas que se produz com e no movimento dos agentes que o tocam e que o fazem vivo.

Apesar dos significativos avanços proporcionados pelo DCRB, não há garantias que essas discussões ocorram na escola. A vinculação dessas temáticas aos componentes curriculares dos itinerários formativos também apresenta fragilidade, pois como a escola escolhe os itinerários que ofertará, é possível que nenhum itinerário selecionado contemple essas discussões e, conseqüentemente, não haja garantia desse espaço no currículo.

Também destacamos, enquanto questão a ser problematizada, a marca ainda binária presente ao trazer a definição de gênero, pois no documento, conceitua-se gênero como "[...] as várias possibilidades construídas dentro de uma cultura específica de nos reconhecermos como homens ou mulheres. Ainda pode-se dizer que é o conjunto das relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que é ser homem ou mulher na vida social" (Bahia, 2022, p. 77). Em nenhum momento o documento cita outras possibilidades que escapem dessa díade homem-mulher, como por exemplo, as pessoas não-binárias e *queer*.

Neste sentido, é importante a manutenção de um olhar atento para os documentos curriculares e os seus desdobramentos no cotidiano escolar, colocando sob suspeita as suas intencionalidades, fazendo emergir os jogos de poder e interesses que atravessam as construções sociais, culturais e históricas destes documentos.

Ao mesmo tempo, reconhecemos a importância de o currículo ser pensado como um devir, aquilo que não está pronto e determinado, podendo

ser revisitado e recriado, mesmo com todas as diretrizes que o orientem. Portanto, não desejamos fechá-lo, mas compreendê-lo como aquilo que está, permanentemente, aberto. Se pensarmos em currículos das diferenças, como nos traz Corazza (2002), é interessante vê-los como currículos ainda impensáveis, arriscados, perigosos, mas potentes, sedutores e subversivos.

3.4 - O que é que o currículo da Bahia tem? Tem corpo, gênero e sexualidade, tem! – Notas finais

Fazendo um trocadilho com a canção de Dorival Caymmi, imortalizada na voz de Carmen Miranda, queremos provocar mais algumas reflexões sobre as discussões de corpo, gênero e sexualidade na Bahia. Pontuamos que este estado tem se destacado enquanto uma das unidades federativas que discute as questões de gênero e sexualidade na escola. Podemos citar como a exemplo a professora baiana Idália Lino dos Santos que, em 2021, recebeu o prêmio “Menina hoje, cientista amanhã” da 10ª Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente da FIOCRUZ¹⁵. A professora foi premiada por orientar alunas do ensino médio na construção de um projeto sobre gravidez na adolescência, com base em um olhar voltado para as questões de gênero e sexualidade.

Outra característica relevante que atravessa a discussão dessas questões no estado da Bahia é a busca pela garantia por intermédio de documentos orientadores. Por exemplo, o Conselho Estadual de Educação criou a Resolução CEE Nº45, de 24 de agosto de 2020, que dispõe sobre a educação das relações de gêneros e sexualidades no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Essa resolução trata da importância de que essas questões estejam presentes no ambiente escolar e conclama educadoras(es) a dialogar sobre essas elas em suas aulas (Bahia 2020b). No 5º parágrafo, do artigo 4º, sinaliza que “Além da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada, devem ser incluídos, permeando todo o currículo, temas

¹⁵ Projetos de escolas baianas são premiados na Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente. Disponível em: <https://www.bahia.fiocruz.br/projetos-de-escolas-da-bahia-recebem-premio-da-olimpiada-de-saude-e-meio-ambiente/>. Acesso em 23 de mai. 2023.

relativos à saúde; sexualidade, gênero e orientação sexual; educação em direitos humanos; ética; justiça social; diversidade cultural”.

Assim, diante dos diversos retrocessos que as discussões de gênero e sexualidade têm sofrido nos últimos anos no cenário nacional, o contexto baiano se mostra encorajador, pois trata dessas questões como pontos importantes de estarem no currículo escolar, gerando uma contraposição aos posicionamentos assumidos no PNE e na BNCC, em que essas temáticas foram silenciadas e, muitas vezes, camufladas por termos que assumem, neste contexto, aspecto generalista como acontece com a “diversidade”. Esse perfil do DCRB contribui para a percepção que a falta de discussão dessa temática nos documentos nacionais não significa uma proibição e que é possível construir subterfúgios e criar novas estratégias para invadir o currículo e implodi-lo por dentro.

Destacamos que o DCRB se diferencia por enfatizar a valorização da cultura local, afro-brasileira, indígena e que se compromete com a diferença, incorporando elementos como os saberes tradicionais e expressões artísticas locais. Assim, é possível pensar sobre os processos de força e criatividade que atravessam essa construção curricular, refletindo a pluralidade do povo baiano em seus diversos aspectos e pensando a escola como um espaço importante na promoção da equidade e valorização da diferença.

Neste contexto, apesar de o Novo Ensino Médio estar diretamente associado ao olhar mercadológico e conservador que atravessa a BNCC, é possível usar das brechas e frestas que essa reforma curricular possibilita para que gênero e sexualidade, em uma perspectiva reconhecadora e de afirmação das diferenças, estejam no currículo. Talvez, com o investimento na parte diversificada, essa presença possa se tornar ainda mais forte e potente do que ocorria na configuração curricular anterior.

Salientamos, no entanto, que a presença dessas discussões no DCRB não garante que gênero e sexualidade estejam, de fato, presentes nos currículos das escolas baianas, pois há diversas questões que podem impactar nesses processos, sobretudo, a ausência dessas discussões na formação de professoras (es), espaços curriculares e o perfil da comunidade escolar. Além disso, esse documento curricular também apresenta algumas fragilidades como a problemática em apresentar um olhar ainda binário

quando se pensa gênero e identidade de gênero, desconsiderando as vivências não-binárias.

Por fim, retornamos à música de Caymmi e Miranda e, após a realização desse trabalho, conseguimos ensaiar uma afirmação: o que é que a Bahia tem? Tem Corpo, Gênero e Sexualidade (nos documentos curriculares), tem! Mesmo assim, uma questão ainda nos inquieta e deixaremos em aberto: quais os impactos essa abertura sobre gênero e sexualidade possibilitada pelos documentos curriculares da Bahia gera no cotidiano da educação básica deste estado?

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra. Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e Sexualidade na BNCC: Possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Arte de educar**, v. 8, n. 1, p. 263-286, 2022.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para o ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino da Bahia**, 2020a. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em 27 maio 2023.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 45**. Dispõe sobre educação das relações de gêneros e sexualidades no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, 24 de agosto de 2020b. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLCEE452020.pdf>. Acesso em: 21 de maio 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto- lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília: Senado Federal, 17 de fev. de 2017. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Fundamental:** orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U. de 21/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 7180/2014**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/606722>. Acesso em 20 de mai. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.

CORAZZA, Sandra Maria. Diferença pura de um pós-curriculo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO. Elisabeth (orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 103-114.

CRENSHAW, kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhaon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. 11a Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento: Revista de Educação**, Niteroi, v. 3, n. 5, p. 329-332, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Ideologia de gênero": uma ofensiva reacionária transnacional. **Tempo e Presença Digital**, ano 2019, n. 32, jun., 2019.

LEITE, Lara Casarim; CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. Gênero na BNCC de ciências da natureza: buscando brechas para outros currículos. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 14, n. 1, p. 390-409, 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio/ago., 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, políticas e currículo. **Educação, Sociedades e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago., p. 285-296, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530- 1555 out./dez. 2014.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101- 128, jan./jun. 2007.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, v. 1, e202011. 2020.

NOGUEIRA, Gilmário; COLLING, Leandro. “Homofobia, heterossexismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade”. *In*: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015, p. 353-358.

PARÁISO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PARÁISO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 49-58. 2015.

PARÁISO, 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 Edições, 2018, p. 23-52.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

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. *In*: COLÓQUIO NACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 13; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 6, 2019, Vitória da Conquista. **Anais eletrônicos** [...] Vitória da Conquista: UESB, 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/view/8531/8838>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata; MIESSE, Maria Carolina; CARVALHO, Fabiana Aparecida de; QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de; SOUZA, Vânia Matias de. Escola sem Partido e as discussões de gênero e sexualidade: impactos curriculares. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e35543, 2021. DOI: 10.26512/lc27202135543.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71-99, jul/dez., 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 73-102.

SOUZA, Elaine de Jesus; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SANTOS, Claudiene. Educação sexual no currículo de Biologia: entre resistências e enfrentamentos à "ideologia de gênero". **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 770-788, 2019.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na Escola. *In*: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge. **Diferenças na educação**: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 19-57.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. *In*: MESSEDER, Suely, CASTRO, Mary Garcia, and MOUTINHO, Laura (orgs.). **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 249-270. DOI: [10.7476/9788523218669.0014](https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014).

VILELA, Mateus Dias; LIBARDI, Guilherme Barbacovi. Mamadeira erótica e kit gay: fake news e noções de masculinidade na cibercultura. **ETD – Educação Temática Digital**. v. 25, p. 1-14, 2023.

4- É POSSÍVEL RENASCER DAS CINZAS? O NÚCLEO DE ESTUDOS IMPLICADO NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO-FÊNIX SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO¹⁶

No segundo capítulo/artigo, olhamos para os processos de [re]construção curricular a partir da perspectiva que nomeamos como currículo-fênix — uma forma de pensar o currículo que renasce mesmo em meio às cinzas das dificuldades, dos silenciamentos e das negações. Neste texto, refletimos sobre como o Núcleo de estudo em corpo, gênero e sexualidade foi ganhando sentidos para as(os) estudantes ao longo do tempo. As discussões propostas partiram, muitas vezes, dos próprios interesses delas(es), e isso nos mostrou o quanto a escuta e o vínculo com as(os) estudantes são fundamentais para a produção de um espaço curricular mais vivo e capaz de subverter as normas operantes.

4.1 – Palavras Primeiras...

Jorge Vercillo entoava uma canção intitulada fênix, de composição sua e de Flávio Venturini e, em um trecho da música, diz: "[...] Coisa pequenina, centelha divina, renasceu das cinzas. Onde foi ruína, pássaro ferido, hoje é paraíso [...]". O trecho em questão recupera a mitologia da fênix, que atravessa diversas civilizações e narra a história de um pássaro que consegue renascer das suas cinzas, após ser consumido pelo fogo.

Cerca de 5 mil anos atrás, na região atualmente conhecida como Emirados Árabes Unidos, existia uma espécie de garça extraordinária chamada garça de Heron, ou *Ardea bennuides* em termos científicos. Acredita-se que essa garça tenha sido a inspiração para a criação de Benu, uma figura mitológica do Egito Antigo associada à alma do deus do Sol, Rá. A ave sagrada também simbolizava o renascimento, o que a conectava ao deus Osíris, pois acreditava-se que, a cada 500 anos, ela se consumia em chamas e renascia das cinzas. Mais tarde, na Grécia Antiga, surgiram

¹⁶ Uma versão deste artigo foi publicada na revista Temas em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/68619/38710>

histórias sobre uma ave com propriedades muito semelhantes a Benu, que recebeu o nome de fênix, na mitologia grega. Embora sua origem seja questionada, diversas civilizações cultuavam animais similares a essa misteriosa ave, ou outros pássaros com habilidades mágicas, incluindo chineses, árabes, persas e outros povos. Ao longo dos séculos, o mito da fênix se propagou por meio de histórias transmitidas oralmente e por escrito. Podemos afirmar que, entre todas as narrativas sobre aves mágicas, a história da fênix foi a que mais enraizou-se no imaginário popular ocidental (Wagner; Oppe; Miranda, 2022).

Neste sentido, a fênix costuma ser relacionada à ideia de renascimento, ressignificação e novas construções. Queremos transpor a potência deste mito para pensarmos sobre o currículo e, de modo especial, sobre a forma em que as questões de gênero e sexualidade podem “renascer” com as mudanças curriculares propostas e operacionalizadas pelo “Novo Ensino Médio (NEM)”. Nesse novo formato, o currículo da educação básica passou a ser composto pelos conhecimentos preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela parte flexível em que estão os itinerários formativos, que além de contemplarem componentes curriculares específicos, possibilitam a construção de novas unidades curriculares, conhecidas como eletivas. De maneira ampla, Componentes Curriculares Eletivos são definidos como unidades integrantes do currículo, com uma carga horária estabelecida previamente, com o objetivo de possibilitar espaços de diálogos tanto no âmbito da Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos (Brasil, 2018a). O Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio da Bahia diz que:

as unidades curriculares eletivas deverão ser criadas pelas escolas, com fundamento na realidade local, de acordo com os anseios e necessidades dos/as estudantes [...] devem “ter intencionalidade pedagógica que dialogue com os objetos de conhecimento das Áreas ou dos Componentes Curriculares, bem como com as Habilidades previstas nos “Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos”. Devem, ainda, segundo o referido Documento, serem ofertadas em formato de oficinas, clubes, observatórios, incubadoras e/ou outros que estimulem o protagonismo dos/as estudantes e que dialoguem com seu Projeto de Vida (Bahia, 2020, p. 18).

Conforme o documento baiano, dentre as possibilidades de eletivas estão os Núcleos de estudos que podem realizar pesquisas aprofundadas em tópicos de interesse específico do coletivo e compartilhar conhecimento por meio de atividades como seminários, fóruns, palestras, publicações e campanhas. Nesse escopo são estabelecidos Núcleos de estudos abordando áreas como gênero, mercado de trabalho, racismo, análise literária e educação financeira (Bahia, 2020). O Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB (2022) reitera a presença dos Núcleos de estudos como possibilidade de construção de unidades curriculares e salienta que “[...] As unidades escolares terão a flexibilização para escolher as unidades curriculares (oficinas, observatórios, clubes, Núcleos, laboratórios) que melhor se adequam às suas realidades para a realização das atividades curriculares” (Bahia, 2022, p. 139).

Neste sentido, o NEM, com suas diretrizes e itinerários formativos, possibilitaria uma reconfiguração curricular para a discussão sobre corpo, gênero e sexualidade? A princípio não, pois essa possibilidade se confronta com um currículo frequentemente influenciado por grupos conservadores e antigênero, que resistem à inclusão dessas temáticas. Portanto, surge a questão: é possível [re]constituir espaços dentro do NEM para essas discussões sem ceder às pressões de uma agenda conservadora?

Seguimos investindo na analogia da fênix para pensarmos currículo e, de modo especial, o currículo suscitado pelo NEM, por entendermos que, talvez, a brusca reforma do ensino médio, gerada pela Lei nº 13.415/2017, possa ser considerada, por muitas pessoas, como um encerramento das possibilidades de discussão que eram geradas pela configuração curricular anterior, sobretudo, pela redução da carga horária de componentes curriculares que, historicamente, tiveram espaços garantidos no currículo.

Essa reforma atingiu também a disciplina de Biologia, de forma variada, de acordo com os formatos curriculares e itinerários formativos que foram escolhidos pelos estados ou instituições escolares. Por exemplo, na Bahia, na configuração curricular anterior, durante o ensino médio, o alunado tinha 240 horas desse componente, distribuído nos três anos do ensino médio, com duas aulas semanais em cada ano. Com o Novo Ensino Médio,

essa carga horária foi para 160 horas, com uma aula semanal no primeiro ano, duas aulas semanais no segundo ano e 1 aula no terceiro (Bahia, 2020).

Salientamos que o espaço deste componente curricular, historicamente, é utilizado para as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade. Apesar das diversas críticas sobre a abordagem higienista, naturalizada, essencialista e binária que frequentemente permeiam essas discussões como discutem Louro (2018); Furlani(2013) e Silva (2015), este é um espaço importante para a discussão dessas questões na educação básica.

Sobre esse contexto, Souza e Ferrari (2019) sinalizam que, como essa disciplina trabalha com os conhecimentos anatômicos e fisiológicos, foi delegada a ela, em um processo histórico, a autoridade em falar sobre estrutura e funcionamento corporal, incluindo as genitálias, como sendo um dos seus “conteúdos programáticos”. Com isso, a sexualidade construída nos currículos escolares foi associada ao ensino das ciências naturais e marcada pelo discurso médico e biológico em que o modelo cisheteroreprodutivo ganha maior legitimidade.

Além da redução da carga horária dos componentes curriculares, somam-se outras importantes críticas ao NEM e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como fragmentação do ensino, intensificação do trabalho docente, superficialização e formação de novas barreiras para acesso ao ensino superior (Cássio; Goulart, 2022). No que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, as críticas também se acumulam, sobretudo, no que tange ao silenciamento dessas discussões na BNCC, que não cita, em nenhum espaço do documento, de modo explícito, a necessidade de diálogo dessas temáticas.

Neste sentido, nos questionamos: será que o Novo Ensino Médio encerrou as possibilidades de discussão sobre corpo, gênero e sexualidade na escola? Quais são as possibilidades de escapes e resistência? Com a apresentação deste cenário problemático, neste capítulo/artigo discutiremos o Núcleo de estudo como possibilidade de [re]construção de espaços de discussão sobre corpo, gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio e para tanto, investiremos em pensar um currículo-fênix que se refaz, ressurgue e

possibilita novos voos e trajetos, conforme apresentaremos no decorrer deste escrito, em cinco seções.

Entendemos o currículo-fênix como um devir curricular, que se renova, burla as formas e formatações, adapta-se e consegue romper contextos adversos, como uma fênix que, nas ardentes chamas, renasce. Um currículo-fênix se recria continuamente, não se aprisiona em formulações, mas vive e pulsa ao responder às mudanças sociais, políticas e culturais, olhando pelas frestas e brechas em busca de saídas ou novas entradas. Ele é flexível e firme ao favorecer a participação das vozes historicamente silenciadas, não se limitando aos [des]mandos que, muitas vezes, atravessam as construções das rígidas diretrizes, mas consegue usar dos espaços possíveis ou criar novos lugares para incorporar as suas demandas. É um currículo afrontoso, de gosto duvidoso porque não é produzido para agradar, ao contrário, na maioria das vezes, quanto mais alto é seu voo, maiores são as manifestações de insatisfação daquelas(es) que anseiam por padronizações.

Um currículo-fênix é aberto às mudanças e carece de revisão constante, de autocrítica, de inconformidade para se movimentar como uma tangente que toca a forma para entendê-la, mas busca o afastamento, a inquietação. Um currículo-fênix é vivo, feito pela pulsão de vida, é produzido de, para e com as vidas que o constituem. Ele produz alianças interessadas, faz filiações pensadas e estrategicamente se coloca sob e sobre a norma. Não, o currículo-fênix não é ingênuo e investe na produção de outras formas de docência, de escola, de sala de aula, de educação. Como um currículo construído pela vida, também é sensível e atento aos sentimentos que produz e que são atravessados por ele.

Neste sentido, um currículo-fênix não surge do encerramento de um currículo anterior, mas entendemos, a partir do pensamento de Foucault (2006), que, em uma perspectiva histórica, ele surge dos processos de continuidades e descontinuidades que atravessam os currículos, pois olha com atenção para como o saber e o poder são [re]produzidos nos espaços educacionais. Assim, se por um lado, um currículo-fênix surge das descontinuidades que possibilitam novos nascimentos, em que um currículo aparentemente finalizado, obsoleto pode emergir com novas possibilidades e perspectivas. Por outro lado, é preciso lançar olhar para a persistência de

discursos e práticas que continuam a existir e que, em muitos aspectos também compõem, os novos currículos produzidos e impensáveis. Assim, o “novo” está a carregar o velho em suas entranhas, nas linhas que tecem o seu bordado, mesmo que formando outras imagens, ainda terão o algodão em sua constituição. Por exemplo, a ideia de flexibilização e formação técnica que é comumente defendida pelo discurso do Novo Ensino Médio pode ser visto tanto como uma nova roupagem, pois há uma política curricular que foi produzida como algo novo, mas também como uma continuidade do discurso mercadológico e neoliberal do século XIX, reproduzindo discursos de servidão e disciplina, em detrimento de outros conhecimentos.

Baseando-se nessas premissas, desenvolveremos melhor a trajetória de um currículo-fênix nas demais partes deste artigo. Na primeira seção, apresentamos alguns pressupostos em que se situam a construção de um currículo-fênix. No segundo tópico, discutimos os atravessamentos que permeiam a construção da reforma curricular proposta pelo NEM e os modos que ela pode tocar as vivências e subjetividades das(os) estudantes. Na terceira parte, apresentamos os trajetos metodológicos de construção do Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades. Na quarta seção, refletimos sobre o currículo-fênix tendo como base os movimentos dialógicos produzidos no Núcleo de Estudos e, na quinta seção refletimos sobre a feitura deste currículo e, por fim, na seção final deste texto, trazemos algumas notas que podem contribuir para a reflexão de possibilidades de rota de invasão do currículo-fênix em outros espaços escolares favorecendo o [re]nascimento das discussões sobre corpos, gêneros e sexualidades em diversos espaços.

4.2 - A chama: ateando fogo para a introdução de um currículo-fênix

Antes de seguirmos o nosso ato criativo de pensar as produções que permeiam as possibilidades de reflexões de um currículo-fênix, queremos recuperar as ideias de currículos que direcionam o nosso exercício de pensamento. Paraíso (2009, p. 278) nos diz que: “um currículo é um

composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de naturezas distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades”. Ao primeiro-olhar, talvez seja pouco provável que se enxergue esse caráter de multiplicidade dos currículos, sobretudo quando é visto com base em componentes curriculares comumente trabalhados em determinadas unidades educacionais.

Não é sem motivo, que ainda hoje expressões como "grade curricular" ou "grade de disciplinas" são usadas para falar dos componentes que um(a) estudante tem que cursar no decorrer formativo. Sim, por muitas vezes o currículo pode se constituir e ser constituído enquanto "grade" que tenta prender e aprisionar, por outras tantas vezes, o currículo pode se constituir enquanto rotas de fuga, espaço de subversão e de novidades. Maknamara (2011, p. 14) reconhece que “[...] ainda circulam em diferentes espaços escolares e não escolares, assim como em universidades e diferentes faculdades, enunciações que se referem ao currículo como uma “grade” a ser definida burocraticamente por uma cúpula de legisladores/as e técnicos/as em diferentes níveis de ensino”.

No entanto, seguimos o pensamento de Deleuze e Guattari (2011, p. 18) ao relatarem que: “[...] em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação”. Sobre essa questão, Paraíso (2010) discute que um currículo é intrinsecamente diverso.

Paraíso (2015) pensa o currículo entre formas e forças. Enxergar o currículo sob essa perspectiva é potente, pois enquanto as formas aprisionam, limitam, preescrevem, estabelecem lugares, são rotineiras e desanimam; as forças mobilizam, deslocam, produzem encontros potentes e felizes, transcorrem em espaços impensados.

Entendemos que pensar sobre as forças é também lançar nos jogos educacionais a possibilidade que o currículo se renove, recrie, mesmo em contextos adversos. Como uma fênix que ressurgue das suas cinzas, o currículo, pode renascer, mesmo quando sufocado por formas engessadas ou olhares excludentes. Nas palavras de Paraíso (2015):

[...] é necessário fazer muitos cortes nas formas que aniquilaram as forças; deformar as regras; arriscar; seguir o movimento da vida; atender às sensações nossas e de nossos/as alunos/as. Um currículo, livre das formas que aprisionam, trabalha com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las (Paraíso, 2015, p. 55).

Neste sentido, dar ênfase às forças é apostar em campo de múltiplas manifestações, disseminação de conhecimentos variados, encontros diversos, composições complexas, disseminações instigantes, contágios incontroláveis e eventos imprevistos. Um currículo é, por sua própria natureza rizomático, pois é um território onde os significados se proliferam e os sentidos se multiplicam. Apesar de todos os esforços de controle, delimitação de áreas e tentativas de evitar a desorganização no currículo, este transborda e escapa (Paraíso, 2010).

Diante disso, questionamos: o que determina se o currículo prenderá ou possibilitará liberdades? Quais investimentos podem ser feitos para que o currículo se constitua como um espaço de potência e diversidade? Quais as relações emblemáticas de saber e poder que circundam o sentido de currículo em nossas vidas? Quais as nossas contribuições para a manutenção ou mudança dos currículos que temos contato? Quais os investimentos podem ser feitos para que um currículo rompa com as formas e potencialize as forças?

Longe da pretensão de responder a esses questionamentos, nos empenhamos na tentativa de acompanhar o movimento do currículo possibilitado pela reforma do ensino médio, pensando com base em um olhar questionador, que além de colocar em xeque as intenções que movimentam esse novo formato de currículo, ensaia atos indisciplinados que traçam caminhos para produzir currículos mais próximos da ideia de liberdade e diferença sustentada acima. Esse movimento que propomos se aproxima do que Silva (1995) chama de reconhecer o currículo enquanto narrativa e como dispositivo constituído por diversas outras histórias, pois, ao enxergá-lo deste modo, é possível investir em processos de desconstrução das narrativas dominantes. Segundo o autor “[...] as narrativas do currículo devem ser desconstruídas como estruturas que fecham possibilidades alternativas de

leituras, que fecham as possibilidades de construção de identidades alternativas” (Silva, 1995, p. 177).

Olhar para o currículo enquanto narrativa abre espaço para que novas histórias sejam criadas, produzidas e empreendidas. Que tal pensarmos que as mudanças provocadas pelo NEM e BNCC são apenas uma das possíveis narrativas e que, nós, enquanto partícipes da escola, podemos criar outras histórias? Para tanto, é fundamental que exista um olhar de questionamento para o currículo, de desejo de mudança, pois como aponta Paraíso (2009, p. 278) “Criar não é fácil; romper com o já conhecido é muito difícil, e referências são necessárias em um currículo. Contudo, sem rupturas, é impossível explorar novos encontros positivos com nossas forças vitais”. O investimento na criação e subversão curricular se depara com uma barreira bastante difícil de ser ultrapassada, chamada por Louro (2012) de identidade escolarizada, que, em certa medida, naturaliza o cotidiano escolar e suas vivências. Transpor esse olhar escolarizado diz de um gerenciamento das nossas próprias memórias, narrativas e modo de enxergar o que é a escola e como ela se articula nos jogos de poder contemporâneo.

Assim, pensamos que, na construção de um currículo-fênix, o primeiro ato pode ser o de incendiar, com diversas chamas epistemológicas os propósitos que se busca. Geralmente, a ideia de atear fogo ou incendiar está ligada ao pensamento de destruição ou algo negativo. Nós, no entanto, queremos, nessa releitura, pensar o ato de incendiar como forma de desestabilizar e deformar os currículos que fizemos contato até então. Queremos encontrar as brechas, cisões e os pontos de dissidências e divergências. É um movimento de implosão curricular, que para ser realizado é preciso estar próximo, dentro. Salientamos que não estamos buscando, necessariamente, a destruição que finda e encerra, mas investimos esforços em construir novas formas de existir, desejar e transgredir, possibilitando que outras narrativas sejam [re]criadas e possíveis, como as que são defendidas por Silva (1995, p. 177):

[...] as narrativas podem também ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser inventadas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidades e subjetividades contra hegemônicas, de oposição.

Nesse sentido, entendemos que diversas chamadas incendeiam a construção de um currículo-fênix. Falaremos de três chamadas que dialogam diretamente com os aspectos que desejamos discutir neste trabalho.

A primeira chamada que apontamos é a de destituir-se de um olhar imerso no nosso processo de escolarização, de colocar sob suspeita as nossas próprias lembranças que foram produzidas durante a vivência no ambiente escolar. Mais que isso, é potencializar um olhar de estranhamento para o conhecido, pois o estranhar possibilita que o combustível seja dado para a formação da segunda chamada que é a percepção do currículo enquanto espaço de poder.

Olhar para o currículo como um campo onde relações de poder exercem um papel significativo, é percebê-lo como um território repleto de influências políticas, culturais e sociais que se envolvem no processo educativo de [de]formação dos indivíduos. O poder está em toda a parte, se manifestando na seleção do conhecimento, transmissão de valores, nas perspectivas privilegiadas e nas normas impostas. Nesse contexto, as instituições e atores envolvidos no processo educacional participam, em graus diferentes, da seleção de quais conhecimentos são incluídos ou excluídos, quais visões de mundo são promovidas e quais identidades são valorizadas ou marginalizadas. Essas “escolhas” podem reforçar olhares excludentes, perpetuar desigualdades sociais e criar uma visão de normalidade e homogeneidade que exclui a diversidade e diferença. Neste sentido, é importante reconhecer que o currículo como espaço de poder é dinâmico e sujeito a disputas e negociações, pois ele não está dado e finalizado. Assim, as escolhas curriculares podem ser questionadas, subvertidas e transformadas por meio de resistência, diálogo e participação ativa dos(as) envolvidos(as) no processo educativo. Lançar um olhar sobre as relações de saber e poder e seus impactos nos processos de subjetivação dos sujeitos é um passo importante para pensar os currículos e seus efeitos sociais e políticos (Vitiello, Cacete, 2021; Corazza, 2017; Silva, 2017).

Além disso, entender as relações de poder que atravessam e constituem o currículo é reconhecer que há encontros desarmoniosos na escola e que é necessário romper com um olhar ingênuo que desarticula esta instituição do contexto histórico, político e sociocultural. Todas e todos que estão na escola (e fora dela) usam de estratégias para movimentar as estruturas de poder. Podemos citar uma infinidade de exemplos em que essas estratégias são utilizadas, às vezes de modo muito sutil como um(a) aluno(a) que decide usar uma roupa que não é permitida na escola e se arrisca a “burlar” a regra naquele dia, ou até situações em que isso se mostra de modo mais contundente, como a cruzada e a caça às bruxas criadas pelas instituições religiosas com a intenção de perseguir as/os docentes que discutem gênero e sexualidade em uma abordagem acolhedora das diferenças.

Essa reflexão nos leva a queimar-nos na terceira chama epistemológica: o currículo é o lugar da diferença, mas também das identidades. Nas páginas que antecedem esse parágrafo já demos algumas faíscas dessa chama, e reiteramos que consideramos o currículo como um espaço em que a identidade e a diferença se entrelaçam, desafiando a concepção tradicional de fixidez e uniformidade, reconhecendo a diversidade humana. No entanto, ressaltamos que o currículo pode ser tanto um meio de empoderamento como de opressão para os indivíduos, dependendo de como lida com a identidade e as diferenças. Ao abraçar a identidade, o currículo valoriza as experiências e conhecimentos das/os estudantes, permitindo que se vejam representadas/os e reconhecidas/os nas narrativas pedagógicas, o que contribui para a construção de uma autoimagem positiva e confiante, promovendo o desenvolvimento da identidade pessoal e cultural de cada aluna/o.

Assim, com base em Hall (2009), entendemos que a identidade é o ponto de encontro, a intersecção, onde, de um lado, os discursos e práticas buscam nos interpelar, falar conosco ou convocar-nos a assumir papéis como sujeitos sociais em discursos específicos, e, de outro lado, os processos que geram subjetividades, nos construindo como sujeitos passíveis de serem “falados”. As identidades, assim, são pontos temporários de ancoragem nas posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Dessa

forma, pensar o currículo como um espaço de valorização identitária é algo importante de ser potencializado.

Por outro lado, a valorização da diferença no currículo desafia estereótipos e normas impostas, dando espaço para múltiplas perspectivas. Esse reconhecimento da diversidade cultural, étnica, de gênero, de orientação sexual, entre outras dimensões, pode fortalecer a inclusão e contribuir para que a valorização da identidade não se torne um argumento para o apagamento da diferença, pois, nesta perspectiva, o olhar para identidade que é promovido não é hierárquico, ao contrário, é complementar, contestando a produção do binômio norma/diferença. É lançar investimentos em um currículo que perceba a identidade e diferença como faces de uma mesma moeda que interligadas dotam de valor os sujeitos que participam da comunidade escolar.

Salientamos ainda, que em um currículo que deseja incendiar e gerar novas possibilidades, a diferença vem primeiro. É preciso primeiro olhar para a diferença e “os diferentes”, ver suas demandas, romper com a perspectiva que entende a diferença derivada da identidade, sobretudo quando essa “identidade” é construída sobre uma base racista, elitista, cissexista, etnocêntrica e heteronormativa. Assim, voltamos a afirmar que, para a construção de um currículo fênix, a diferença vem primeiro!

Entendemos que, em um primeiro olhar, pode parecer desnecessário discutir a “ponta do fio” entre identidade e diferença. No entanto, esse exercício discursivo torna-se relevante na construção de significados. Fundamentando-se no pressuposto de que a diferença é o ponto de partida, e que a identidade é uma consequência da diferença, questionamos as compreensões de que a identidade sempre origina-se, sendo aquilo de onde o “outro” deriva. Isso desestabiliza a naturalização associada à identidade (Silva, 2009).

Silva (2009) argumenta que a identidade é resultado de processos discursivos e práticas sociais que constroem, moldam e transformam o modo como nós percebemos e somos percebidos pelos outros. Isso significa que as identidades são múltiplas e fluidas, e podem ser reconfiguradas conforme as interações e contextos sociais em que estamos inseridos. Ao mesmo tempo, o autor também enfatiza a importância da diferença. Ele argumenta

que a diferença não é algo a ser superado ou negado, mas valorizado e compreendido como uma condição da experiência humana. A diferença é fundamental para a construção da identidade, pois é mediante o encontro com o outro e do reconhecimento das diversidades que nos constituímos como seres sociais. Contudo, o autor alerta que as relações entre identidade e diferença podem ser marcadas por conflitos, dominação e exclusão. As identidades hegemônicas tendem a impor suas visões de mundo e marginalizar aqueles que não se enquadram em suas normas. Portanto, o desafio é construir uma sociedade que valorize a diferença e promova a equidade, reconhecendo a multiplicidade de identidades e perspectivas.

Para discutir esse ponto, podemos tomar como debate a contextualização histórica sobre a invenção da homossexualidade como um "desvio da norma", que também foi criada no contexto normativo (Louro, 2009). Inicialmente, a homossexualidade foi nomeada, e posteriormente, surgiu a necessidade de nomear a norma, ou seja, a heterossexualidade. A autora ressalta: "Até então, o que era 'normal' não tinha um nome. Era evidente por si mesmo, onipresente e, conseqüentemente (por mais paradoxal que pareça), invisível. O que, até então, não precisava ser marcado agora tinha de ser identificado" (Louro, 2009, p. 89).

Ao considerarmos que a linguagem molda a experiência e que as práticas sociais são formuladas linguisticamente, é possível argumentar que a heterossexualidade se originou a partir da homossexualidade, ou seja, a diferença deu origem à identidade. Não estamos negando a existência de pessoas que se relacionavam com parceiros de outro sexo/gênero, mas cremos que essas práticas possuíam outros significados, eram nomeadas de maneira diferente e tinham diferentes repercussões ou efeitos sociais, culturais, simbólicos e materiais, constituindo-se como algo distinto (Louro, 2007). Essa dinâmica também é perceptível em outros marcadores sociais que compõem o binarismo entre identidade/diferença e diferença/identidade.

4.3 - As Cinzas: Uma nova [de]formação curricular

Após trazemos essas três chamas epistemológicas que queimam um currículo, resta-nos as cinzas que podem [res]significar o fim, ou um recomeço, dependendo da perspectiva adotada. Nós preferimos encarar essas mudanças curriculares por meio da segunda perspectiva e lançamos esforços para, com base nesses “resíduos”, reconstruir espaços legítimos para a discussão de corpo, gênero e sexualidade no ensino médio. Reconhecemos que as cinzas podem “anuviar” o olhar e dificultar que avistemos outras possibilidades. No entanto, reconhecemos que as cinzas epistemológicas produzidas na queima do currículo apresentam uma especial potência que queremos salientar, pois, por mais que sejam a sobra após o incêndio, elas resistem às altas temperaturas, e deixam rastros do que existiu, apesar de reconfiguradas, são as próprias cinzas o existido, que pode ser substrato para o novo que carrega as marcas do vivido, mas que não é o mesmo.

Neste sentido, as cinzas que atravessam o nosso trabalho estão diretamente relacionadas com as proposições da reforma curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017 que indica que o currículo formal do ensino médio seja composto por duas partes: a referente aos conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os conhecimentos da parte flexível que compõem os itinerários formativos (Brasil, 2017). Nesta seção apresentamos alguns aspectos propostos pelo Novo Ensino Médio e tecemos algumas críticas sobre as produções discursivas que estão envoltas nesta reforma curricular.

Segundo Cássio e Goulart (2022, p. 286), essa reforma se baseia em três promessas, quais sejam, “qualificação profissional universal, expansão da jornada escolar para todos/as e liberdade de escolha dos percursos formativos de interesse”. Essa possibilidade de escolha foi um ponto alto das mídias veiculadas pelo Ministério da Educação ao apresentar o NEM. A seguir transcrevemos uma propaganda veiculada em redes televisivas nacionais, apostando no caráter panfletário e com a intenção de que essa reforma fosse aceita pela população:

Narrador: “Você tá pronta pra isso? Em dois mil e vinte e dois. Ela vai poder escrever a sua história (ao passar a imagem de uma garota). O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, apresenta o Novo Ensino Médio.

Alunos: É real, agora a gente vai poder escolher em qual área de conhecimento quer se aprofundar. E até escolher fazer uma formação profissional e tecnológica.

Professores: E nós, vamos ajudar vocês a construir um projeto de vida. Prepará-los pro pleno exercício da cidadania e pro mundo do trabalho. A qualidade da educação vai dar um salto.

Slogan final: Novo Ensino Médio, deixa a educação transformar a sua história! Breve nas escolas de todo o país. [...] Ministério da Educação, Governo Federal, Pátria Amada Brasil”.

O material publicitário investe na construção de um imaginário social em que a/o aluna/o pode, desde o ensino médio, decidir o que cursar, ou o que deseja discutir no decorrer de seu processo formativo. Mais que isso, deixa nas entrelinhas que, no modelo curricular anterior, não existia espaço para a liberdade de escolha, pois ele era imposto pelas unidades escolares e cessava, dessa forma, a autonomia das/os estudantes. Não podemos negar que a ideia de liberdade de escolha seduz e encanta, mas é preciso colocar em xeque até que ponto essa liberdade existe nesse novo currículo e quais outros aspectos se encortinam nessa proposta, aparentemente, tão atraente.

O primeiro ponto que consideramos importante de ressaltar nessa discussão, é que há sobre o ensino médio, conforme Ribeiro e Zanardi (2020), uma atmosfera de fascínio pelo cenário competitivo, onde o individualismo forma a base da busca pela autorrealização. Consequentemente, o ensino médio, etapa final da Educação Básica, desempenha um papel crucial na concretização individual das promessas de sucesso econômico, social e financeiro. Sem subestimar a relevância das fases prévias, que servem como base para essa última, é o ensino médio que emerge como o requisito para a inserção dos/as jovens na atividade produtiva e/ou no ensino superior, portanto, essa etapa é dotada de sentido para a população brasileira. Dessa forma, as propagandas veiculadas e as promessas apresentadas pela BNCC e reforma do ensino médio dialogam com as expectativas da população e criam a esperança de que, a partir da

liberdade de escolha, a/o aluno/a conseguirá alcançar mais facilmente o seu sucesso “individual” no contexto do capital neoliberal.

A reestruturação curricular merece destaque, já que a nova organização está intrinsecamente relacionada à BNCC e aos itinerários formativos. A BNCC é tida como a base que vai estabelecer os conhecimentos “essenciais” que todas/os as/os alunas/as devem ter acesso, enquanto os itinerários formativos representam a parte flexível do currículo, permitindo que as/os estudantes “escolham” as áreas de estudo de acordo com suas aptidões e interesses (Brasil, 2018a). Assim, a proposição e veiculação midiática realizada pelo governo federal investe esforços para que essa reforma seja aceita pela população e se conecte com as expectativas sobre o ensino médio que foram construídas no imaginário social brasileiro.

Além disso, o NEM promove mudanças substanciais na estrutura educacional brasileira. Esta reformulação é apresentada à população como tendo o objetivo de aprimorar a qualidade do sistema educacional e alinhar a formação das(os) estudantes com as demandas contemporâneas e os objetivos estabelecidos pela BNCC. Uma das principais mudanças enfocadas por essa lei é a extensão do tempo de permanência da(o) estudante na escola. Anteriormente, o período mínimo anual era de 800 horas, enquanto a nova legislação estabelece um aumento progressivo até 1400. Essa medida é anunciada tendo como objetivo proporcionar mais tempo para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a vida pessoal, acadêmica e profissional das/os alunas/os.

Nessa promessa curricular realizada, queremos destacar de modo especial a parte diversificada desse currículo que se consolida em unidades curriculares tidas como itinerários formativos. Segundo o texto da BNCC, estes itinerários serão disponibilizados por diferentes arranjos curriculares, considerando sua relevância para a realidade local e a capacidade dos sistemas educacionais, sendo efetivados em cinco áreas distintas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional. Nessa perspectiva, o ensino médio não é apenas estruturado por áreas do conhecimento, mantendo uma conexão indireta com os componentes que compunham o currículo anterior, mas

também introduz a oferta diversificada de itinerários formativos. Conforme a BNCC, estes itinerários não só proporcionam aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, como também promovem a formação técnica e profissional (Brasil, 2018a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018) sinalizam que:

“os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino” (Brasil, 2018b, p. 7).

O Documento Curricular Referencial da Bahia apresenta que os itinerários formativos abrangem três esferas distintas de enfoque: trilhas de aprendizado aprofundado, construção de projetos de vida pessoal e profissional e a oferta de elementos curriculares selecionados de maneira opcional. No âmbito das trilhas de aprendizagem, as/os alunas/os têm a oportunidade de mergulhar mais profundamente em uma ou mais áreas de conhecimento, bem como se envolver na formação técnico-profissional. O documento destaca ainda que os itinerários formativos são delineados para abranger um conjunto de saberes entrelaçados e pertinentes, capazes de abordar a diversidade e a disparidade de interesses e ambições das(os) estudantes nessa fase. Além disso, esses itinerários visam incentivar a concepção de projetos de vida atuais e futuros, fomentando um senso de direção e empreendedorismo pessoal e profissional (Bahia, 2022).

Apesar dessas potencialidades que apresentam os itinerários formativos, a promessa de escolha do estudante além de não ser caracterizada é, especialmente, problemática. O primeiro fator que atravessa essa pretensa liberdade é que a oferta dos itinerários formativos leva em consideração a disponibilidade dos estabelecimentos de ensino, ou seja, as instituições de ensino definem quais e quantos itinerários formativos serão ofertados. Cássio e Goulart (2022) realizaram uma pesquisa sobre a implantação do NEM no estado de São Paulo e perceberam que a possibilidade de "livre escolha" no Novo Ensino Médio está intrinsecamente ligada à disponibilidade das redes de ensino, exercendo uma influência mais

substancial do que as aspirações individuais. Além disso, é observado que as/os estudantes provenientes de estratos socioeconômicos mais elevados desfrutam de uma margem ampliada de "liberdade de escolha". Esse contexto está associado a necessidade de maior quantitativo de pessoal e estrutura física para que sejam ofertados uma quantidade maior de itinerários.

O segundo fator também problemático nessa lógica de escolha está relacionado às próprias expectativas que a população brasileira tem em relação ao ensino médio, pois, sendo essa etapa considerada como o caminho para o sucesso profissional ou ingresso no ensino superior, de certa maneira, a promessa de liberdade de escolha coloca nas mãos da/o estudante do ensino médio a possibilidade de “sucesso” ou “derrota” da sua escolha. É, de certo modo, entregar esse estudante à própria sorte, Ribeiro e Zanardi (2020, p. 14), apontam que,

O isolamento dos indivíduos promovido pelo discurso da livre escolha se faz em favor da indiferença e da ausência de criação de vínculos solidários, pois se insere sob bases darwinistas sem qualquer preocupação com a construção de uma sociedade em que todos tenham vida digna. Vida digna, assim, é para quem cuida bem de sua própria sorte. Aos outros,

Esse pensamento recai em uma lógica meritocrática em que cada pessoa é exclusivamente responsável pelos seus êxitos ou derrotas, desconsiderando os contextos sociais, culturais e econômicos que atravessam as narrativas de vida de cada estudante e interferem na trajetória escolar dela/e. Assim, recuperamos o título dessa seção, agora em forma de questionamento: o Novo Ensino Médio trata-se de uma reforma do currículo ou de uma nova [de]formação curricular que intensifica as desigualdades sociais? De que modo os espaços curriculares produzidos pelo NEM podem ser utilizados para burlar a lógica empreendida na constituição desse currículo?

4.4 – O paradoxo como metodologia na construção do Núcleo de Estudos

De volta à canção com a qual iniciamos esse trabalho, em um trecho são entoados os seguintes versos: “Quando o frio vem nos aquecer o coração. Quando a noite faz nascer a luz da escuridão. E a dor revela a mais esplêndida emoção, o amor!”. Paradoxal! Essa é a palavra que acompanha a fênix e também a perspectiva de pesquisa que direciona esse trabalho. Baseado em estudos pós-críticos contradizer não significa ir, necessariamente, contra ao dito, mas pensar nos arcabouços [inter]textuais que atravessam as narrativas e discursos que fazemos contato no decorrer da vida e nos [de/trans]formam enquanto sujeitos discursivos. Tomamos a contradição como a oportunidade de esfacelar o dito, pensando nas relações de saber e poder que o atravessam e dão condição de existência. Neste sentido, compreendemos que a linguagem significa a nossa experiência e fomenta, de modo potente, as nossas narrativas individuais e coletivas, portanto, somos nós mesmos, enquanto indivíduos e seres sociais, constituídos e significados no âmbito da linguagem e das suas contradições.

Em outras palavras, nesta perspectiva, a pessoa assume a condição de um construto discursivo, tornando-se, como ressaltado por Paraíso (2014), uma representação construída com base nas narrativas que a envolvem e, adicionamos, aquilo que ela própria comunica em relação a si mesma. Portanto, assim como a fênix, não dá para esperar um voo “coerente”. Ao contrário, é necessário acompanhar os movimentos que são inventados, perceber as curvas, as trajetórias incertas, os momentos de pausa e os novos rumos que são tomados.

Baseamo-nos em um constante movimento de desconstrução, conforme defende Derrida (2001), em que os textos e as ideias possuem em sua constituição suas próprias críticas e contraposições. Acreditamos que, ao investigar essas contradições internas, podemos desestabilizar interpretações simplistas e rígidas, revelando as múltiplas camadas de sentido que estão presentes em qualquer discurso. Assim, a desconstrução busca desvelar essas contradições, destacando a fluidez e a multiplicidade de significados presentes em qual constructo discursivo.

Neste sentido partimos de um pressuposto: o Núcleo de Estudos que aqui discutimos já nasce paradoxal, pois apesar de todas as críticas que acumulamos e apresentamos no decorrer desse artigo ao NEM, utilizamos da sua própria proposta para construirmos esse espaço dialógico sobre corpo, gênero e sexualidade. Destacamos que, em contexto baiano, o NEM toma outras forças, movido pelo DCRB que transgride as normas conservadoras no que tange a gênero e sexualidade. Entendemos essa nossa ação como um processo de resistência, ressignificação e como mais uma forma de ressaltar que o currículo pode renascer das cinzas e que os movimentos de “aprisioná-lo” podem se esbarrar no tensionamento provocado pelos sujeitos que participam da escola. Trazemos, portanto, uma contradição potente que subverte, gera movimento e circunda as “grades curriculares”, desestabilizando as suas pretensas bases “sólidas”, emergindo a areia movediça em que se apoia o currículo que pretende normatizar os corpos e sujeitos.

4.5 - Insurgir e Ressurgir: O Núcleo de Estudos como uma possibilidade de a fênix-curricular alçar novos voos nos estudos de corpo, gênero e sexualidade.

“Chego à sala de aula após o intervalo de 15 minutos entre as aulas, e logo inicia um movimento: cadeiras são arrastadas, as fileiras dão lugar ao círculo. A cadeira do professor é colocada na “cabeceira” deste círculo pelas/os alunas/os. Alguém apaga a luz e logo ouço um aluno questionar: “Oxe! Apagou a luz, por quê?” Ao fundo ouço uma aluna prontamente respondendo: “É que assim a gente fica mais à vontade”! Brevemente abro um sorriso de canto de boca, pois, de alguma forma, sinto que o objetivo do Núcleo estava sendo alcançado e que as/os alunas/os começaram a se apropriar desse espaço como sendo delas/es. Sento na cadeira que reservaram para mim e inicio a mediação daquele encontro”.

Em setembro de 2022, descrevo dessa forma, em meu diário de campo, o encontro que tivemos no núcleo, Mas até chegarmos nesse cenário, houve uma caminhada de ressignificação do Núcleo de estudo como espaço de pertencimento e empoderamento das/os discentes. Os

movimentos realizados pelas(os) alunas(os) de intervir na construção do espaço de diálogo, como apagar a luz, organizar a sala e investir na construção de um lugar que se sentiam à vontade, diz também das condições que elas(es) consideraram necessárias para dialogar sobre corpo, gênero e sexualidade, pois não é apenas o espaço físico que foi modificado, o pedagógico também. Tentamos escapar do formato da aula “convencional”, inclusive daquelas que eu, enquanto professor de Biologia da mesma turma, realizava. A intenção é que o Núcleo, apesar de estar na composição curricular de horários estabelecidos pela escola, não se tornasse apenas mais uma disciplina. Talvez, esse movimento dê sinais da necessidade da invenção de novos espaços para tratar sobre corpos, gêneros e sexualidades, que contribuam para que as(os) estudantes apresentem as suas narrativas, inquietações e desejos.

Assim, em março de 2022, quando iniciamos o processo de construção do Núcleo, no primeiro encontro, investimos nessa fuga do formato convencional de aula e o seguinte diálogo foi construído entre professor e alunas(os):

Prof: A intenção dessa eletiva é ser um espaço de diálogo, aquilo que realmente a gente pensa, as nossas dúvidas, certezas. Aquilo que a gente acredita, afinal de contas, a maioria aqui vive um momento que a gente chama de adolescência.

Sara – É só dúvida na minha cabeça.

Prof: Dúvida sobre o que?

Sara: Tudo! É só decepções!

Prof: Tudo é muito vago! Tudo pode ser tudo e pode não ser nada! (risos) O que é tudo!

Sara: Tudo relacionado à adolescência.

Prof: Mas, a intenção é a gente pensar sobre essas dúvidas também, sobre esse tudo que é vago, que tem algo por trás. Mas eu quero perguntar a vocês. O que vocês acham que nós vamos trabalhar nessa eletiva?

Letícia: Coisa a ver com Biologia

Prof: Por que sobre Biologia?

Letícia: Por que o senhor é professor de Biologia, não é?

Samile: E por que é professor de Biologia, ele só pode falar de Biologia?

Prof: Isso. Eu só posso falar de Biologia?

Samile: É que eu acho que o senhor pode usar dessa aula para falar de Biologia

Prof: Mas minha intenção não é isso não!

Pedro: Então é o que?

Prof: É isso que eu quero saber! O que vocês acham que a gente vai estudar? (Escreve o título do Núcleo no quadro)

Aluna: Coisas sobre sexo!

Pedro: Sexo e sexualidade é a mesma coisa?

Pedro: NÃO!!!

Prof: Qual a diferença?

Paulo: Sexo é masculino e feminino

Pedro: Sexualidade é no geral.

Samile: Deve trazer a “família LGBT” (Registro de gravação em Áudio, 12/03/2022).

O diálogo inicial apresenta uma promessa didática que, enquanto professor eu fiz para as/os alunas/os, pois, no primeiro contato, eu sinalizei que o espaço do Núcleo seria dialógico e que as/os estudantes poderiam trazer suas inquietações, dúvidas e [in]certezas. Apesar de o NEM trazer a possibilidade desses novos espaços curriculares, eles ainda estão delimitados, na maioria das vezes, no espaço-tempo de aula. Tanto é que, na organização curricular, o núcleo ocupa um lugar tido como de um componente eletivo, que, apesar de ser pensado em outra perspectiva, corria risco de torna-se apenas mais uma disciplina e isso, de algum modo, me incomodava.

Nesse movimento, me via em diversos momentos reiterando que o Núcleo deveria ser significado de outra forma e não ser percebido como uma aula que eles estavam acostumadas/os. Em vários momentos, questionei também aos alunos/as sobre o que eles/as desejavam discutir sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade. Essas indagações se aproximavam das que eu fazia a mim próprio sobre de que modo o Núcleo de Estudos poderia ser um contribuinte para a efetivação do currículo-fênix na vida daquelas/es estudantes. Meus questionamentos se baseavam em pensamentos como o de Marlucy Paraíso (2010, p. 587) ao dizer que “[...] o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo”. Assim, eu sabia que o Núcleo não se tratava apenas de uma aula, mas de investimentos na construção de processos relevantes na vida daquelas/es estudantes.

Baseando-se na perspectiva do currículo-fênix, sustentada neste escrito, para que essa vivência curricular possa acontecer na educação é necessário que existam pessoas interessadas nas proposições dissidentes e subversivas, próprias do ato de queimar e ressignificar como propõe a fênix-curricular. É necessário ter gestoras/es interessadas/es, professoras/es engajadas/os e estudantes atraídas/os. Assim, o currículo-fênix torna-se

possível, não como um modelo predeterminado, mas como uma centelha de possibilidade que escapa aos modelos curriculares. Em outras palavras, podemos pensar o currículo-fênix como um constructo, continuamente questionado e problematizado.

Lopes e Macedo (2011, p. 31) indicam algumas perguntas importantes a serem realizadas nesse constante processo de indagação curricular, “por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? [...] quais as relações entre o "conhecimento oficial" e os interesses dominantes da sociedade?” e, nós acrescentamos, os questionamentos: o que nossos estudantes desejam aprender? Qual currículo elas/es querem? Quais currículos querem elas/es?

Neste primeiro diálogo apresentado, chama-nos a atenção alguns pontos que foram atravessando a construção do Núcleo, sobretudo, as expectativas e a forma pela qual as/os alunas/os olhavam para esse novo espaço curricular. A aluna Sara diz sentir só dúvidas em sua cabeça e esse movimento de incertezas atravessou o próprio Núcleo, pois, muitas vezes, as/os estudantes demonstraram dúvidas sobre o que desejavam discutir naquele espaço. Outro fator observado foi a associação da eletiva à disciplina de formação do professor (Biologia), evidenciando uma expectativa de que o conteúdo abordado trouxesse questões biológicas. No entanto, algumas/ns alunas/os contestaram esse olhar. Samile questiona essa associação, sugerindo que a escolha de tópicos não deve estar restrita à área de especialização do professor. Essa troca destaca a diversidade de perspectivas das(os) alunas(os) em relação ao que elas(es) esperam aprender e discutir no Núcleo de Estudos.

Esse atravessamento entre as expectativas e possibilidades de discussão foi suscitado em diversos momentos, pois, por mais que para a proposição do Núcleo de Estudos, enquanto professor, eu precisasse apresentar para a escola algumas temáticas iniciais que comporiam os conhecimentos abordados na eletiva, eu sentia a necessidade de que as/os estudantes falassem sobre os seus desejos, sobre as temáticas que queriam discutir. Afinal, com a explosão de espaços que têm tratado dessas questões é importante tornar como pressuposto que as/os alunas/os possuem um

conhecimento sobre corpo, gênero e sexualidade, pois, de algum modo, o acesso a essas questões tem ocorrido na contemporaneidade por intermédio de novelas, manchetes de jornal, filmes, séries, vídeos compartilhados nas redes, postagens de mídias sociais ou até lema de contraposição religiosa: “abaixo a ideologia de gênero!”.

Segundo Foucault (1988), especialmente a partir do final do século XVIII, houve uma forte onda de produção e proliferação discursiva sobre a sexualidade. No entanto, da mesma maneira que esses discursos foram incorporados à vida cotidiana, várias formas de controle e normalização se infiltraram nas relações estabelecidas com esse tema. Nesse sentido, instituições como escolas, famílias e igrejas assumiram a autoridade não apenas para abordar a questão da sexualidade, mas também para determinar o que é permitido ou proibido ser dito, feito e pensado. Nesse processo de autorização, onde certos espaços e grupos têm permissão para discutir sobre sexualidade, muitas pessoas são marginalizadas e silenciadas.

No campo educacional, por exemplo, alguns conhecimentos são considerados como menos importantes, perigosos, polêmicos ou complexos demais para serem tratados em sala de aula. Esses argumentos contribuem para a perpetuação do silêncio e para definir o que deve ou não ser abordado nos ambientes educacionais (Ferrari; Marques, 2011). Nesse contexto, emerge a forma como a sexualidade e o gênero [não] são abordados ao ensinar meninos e meninas. Esse cenário de regulação sobre as possibilidades de diálogos a respeito da temática também foi percebido pelas/os discentes como sinaliza a aluna a seguir:

Eu acho que deu a oportunidade de falar abertamente sobre o que a gente acha, de dar a nossa opinião de uma forma que a gente não consegue fazer em outros lugares. Porque na nossa própria casa tem assuntos que a gente não consegue falar abertamente (Registro de gravação em Áudio do grupo focal, 06/12/2022).

Neste sentido, um dos primeiros movimentos realizados no processo de construção do Núcleo, com a turma de 2022, foi o de solicitar que as/os estudantes escrevessem ao menos 3 temáticas que desejassem discutir durante os encontros. Os resultados produzidos foram categorizados em três grupos de conhecimentos, quais sejam: aceitação de si próprio e do outro; diversidade sexual; sistema genital e saúde sexual. Não é possível afirmar

que as/os estudantes do ensino médio desejarão tratar sempre dessas mesmas questões, afinal, os resultados apresentados dizem de uma realidade local do interior da Bahia, em um determinado momento. Possivelmente, em outros contextos, as temáticas selecionadas sejam também outras, mas esses resultados nos dão indícios sobre os interesses dos diálogos deste grupo de estudantes.

A aceitação foi o tema mais presente nas solicitações dos/as estudantes e comumente essa mesma questão era reiterada e levada para os momentos de discussão. O desejo por essa temática está, em muitos aspectos, vinculado ao notório desconforto que as padronizações sociais geram no grupo de estudantes, pois sinalizaram que, constantemente, são atravessadas/os por questionamentos sobre seus corpos e modos de vida. Como sinaliza a Aluna Joana:

Tem gente que fica falando: 'Você está gordinha!'. Eu vou falar logo de Maracás... Em Maracás é assim: se você come e está gorda falam, se emagrece falam, se consegue alguma coisa, está roubando. Se está na academia, é porque está tomando bomba. Nunca tá bom! [...] Já me chamaram de bochechão porque eu estava ficando gordinha. Isso me incomodou, eu chorei. O povo fica dizendo que eu como demais, que eu estou gorda, que eu vou ficar obesa e doente. Depois eu emagreci e começaram: ' Ah, menina, tu tá doente? Tá com anemia?' (Registro de gravação em Áudio, 17/05/2022).

A fala de Joana é carregada de discussões sociais que interpelam os corpos e buscam conformá-los, de modo que as constantes indagações não podem ser consideradas como questionamentos inocentes, mas como formas de sinalizar para a pessoa que ela está fora do padrão de beleza e normalidade. Há uma reiteração de qual padrão deveria ser seguido. Esse processo dialoga com as marcas históricas em que os padrões de beleza têm sido concebidos, sobretudo, na contemporaneidade. Estevão-Rezende, Nascimento e Alves (2018) discutem que, no século XXI, a indústria da beleza e os meios de comunicação desempenharam e continuam desempenhando um papel significativo na formulação de narrativas e discursos que moldam a noção do corpo e da beleza ideal. De modo que, historicamente, um padrão de beleza é criado e este torna-se o ideal a ser perseguido por todas as pessoas, sendo a aproximação desse padrão,

muitas vezes, o critério para ser considerado bonito/a e, conseqüentemente, o seu distanciamento, considerado como feiura.

Sobre essa questão, Santos (2007) discute que os corpos tidos como “anormais”, como os obesos, anoréxicos e acima ou abaixo do peso, mas não só esses, são utilizados para construir o próprio padrão corporal. As corporeidades abjetas ao serem postas fora dos limites padronizados são utilizadas como estratégias de regulação dos corpos tidos como “normais”. Nas palavras de Santos (2007, p. 85),

[...] Assim, fala-se dos corpos anormais para se regular os corpos 'ditos' normais. E quando digo 'fala-se', aqui, quero referir o conjunto de técnicas, práticas e discursos que conformam esse corpo, fazendo essas operações parecerem, por estabelecidas e coerentes que são, perfeitamente naturais, desejadas, servindo para o bem-estar de todos. E isso se dá exatamente porque essas técnicas, práticas e discursos encontram suas materialidades no mundo –“corpos emblemáticos”, ou exemplares, aqueles que aparecem nas mídias, como os dos artistas ou dos esportistas.

Nesses processos estratégicos de formulação de um padrão social de corpo, as relações de saber e poder lidam diretamente com a subjetividade das pessoas que têm contato com esses mecanismos. Assim, as engrenagens que movimentam as rodas do poder vão ganhando novas formas e vestimentas, mas continuam produzindo efeitos e processo de subjetivação e dessubjetivação nos sujeitos.

De acordo com Foucault (1999b), nos séculos XVII e XVIII, as dinâmicas de poder passaram por uma transformação gradual, ou seja, ocorreu uma mudança do poder soberano para o poder disciplinar. Enquanto a primeira forma de poder vertical centrava-se na figura real do rei, o poder disciplinar (horizontal) se manifestava por meio das técnicas disciplinares aplicadas aos corpos dos individualizados. Além disso, assim, o Estado passou a se envolver na vida humana, assumindo uma responsabilidade em relação ao bem-estar e à saúde da população por meio do discurso médico-legal, que muitas vezes é evocado para sinalizar que uma pessoa não está em um determinado padrão de corpo e que isso pode, de algum modo, afetar a sua saúde. Assim, o discurso médico é usado como artifício para movimentar as relações de poder e saber que marcam a forma em que os

corpos são concebidos. Esse discurso é constantemente evocado na fala de Joana, pois, ao engordar, ela é vista como uma potencial pessoa doente e, ao emagrecer, mais uma vez a doença é tida como uma possibilidade. Assim, por meio deste discurso mascarado de cuidado com a saúde, os corpos são regulados, categorizados e, muitas vezes, estigmatizados.

A segunda temática suscitada pelos discentes foi a diversidade sexual. Apesar de existirem posicionamentos controversos a respeito dessa temática, pois em alguns momentos as/os alunas/os demonstraram aversão às vivências sexuais dissidentes, por outro lado, houve vozes que se levantavam solicitando que essa temática fosse discutida, como no primeiro diálogo apresentado, em que a aluna Samile sinaliza que deve ser trabalhado sobre “a família LGBT”. Queremos salientar que, apesar da solicitação de que essa discussão fosse realizada, as/os alunas/os possuíam conhecimentos sobre a diversidade sexual e tinham, em muitos momentos, olhares estigmatizados para as pessoas LGBTTTQIAPN+. Essa situação pode ser observada no seguinte diálogo:

[...]

Sandra: Ah, professor! Eu acho que ser gay também é escolha!

Prof: Vocês acreditam que sexualidade é realmente escolha? Escolha em que sentido?

Luiza: Tem gente que já nasce gostando de uma coisa. Por exemplo, eu e tu namora, aí a gente termina e eu tenho curiosidade e pego mulher. Se eu gostar eu continuo, se eu não gostar eu paro.

Prof: Entendi, então vocês acham que tem gente que já nasce e gente que acaba escolhendo. Vocês concordam?

Sara: E tem gente que se descobre e não se aceita.

Prof: E quem se descobre e não se aceita, por que não se aceita?

Joana: Medo de julgamento, vergonha, medo de ser expulso de casa.

Prof: Mas vocês acham que ainda existe muito preconceito hoje?

Joana: Sim, demais! Por exemplo que se alguém for homossexual aqui da sala e deixar o cabelo crescer, o pessoal já começa a falar: Que coisa feia! Que Deus não aceita.

Luiza: E hoje as lésbicas são mais aceitas do que os gays.

Prof. Por que?

Pedro: Porque tem lésbica que fica com homem.

Luiza: As lésbicas são mais tranquilas. Tem viados mesmo, que misericórdia. É um escândalo! Um alvoroço. Querendo ser mais do que mulheres. Não que eu tenha preconceito... mas viado é mais escroto.

Letícia: Eu mesmo estudei com um que tinha o cabelo no meio das costas e ninguém podia falar nada com ele, que ele já respondia assim: Ah, nega! Comigo não! Com o maior deboche. Mas, tem gente que não, que gosta da coisa, mas não demonstra. Todo mundo sabe, mas a pessoa é tranquila!

Prof. E qual é o ideal? O ideal é não demonstrar?

Letícia: Não. Só não precisa chamar a atenção.

João: Andar gritando, gesticular muito!

Prof: Mas, não tem pessoas heterossexuais que também são assim?

Lucas: Não no nível desses. Tem não. Tem viado que é demais...

Prof: Mas, eu quero falar mais ainda sobre essa questão dos escandalosos que vocês sinalizaram. E eu quero que vocês sejam muitos sinceros. Vocês acham que esses que são "escandalosos" merecem passar pelas situações de preconceito?

Leila: Não! Mas esses são os que mais sofrem. Começam a ouvir piadinhas, os cochichos, derrubando até a autoestima da pessoa. Imagine você passar e as pessoas falarem: "olha o viadinho". A autoestima da pessoa vai para o pé (Registro de gravação em Áudio, 12/03/2022).

Esse diálogo envolve algumas categorias importantes nos estudos de sexualidade e gênero como o constante questionamento sobre a natureza da sexualidade, o processo de descoberta e aceitação, estereótipos e discriminação sofridas pela comunidade LGBTTQIAPN+. Chama-nos a atenção o recorrente questionamento sobre a natureza da homossexualidade e de outras sexualidades dissidentes, pois é bastante comum sermos indagados nos espaços que estamos sobre se a pessoa nasce ou torna-se gay no decorrer da vida. Na maioria das vezes, afastamos-nos dessa enrascada interpelativa e movimentamos a questão para seu/sua interlocutor/a, no sentido de questionar o porquê de tanto interesse na origem ou natureza das sexualidades dissidentes e não fazemos o mesmo em relação à heterossexualidade. Sobre essa questão Miskolci (2013) sinaliza para a necessidade de desestabilizar os modelos binários que atravessam as discussões sobre sexualidade e gênero (homem-mulher, masculino-feminino, hetero-homo) e trazer para a cena as "complexas, criativas e inesperadas" formas em que as pessoas podem transitar sobre essas nuances.

Sobre essa questão, Souza-Filho (2012) diz que há uma obsessão na busca por "fatores específicos" que estejam ligados à homossexualidade. Seja para defender ou atacar, a busca incessante por uma origem da homossexualidade tem como plano de fundo a retirada da homossexualidade do campo social e estabelecê-la enquanto "uma substância" de base psicológica, biológica e até espiritual. Essa busca por uma gênese da homossexualidade ou das sexualidades dissidentes contribui para que

diversas "teorias" sejam criadas, baseando-se muitas vezes, em um determinismo biológico. Souza-Filho (2012, p. 62) acrescenta que,

"[...]se na mesma proporção em que se falou ou escreveu sobre as "causas específicas" (a psicogênese) da homossexualidade tivessem sido produzidas teorias que buscassem as "causas específicas" da heterossexualidade, talvez nossa época não continuasse mais a destacar a homossexualidade como uma sexualidade à parte e não mais se falaria nem se escreveria sobre o assunto".

Assim, o movimento que realizamos, ao colocar em xeque a heterossexualidade, quando somos questionados a respeito da origem da homossexualidade, tem a intenção de desestabilizar a ideia de que a heterossexualidade é natural e dada, enquanto as demais formas de vivências sexuais seriam construídas, inventadas, ou que haja alguma essência biológica ou psicológica que precisassem justificar ou defender a legitimidade da vivência sexual dissidente a todo momento. Sobre essa questão Guacira Louro diz que:

A posição central é considerada a posição não problemática; todas as outras posições de sujeito estão de algum modo ligadas - e subordinadas - a ela. Tudo ganha sentido no interior desta lógica que estabelece o centro e o excêntrico; ou, se quisermos dizer de outro modo, o centro e suas margens. Ao conceito de centro vinculam-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade. Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade (Louro, 2013, p. 46).

Ainda sobre essa questão, Weeks (2018, p. 70) acrescenta que: "não são muitas as pessoas que podemos ouvir afirmando "eu sou heterossexual", porque esse é o grande pressuposto". Nesta mesma direção, há ainda, na fala das/os estudantes, a presença de um discurso de comparação entre homossexuais e lésbicas e nestes posicionamentos, as lésbicas são vistas como mais "passáveis", segundo as/os estudantes, seja por não transgredirem completamente a linha da heterossexualidade, podendo retornar à heterossexualidade, ou por serem menos "alvorçadas" e não chamarem a atenção como alguns homossexuais.

Essas falas estão carregadas de discursos normativos e que tentam delimitar [não] lugares às pessoas que estão distante da norma e que estigmatizam os comportamentos que destoam do esperado socialmente para um homem. A aluna Letícia sinaliza para essa questão ao dizer que “têm viados que querem ser mais [escandalosos] do que mulher”. Esse olhar diz de uma expectativa social compartilhada sobre comportamentos masculinos e femininos. Em outras palavras, é socialmente aceitável mulheres mais expressivas que demonstrem seus sentimentos de modo mais entusiasmado, enquanto para os homens esse tipo de expressão é vista como exagerada e, nas palavras de Guacira Louro (2013), excêntrica.

Afinal, em um contexto carregado de dispositivos de controle e vigilância, “o corpo [masculino] deve revelar uma identidade que transpira por meio dele e vista a olhos nus. O cheiro, os movimentos, a voz e sobretudo a ação, devem testemunhar que por trás desses parâmetros existe um homem” (Nolasco, 1995, p. 303). A ausência desses atributos, em uma sociedade produzida em uma lógica heteronormativa, compromete a masculinidade desse sujeito e o deixa mais susceptível a sofrer diversas formas de preconceitos e discriminações.

Esses olhares estão envolvidos em uma perspectiva de heterossexualidade compulsória como discute Butler (2003), em que há uma restrição nos discursos sobre gênero, insistindo na crença binária formada por homem/mulher como única forma de vivência de gênero, atuando na regulação do poder que naturaliza essa díade em detrimento de qualquer forma que escape dela. Assim, “não dar tinta”, “ficar durinho” ou até mimetizar uma masculinidade hegemônica tende a ser visto com bons olhos por muitas pessoas. Pois, é como se a fronteira da masculinidade ainda fosse visível e viável, sendo classificados pela aluna Letícia como pessoas tranquilas. Mas essa tranquilidade é desejado pelas gays fechativas ou escandalosas (usando o feminino como elas também costumam se tratar)?

Sem a intenção de generalizar, Colling, Arruda e Nonato (2019) discutem, com base em suas pesquisas, que, apesar de em diversos momentos as gays afeminadas e fechativas buscam performatizar expressões mais endurecidas, por entenderem que esse posicionamento fará com que elas sejam mais aceitas em determinados espaços, no entanto,

muitas vezes, acentuam, mesmo que involuntariamente, os movimentos tidos como femininos que estão “na materialidade dos seus corpos” (p. 26). Os autores citados ainda discutem que há voluntariedade de alguns homossexuais em apresentar traços lidos como feminino em suas performatividade de gênero a que chamam de *perfechatividade* de gênero que seria essa combinação entre a fechatividade e a performance (Colling, Arruda; Nonato, 2019). Em um contexto de investimentos movidos pela heterossexualidade compulsória, a apresentação de corpos fechativos ou escandalosos, como nomearam as(os) estudantes, é também uma forma de resistência e subversão para desmontar a lógica binária que tenta alinhar sexo-gênero-sexualidade, demonstrando que as possibilidades de vivências e expressões são diversas e vazam pelas mãos que tentam limitar.

As/Os estudantes também reconheceram as violências que as pessoas LGBTTTQIAPN+ são submetidas na sociedade contemporânea e refletem sobre os impactos deste contexto na saúde mental e autoestima dessas pessoas. Esse contexto de violências e violações legitima a heterossexualidade, tornando outras vivências sexuais, na maioria das vezes, como invisíveis ou como forma de xingamentos e ofensas. Não é sem motivos que, comumente, as pessoas, ao se dirigirem de modo ofensivo a um homem, usam a palavra “viado” de modo recorrente, como uma forma de desestabilizá-lo.

A última temática mais solicitada pelas alunas/os foi sobre sistema genital e Saúde Sexual. A presença dessa temática dentre as mais citadas gerou em nós, inicialmente, estranhamento, pois concordamos como Furlani (2011) ao dizer que a abordagem da educação sexual nas escolas esteve, na maior parte das vezes, restrita ao biológico, “implicando em um currículo limitado e reducionista (Furlani, 2011, p. 16). Geralmente essa abordagem se baseia em uma lógica higienista, prescritiva, contraceptiva e patológica ao se tratar da sexualidade e práticas sexuais. Então, de certo modo, esperávamos que essa não seria uma temática que as/os estudantes desejaríamos discutir, pois, acreditávamos que, de algum modo, era algo que já havia sido contemplado em seu processo formativo. No entanto, a demanda apresentada pelas/os alunas/os dá indício de que essa discussão ainda é

incipiente no ambiente escolar e que havia a necessidade desse debate no decorrer do desenvolvimento do Núcleo de Estudos.

Ao tratarmos dessa temática, no Núcleo de Estudos, diversas dúvidas em relação aos métodos contraceptivos, como a utilização do anticoncepcional, o uso mais adequado da camisinha e os possíveis danos da utilização recorrente da pílula do dia seguinte. As preocupações apresentadas pelas/os discentes estavam diretamente associadas com a necessidade de evitar uma gravidez não planejada, não havendo menção sobre a possibilidade de Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST. Essa questão nos chamou a atenção, pois ao serem questionadas/os sobre a possibilidade dessas infecções, as/os discentes demonstraram desconhecer mais detalhadamente sobre as IST ou formas de prevenção, chegando a confundir gonorreia com diarreia. Além disso, nenhum/a das/os estudantes conhecia as Profilaxias pré e pós exposição (PREP E PEP) como estratégia de prevenção à infecção pelo vírus HIV. Por exemplo, ao serem questionadas sobre o uso de preservativo com sabor o seguinte diálogo foi desenvolvido:

Cláudio: Professor, e a camisinha com sabor é pra que mesmo? se onde coloca não tem boca. (risos)

Prof: A camisinha com sabor é para sexo oral com camisinha, até porque tem IST que pode ser transmitida pelo sexo oral.

Cláudio: Oxe!

Ana Cláudia: Ô professor e quem não gosta de usar camisinha faz como?

Prof: Pessoal, o ideal é usar camisinha e que se for parar de usar, que ao menos antes se faça exames primeiro.

Ana Cláudia: Isso aí não existe! Imagine aí, na hora lá, eu vou falar: deixa eu fazer o exame primeiro (risos).

Prof: Pessoal, olha como vocês são inocentes. Se a pessoa que transa com você sem camisinha, você acha que essa pessoa não transou com outras pessoas sem camisinha também?

Bruno: Besteira, professor! Lavou tá novo!

Prof: Nesse caso não é tão simples assim, lavou não tá novo, viu?! Então a paixão e o amor acaba deixando cego, cega e faz você se colocar em situação de vulnerabilidade.

Prof. Pessoal, eu sei que tem galera, e eu não tô dizendo que tá errado não, não tô aqui para dizer o que é certo ou errado, mas tem uma galera que conhece um menininho ou uma menininha hoje e vai... isso é loucura, porque você tá se colocando em uma situação de vulnerabilidade.

Luiza: Eita, que fiquei com medo.

Prof: E não é para assustar não, mas é para vocês ficarem atentos e atentas (Registro de gravação em Áudio, 20/05/2022).

Reconheço que apesar de defender uma abordagem subversiva para as questões relacionadas à sexualidade, neste diálogo, em alguns aspectos, eu, enquanto professor, assumi posicionamentos normativos e só percebi isso na transcrição desta cena. Em outros momentos, tratamos sobre a sexualidade em uma perspectiva mais aberta relacionada ao prazer, no entanto, naquele momento senti que era necessário trazer informações mais consistentes sobre as IST, possibilidades de infecção e prevenção até para que unidas/os desses conhecimentos as/os alunas/os pudessem decidir sobre as estratégias de prevenção que mais se adequassem às suas vivências sexuais. Senti-me incomodado durante essa abordagem, pois, percebo que fui também capturado pela forma em que eu significo a docência e como entendo a responsabilidade que está envolvida ao tratar dessas temáticas.

Somam-se a este contexto as minhas próprias vivências e como os fantasmas da epidemia do HIV/AIDS também moldam a minha história, enquanto um homem gay, que durante toda a sua vida ouviu vozes que associavam as práticas homossexuais à infecção pelo vírus do HIV e que o “sexo seguro” seria a única possibilidade de driblar esse processo. Sim, uma abordagem terrorista que gerou prevenção pelo medo. Naquele momento, eu não apenas falei para minhas(meus) estudantes, mas, ao mesmo tempo, senti como se me sentasse ao lado delas(es) para (mais uma vez) escutar o discurso que ouvia durante a minha adolescência. Eu falava também para mim mesmo!

Assim, ao evocar discursos como o da “inocência” ou “loucura”, embebi a abordagem que utilizei em uma atmosfera de “terror”, de modo que a aluna Luiza sinaliza que, após aquele diálogo, ficou amedrontada. Esse discurso evocado por mim bebe, também, em fontes históricas do biopoder estatal como afirma Carrara (1996, p. 21):

Através do combate às doenças venéreas, o que se buscou construir, implícita ou explicitamente, foram, simultaneamente, uma população mais permeável aos novos interesses da “bio-política” que os governos ocidentais passaram a desenvolver a partir do século XIX, e sujeitos mais conscientes de sua responsabilidade biológica, dotados de um autocontrole que lhes permitisse resistir aos “imperativos da carne” ou colocá-los sob a segura tutela da razão (Carrara, 1996, p. 21).

Neste sentido, ressaltamos a importância de um processo de constante autoquestionamento ao tratar dessas questões, de modo a escapar das armadilhas que o diálogo sobre essa temática pode gerar sobre nós educadoras e educadores. Ainda assim, consideramos necessário sinalizar que o diálogo sobre esses temas é muito importante na educação básica, contribuindo para a decisão informada das/dos alunos sobre quais os trajetos serão tomados no que tange às suas vivências sexuais, tendo em vista que as pesquisas sinalizam que, na atualidade, essa temática tem sido menos dialogada nas escolas. Felisbino-Mendes e colaboradoras (2018) publicaram uma análise dos indicadores de saúde sexual de adolescentes brasileiras/os e constataram que o sexo desprotegido é um importante fator para o desenvolvimento de infecções e patologias que impactam na qualidade de vida de crianças/jovens entre 10 e 24 anos. As autoras sinalizam que aspectos culturais e sociais, além da falta de educação sexual formal e curricularizada, nas escolas, contribui para a intensificação desse processo.

Assim, pensar a prevenção com base nas vulnerabilidades é uma estratégia importante, como afirmam autoras(es) como Meyer, Klein e Andrade (2007) e Ayres e colaboradores (2009). Nesta perspectiva há a ruptura com um olhar individualista ou que se concentra apenas na ideia de risco ou proteção individual, sendo levados em consideração os aspectos individuais, sociais, culturais e institucionais que coadunam para maior ou menor grau de vulnerabilidade. Assim, é possível dizer que "as pessoas não são, em si, vulneráveis, mas podem estar vulneráveis a alguns agravos e não a outros, sob determinadas condições em diferentes momentos de suas vidas" (Meyer, Klein, Andrade, 2007, p. 234).

Neste sentido, diversas IST têm atingido a população jovem. O boletim epidemiológico produzido pelo Ministério da Saúde, por intermédio da Secretaria de Vigilância em Saúde, indica que entre 2020 e 2021, o Brasil e as regiões nacionais apresentaram aumento significativo de detecção de sífilis adquirida. No Nordeste o número de casos passou de 29,9 para 47,3 casos por 100.000 habitantes (Brasil, 2022).

Parte desse contexto de ausência de discussão sobre sexualidade na escola, mesmo a partir de um viés biológico e médico pode estar ligada aos movimentos ultraconservadores que assolaram o país nos últimos anos. Em 2022, a organização *Human Rights Watch* (HWR) lançou um relatório em que analisa 217 projetos de lei apresentados e leis que foram aprovadas entre os anos de 2014 e 2022 tendo como foco a proibição do ensino ou divulgação das questões de gênero e sexualidade.

Além disso, a HWR entrevistou 32 professoras/es de escolas públicas, de oito estados, que apontaram temor em discutir sexualidade em sala de aula por receio das investidas dos movimentos conservadores. Dentre os relatos de assédio, o relatório apresenta a narrativa da professora Grasiela P. de Cascavel (PR), que ao abordar sobre questões reprodutivas e de saúde sexual com uma turma de alunos de 11 e 13 anos teve fotos da sua aula divulgadas em redes sociais fora do contexto e chegou a ter um processo administrativo-disciplinar aberto pela Secretaria Municipal de Educação sob a acusação que ela teria dado informações "em profundidade" sobre a temática, violando o Estatuto da Criança e do Adolescente (HWR, 2022). A realização desses movimentos de perseguição aos/às docentes que dialogam sobre sexualidade e gênero na escola contribui para que essa discussão seja minada na educação básica e fortalece o processo de desinformação que foi apresentado pela turma participante do Núcleo de Estudos.

Como Furlani (2011), ressaltamos que não há problemas em discutir sobre saúde sexual nas escolas, ao contrário, somos defensores dessa discussão, mas salientamos que a problemática está quando essa perspectiva torna-se a única possibilidade de discussão sobre gênero e sexualidade, apagando todas as outras nuances que atravessam as questões de sexualidade e gênero. Mais que isso, o contexto torna-se especialmente problemático quando o olhar binário e cisheteronormativo torna-se o direcionador dessa abordagem. Assim, defendemos a discussão sobre saúde sexual considerando a diversidade sexual e de gênero no enfoque realizado, distante de uma abordagem moralista e higienista como comumente ocorre.

Neste sentido, reconhecemos o Núcleo de Estudos como um importante espaço de resistência que se engaja na [re]construção do

currículo-fênix, possibilitando que as discussões sobre Corpo, Gênero e Sexualidade estejam presentes na escola. Com isso, é possível gerar fissuras em um currículo que, inicialmente, foi pensado para silenciar essas discussões no ambiente escolar. Ao potencializar esses debates, o Núcleo gera o que chamamos de “implosão por dentro”, usando das próprias estruturas curriculares do Novo Ensino Médio para produzir outros espaços em que a diversidade e diferença ganham destaque e movimentam saberes subalternizados e perseguidos por grupos que se movimentam ferrenhamente com a intenção de evocar discursos normativos reverberados na conformação dos sujeitos em diversos aspectos de suas vidas.

4.6 – Quem produz um currículo-fênix?

A questão que intitula essa seção, talvez tenha povoado a mente da(o) leitor(a) que chegou a esta parte do texto, pois, se foram traçados alguns caminhos e pressupostos, é também importante pensar em mãos e vidas que produzem esse currículo que se refaz. Ressaltamos novamente que o currículo-fênix é produzido por sujeitos e forças que estão envolvidas e embrenhadas nas tramas das rupturas e continuidades que atravessam a escola. Assim, a partir das significações aferidas ao currículo neste escrito, podemos dizer que são as vidas tocadas e que tocam a escola que podem produzir o currículo-fênix, como educadoras(es), estudantes, movimentos sociais e comunidade, dentre outras(os). Se por um lado, há rupturas nesse estrato curricular, por outro lado, há lugares diferentes para estes agentes no fazer de um currículo que renasce.

Iniciaremos dando foco ao protagonismo docente nesse constructo. Apesar de não ser a única via em que o currículo pode ressurgir nas escolas, é inegável que as(os) professoras(es) são agentes fundamentais na produção de um currículo-fênix, pois no cotidiano escolar é possível promover adaptações, invasões e reconstruções para recriar espaços para que as diferenças sejam visibilizadas dentro da sala de aula, mesmo diante das restrições políticas e sociais que tentam limitar a liberdade docente. Endo que eu, enquanto professor da escola, fui responsável não apenas pela

construção do Núcleo de Estudos, mas pela concepção de uma nova forma de ver o que estava posto pelas políticas curriculares do NEM, de rastrear as lacunas, os pontos de descontinuidade e as possibilidades de renascimento.

Essa movimentação, contudo, não foi solitária. É importante reconhecer que, mesmo com dúvidas, receios e inseguranças compreensíveis frente a um projeto que desestabilizava lógicas mais tradicionais, a gestão escolar se mostrou disposta a apostar. Apoiou a implementação do Núcleo de Estudos, oferecendo condições para sua realização. Neste sentido, seria pouco provável que o Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades conseguisse ocupar um espaço curricular da forma que o fez se não houvesse essa abertura institucional para que outras experiências pudessem [re]nascer. Saliento, no entanto, que o apoio da gestão não significou ausência de questionamentos ou de tensões, pelo contrário. Houve momentos de incerteza, de necessidade de negociação e de mediação de sentidos como discutiremos com maior densidade no último capítulo/artigo dessa coletânea.

O currículo-fênix que apresentamos aqui, nasce da docência, do engajamento e da preocupação de um professor para que suas(seus) alunas(os) possam se constituir enquanto pessoas sensíveis às dores e marcas que os preconceitos e discriminações talham nos corpos que vitimizam. Recordo-me que, semanalmente, dedicava um momento para, a partir do que foi vivenciado na semana anterior, planejar outras formas de mobilizar as(os) estudantes no processo reflexivo que o Núcleo se propunha. Para isso, usava de estratégias diversas como textos escritos por elas(es), anotação de sugestões, além de tentar me manter atento ao que surgia nas mídias e redes sociais que pudessem trazer pontos de discussão sobre corpo, gênero e sexualidade para a sala de aula. Neste sentido, o currículo-fênix passou por mim, incendiou as marcas de uma docência tradicional e renasceu uma nova forma de conceber a escola e o meu papel na vida das(os) estudantes.

Em diversos momentos, incumbi as(os) estudantes a trazerem também essas questões e realizarem o debate, como apresentado na seção anterior. Em um desses dias, por exemplo, uma estudante levou uma reportagem do G1, com a seguinte chamada: “Após denúncia de racismo contra criança

fantasiada de macaco, escola se pronuncia pelas redes sociais”¹⁷ e, por mais que eu tivesse planejado outra questão para dialogar no Núcleo de Estudos, naquele dia toda a discussão girou em torno desta reportagem e de como o racismo tocava também a histórias das(os) integrantes. Destacamos, portanto, que o currículo nasce e exige uma docência protagonista, criativa, perspicaz, mas também sensível em reconhecer e envolver a demanda das(os) estudantes, pois elas(es) são co-construtoras(es) de um currículo que reflete sobre suas vivências, experiências e vozes.

A comunidade e os movimentos sociais também produzem o currículo-fênix, ao desvelar as questões que são comumente marginalizadas, como a desigualdade de gênero, a questão racial, a multiplicidade de vivências sexuais que, muitas vezes, são negligenciadas nos currículos. Por exemplo, a primeira lista de temas que orientou a elaboração do plano de ensino do Núcleo, não surgiu apenas da reflexão interna ao espaço escolar, mas foi profundamente atravessada pelas pautas trazidas por movimentos sociais que denunciam, há décadas, as violências da desigualdade de gênero, do racismo estrutural e da marginalização das vivências LGBTQIAPN+

Além das mãos que tecem o currículo-fênix, destacamos a dinâmica das políticas públicas, pois, Foucault (2006) dá indícios de que as descontinuidades são provocadas por momentos de crises que deixam às vistas as fragilidades de um sistema, mas esses momentos de desestabilização podem abrir espaços para que novas verdades sejam também construídas operando nos espaços de tensão e possibilidades, como aconteceu com o NEM. O currículo-fênix é, de certo modo, outro sistema que se engendra no lugar do [im]possível, inventando relações e saberes outros. Nas palavras de Oliveira e Ferrari (2022, p. 624),

[...] o sentido de invenção, ou seja, currículos são inventados pelos sujeitos, pelos governos, pela política, o que reforça a ideia de que os currículos sempre exprimem escolhas humanas, atravessadas pelo contexto histórico. No entanto, muitas vezes essas escolhas se renovam numa certa continuidade, de maneira que os currículos também se constituem como ‘tradições’, algo que se repete, se transformando em estrutura de saber que define as decisões

17 Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/04/apos-denuncia-de-racismo-contracrianca-fantasiada-de-macaco-escola-se-pronuncia-pelas-redes-sociais.ghtml>

peçoais, que constitui sujeitos, estratifica saberes, modos de pensar, agir, ser e estar.

Destacamos ainda, a importante contribuição dos campos de conhecimento que sustentam um currículo-fênix, pois assim como os movimentos sociais apresentam as pautas, são as construções epistemológicas produzidas no decorrer do tempo sobre educação, diferenças, gênero, sexualidade, raça/etnia e currículo que dão suporte conceitual e reflexivo para que as(os) professoras(es) consigam desestabilizar as normativas e conceber um currículo da, na e pela vida, capaz de renascer mesmo em um contexto adverso.

Assim, quem produz o currículo-fênix está em constante processo de negociação seja com as políticas curriculares, gestão, coordenação pedagógica, responsáveis das(os) estudantes ou até mesmo as(os) próprias(os) alunas(os). O currículo-fênix lida e se faz entre a fricção das continuidades e descontinuidades, entre as formas instauradas e as forças que resistem, representando um currículo que emerge e se refaz dialogando com os desafios sociais do seu tempo.

4.7 - É possível ensinar a voar? - Algumas notas que contribuem para o alçar de novos voos

“[...] Luz da minha vida, pedra de alquimia, tudo o que eu queria, renascer das cinzas”. Querer. Desejo! Mais uma vez retornamos à canção de Jorge Vercillo para dizer que a produção de um currículo-fênix nasce do querer, do desejo. Não é possível prescrever caminhos fáceis ou rotas seguras nesse processo construtivo, sequer acreditamos que o currículo-fênix chegue a sua finitude completa em algum momento. Afinal, esse formato curricular é voo e movimento. Percebemos que é necessário o desejo de diversos agentes em enxergar, dentre as chamas e cinzas, a possibilidade de [re]criação. O currículo-fênix bebe na fonte da criatividade, da implosão e dos movimentos ora silenciosos, ora gritantes. Assim, respondendo a questão que intitula essa seção, consideramos que não é possível ensinar a voar, mas é possível indicar a distância, apresentar os caminhos, sinalizar as dificuldades e limitações, além disso, para que o voo

exista, é necessário o desejo - a força motriz que nos movimenta enquanto sujeitos(as) engajados(as) em outras possibilidades de existir e estar no mundo.

Ressaltamos que o Núcleo de Estudos não é o currículo-fênix, mas é uma possibilidade, dentre outras, para que esse currículo alce voo e faça do ambiente escolar um trajeto possível para sua viagem. Outras rotas podem ser realizadas na contramão do que o NEM e a BNCC trazem como preceitos ao pensarmos as questões de gênero e sexualidade e elas devem ser potencializadas no dia-a-dia, para que essas discussões não sejam minadas pelos movimentos conservadores que insistem em atravessar o cotidiano escolar. Neste sentido, apesar de entender que não é possível receitar fórmulas para a implantação do Núcleo em outras escolas ou para o voo do currículo-fênix, tendo em vista que diversos fatores atravessam essas questões, nesta seção do texto, ensaiamos algumas reflexões que podem contribuir para outros contextos de voos curriculares, tomando o currículo-fênix como inspiração.

O currículo-fênix que defendemos se inscreve nas relações, de saber e poder e possui intencionalidades, dentre elas, a de (re)construir espaços para a discussão sobre corpos, gêneros e sexualidades na educação básica. Assim, além dos contextos sociais e políticos, nesta perspectiva curricular os anseios e desejos das(os) alunas(os) são fatores de grande importância. Afinal, este currículo é produzido com/por/para elas(es). Assim, ao tratar de corpos, gêneros e sexualidades é importante questionar: o que as(os) estudantes desejam discutir sobre essas questões? Quais as rotas epistemológicas e metodológicas tocam o grupo de estudantes daquele contexto? De que modo essas temáticas atravessam suas experiências?

Esse movimento questionador soma-se à constante tentativa de escapar do óbvio e do cotidiano, gerando novas configurações que se reverberam nas ações e na forma em que essas discussões acontecem. Seja uma luz apagada, cadeiras que mudam de formato, saída para espaços extraescolares ou/e o uso de artefatos culturais. A invenção e inovação são aliadas em proporcionar novos caminhos para que esses debates invadam a escola e façam sentido para as(os) estudantes. Muitas vezes, as narrativas

marginalizadas ganham espaços e as vivências transcorrem também no campo do imprevisível.

Desta forma, na composição de um currículo-fênix é imprescindível que se lance um olhar para as frestas, fissuras e espaços [im]possíveis a fim de que as questões sobre corpos, gênero e sexualidades renasçam no currículo. Esse olhar diz de arrombamentos curriculares, algumas vezes barulhentos, outras vezes silenciosos/calmos, que infiltram e fazem acontecer, mesmo que em um cenário contrário, o renascimento da discussão da diferença no ambiente escolar. Entendemos que o Núcleo de Estudos é também um arrombamento da estrutura conservadora e antigênero pensada na reformulação curricular do ensino médio. Outros arrombamentos são possíveis! Assim, nosso desejo é que a fênix continue no seu processo de incendiar e tornar-se potente na construção de outros espaços e possibilidades para que as questões de corpo, gênero e sexualidade invadam e transformem a escola.

Referências

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita, et al. O conceito de Vulnerabilidade e as Práticas de Saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de (org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009, p. 121-143.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino da Bahia**, 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em 27 maio 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para o ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, 236 p.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília: Senado Federal, 17 de fev. de 2017. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde, **Boletim Epidemiológico de Sífilis**. Número Especial, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/especiais/2022/boletim-epidemiologico-de-sifilis-numero-especial-out-2022/view>. Acesso em: 25 de setembro de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

CARRARA, Sérgio. **Tributo a Vênus**: a luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1516. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 29 set. 2023.

COLLING, Leandro; ARRUDA, Murilo Souza; NONATO, Murillo Nascimento. Perfechatividades de gênero: a contribuição das fechativas e afeminadas à teoria da performatividade de gênero. **Cadernos Pagu**. n. 57, 2019, p. 1-34.

CORAZZA, Sandra Mara. Olhos de Poder sobre o Currículo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71640>. Acesso em: 29 set. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1 /Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

ESTEVÃO-REZENDE, Yuri Alexandre; NASCIMENTO, Sarah Christina do; ALVES, Kerley dos Santos. “Você não tem o perfil dessa vaga”: padrões de beleza, gênero e relações de trabalho. CSONline - **Revista Eletrônica De Ciências Sociais**, [S. l.], n. 27, 2018. DOI: 10.34019/1981-2140.2018.17540. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17540>. Acesso em: 29 set. 2023.

FELISBINO-MENDES, Mariana Santos, Et. al. Análise dos indicadores de saúde sexual e reprodutiva de adolescentes brasileiros, 2009, 2012 e 2015. **Revista Brasileira Epidemiologia**, p. 1-14, 2018.

FERRARI, A. MARQUES, L. P. Silêncios e Educação. In: FERRARI, A; MARQUES, L. P. (org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 148.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 16 ed. Tradução Maria T. C. Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. 8 ed. Tradução Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**, trad. Raquel Ramallete, Petrópolis: Editora Vozes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

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, 2011.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In.: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.67-82.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HUMAN RIGHTS WATCH – HRW. “**Tenho medo, esse era o objetivo deles**”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. [S.l.], Relatório, 2022. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46, 2007, p. 201-218.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85 – 94.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 93-105.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOERLLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 43 - 53.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico? Orientadora: Marluicy Alves Paraíso**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em Revista**, n. 46, 2007, p. 219-239.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

NOLASCO, Sócrates. Masculinidade, Media e Violência. **Comunicação e Política**. v. I, n. 2, 1995, p. 299-311.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de; FERRARI, Anderson. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 613-631, mai./ago. 2022.

PARAÍSO, Marluicy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. **Educação & Realidade**. V, 34, n. 2, 2009, p. 277-293.

PARAÍSO, MARLUCY ALVES. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa** [online] v. 40, n.140, 2010.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 2ª ed. p. 25-48.

RIBEIRO, Márden Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. O novo Ensino Médio e a liberdade de escolha. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e100/ 1–20, 2020. DOI: 10.5902/1984644439519. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39519>. Acesso em: 29 set. 2023.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: RIBEIRO, P. R. C; et al. (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007, p. 80-92.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 138–152, 2015. DOI: 10.9771/peri.v1i2.12883. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12883>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social; Territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73 – 75.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, Marcos Lopes de; FERRARI, Anderson. Inquietações sobre gênero e sexualidade em espaços formativos: o caso do Pibid de Ciências. **Ensino em Re-Vista**. v, 26, n. 1, p. 40-59, 2019.

SOUSA FILHO, Alipio de. A política do conceito: subversiva ou conservadora? - crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [S. l.], v. 3, n. 04, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2296>. Acesso em: 10 nov. 2023.

VITIELLO, Márcio Abondanza.; CACETE, Núria Hanglei.. Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.

WAGNER, F; OPPE, I. G; MIRANDA, L. M. de. O mito da fênix e a combustão espontânea. **Ciência Hoje**, 2022. Disponível em:

<https://cienciahoje.org.br/artigo/o-mito-da-fenix-e-a-combustao-espontanea/>.
Acesso em: 29 de junho de 2023.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 37-82.

5 - O QUE UM FILME PODE FAZER CONOSCO? O QUE PODEMOS FAZER COM UM FILME?: A APRESENTAÇÃO DO LONGA-METRAGEM “PRECIOSA: UMA HISTÓRIA DE ESPERANÇA” NO NÚCLEO DE ESTUDOS¹⁸

Um poema precioso

Antes de começar a falar
eu quero te dizer
Preciosa, mesmo que você não possa me
ouvir
existem muitas pessoas que passaram a
mesma coisa que você

Abusada pelo pai e violentada pela mãe
Preciosa é uma jovem que
Não teve muitas condições,
Tão nova só queria ser feliz
Ela não imaginava que a sua vida
mudaria
como de uma árvore para uma raiz

Minha carta de alforria
Me pediram para escrever o que eu
objetivaria
Ali descrevi como eu me queria:
Cabelos longos , pele clara e magra
Padrão que fortemente minha mente
perseguia

[...]

Preciosa tinha um sonho de se tornar
famosa e ser aceita pelas pessoas
Em diversos espelhos ela se imaginava
como uma garota branca, magra e loira
Quando foi para a escola alternativa,
encontrou muitas alunas negras e latinas
Com que fortemente amizade ela cria
Lá conhece uma professora que lhe ajudou
a superar dificuldades e recuperar sua
autoestima

[...]

De repente umas vozes na escola
Me gritaram gorda, negra
gorda, negra, gorda, negra
Por acaso sou gorda e negra?
Me disseram sim
Lhes perguntaria que coisa é ser gorda e
negra ?
E eu não sabia a triste verdade que aquilo
escondia

[...]

E entre as minhas entranhas sempre
ressoava as mesmas palavras
Gorda e Negra

E daí?

Sou gorda sim
Sou Negra sim
De hoje em diante
Eu vou rir daqueles
Que por evitar, segundo eles
Que por evitar-nos algum dissabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor ?
Negra
E como soa lindo
Negra
E que ritmo tem ?
Negra
Afinal, já entendi
Já tenho a chave
Negra e gorda sou sim!
(Camila Vitoria dos Santos - Aluna da
rede estadual de Educação da Bahia).

¹⁸ Uma versão deste artigo foi publicada na revista Diversidade e Educação, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/17265>

O terceiro artigo traz a arte como linguagem potente para abrir caminhos no currículo. Discutimos como o uso de artefatos visuais, em especial filmes, podem ser ferramentas para fomentar o diálogo sobre corpo, gênero e sexualidade. Focamos na experiência com o longa-metragem “Preciosa: uma história de esperança”, no Núcleo de Estudos, que provocou a partilha de relatos sensíveis sobre assédio e violência sexual de garotas negras. Essas narrativas nos mostraram, além da dor, as estratégias que muitas estudantes constroem para resistir e seguir.

5.1 - Luz, câmera e ação!

O poema com o qual iniciamos esse trabalho foi produzido por uma estudante participante do Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades, no ano de 2023, após ter assistido ao filme “Preciosa - uma história de esperança”. A produção da estudante reflete sobre algumas narrativas produzidas no longa-metragem, dirigido por Lee Daniels e com lançamento em 2009. Nesta produção fílmica é apresentada a vida de Claireece “Preciosa” Jones, uma jovem de 16 anos, negra, gorda e com baixa escolaridade, que foi abusada por seu pai e, em consequência disso, estava grávida pela segunda vez. Somam-se a esse contexto, as sucessivas agressões de cunho racista e gordofóbico que Preciosa sofria de sua mãe. Esta situação também ocorria no ambiente escolar, de modo que a protagonista, em diversos momentos, agia de modo hostil e reproduzia as violências que vivenciava. Em algumas cenas, uma realidade paralela era construída por Preciosa, como que em um sonho, ela se via enquanto uma mulher famosa, bem quista pela sociedade, rica e loira. Neste sentido, este longa-metragem investe no movimento de categorias importantes de análises como padronização social, abusos sexuais, relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade, relacionamentos familiares, dentre outras.

Iniciamos este texto com a produção da estudante para trazer os primeiros sinais de reverberação que o artefato visual gerou ao ser exibido, na escola, em um Núcleo de Estudos, componente curricular eletivo construído no campo flexível do currículo do Novo Ensino Médio (NEM), possibilitando que as escolas produzam novas unidades curriculares. O poema de Camila traz aspectos relacionados à autodescoberta, aceitação e resistência ao dar vazão aos sentimentos de isolamento

e incompreensão que são, continuamente, reiterados no filme, mas também mostra a resiliência ao afirmar a identidade da personagem e seu valor como pessoa. O próprio uso do termo "Preciosa" no filme e no poema é significativo, pois ressalta a sua preciosidade como indivíduo, mesmo que, em um contexto racista e sexista, outras(os) não reconheçam isso.

Ao apresentar um longa-metragem como Preciosa, em um Núcleo de Estudos com foco nas discussões a respeito de corpo, gênero e sexualidade, existem intencionalidades sobre as categorias reflexivas que tencionamos e sobre as linhas de diálogos que queremos seguir, ou seja, desejamos fazer alguma coisa com este filme. No entanto, para além do desejado, a apresentação desse artefato movimenta outros saberes, toca em aspectos que não haviam sido planejados e possibilita que o inesperado invada o espaço escolar, em outras palavras, o filme faz também algo conosco. Na fricção desses dois pontos, a sala de aula acontece e o diálogo torna-se possível.

As produções cinematográficas fazem parte das nossas vidas, em diversos espaços como em casa, nos momentos de relaxamento, ou no cinema com a intenção de ampliar o repertório cultural e de lazer. No entanto, esses artefatos também são utilizados no campo educacional e, nestes casos, são reconfigurados, muitas vezes, com base no propósito do(a) professor(a) que o exhibe. Assim, podemos dizer que o filme dialoga com o planejamento que movimenta o componente curricular e marca nossa memória, contribuindo para que alguns conhecimentos sejam mais facilmente aprendidos por meio da experiência visual e multimodal.

Machado e Ferrari (2019) analisam os artefatos culturais a partir de duas perspectivas, política e poética. A primeira diz dos investimentos discursivos que atravessam o artefato, os encortinamentos que estão presentes nas produções, mas que podemos reconstruir com base em nossas próprias experiências. Ao construirmos essa nova leitura e processo de significação individual, temos contato com o aspecto poético, o qual dialoga com o contexto cultural, social e histórico. Sobre o aspecto político, Amaral, Caseira e Magalhães (2017), ao tratar das pedagogias que atravessam os artefatos culturais, sinalizam que estes produtos não são inocentes, tampouco se resumem apenas ao apelo comercial, pois “produzem sujeitos e interpelam a construção de suas identidades, uma vez que disseminam práticas e discursos que acarretam condutas” (Amaral; Caseira; Magalhães, p. 122).

Quem não se lembra de algum filme que assistiu na escola?! Desde a educação infantil, as produções cinematográficas são utilizadas em aulas com intenções diversas. Na maioria das vezes, estes artefatos são usados para mobilizar conteúdos específicos da disciplina, sendo mais uma ferramenta que a(o) docente vale-se com a intenção de alcançar os objetivos de aprendizagem que foram traçados. Por exemplo, recorde-me de ter assistido ao filme “Óleo de Lorenzo” nas aulas de Biologia, em que a professora utilizou esse artefato para mobilizar conhecimentos de genética, anatomia, fisiologia do sistema nervoso e bioquímica, ao apresentar a história do garoto Lorenzo que possuía uma patologia degenerativa (adrenoleucodistrofia - ALD) associada ao cromossomo X.

Há, no entanto, momentos em que estes artefatos são utilizados sem um caráter formativo, apresentados em uma proposta informativa que sequer estabelece conexões com os conhecimentos das(os) estudantes sobre a temática e não contribui para diálogos efetivos (Abud, 2003). Assim, no campo educacional, segundo Silva e Pieczkowski (2023), na ausência de objetivos estabelecidos, o uso de um filme pode ser apenas uma forma de passar tempo abrupta e imprudente.

Dessa forma, é possível dizer que a exibição de uma produção audiovisual pode ser uma aliada no processo de ensino, desde que esteja entrelaçada ao que se propõe no componente curricular. Diante disso, nos questionamos: de que modo o longa-metragem “Preciosa” mobiliza saberes e vivências ao ser apresentado em um espaço curricular que se propõe a dialogar sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade? Como este artefato visual contribui para que o Núcleo de Estudos produza sentidos diversos para as(os) suas(seus) participantes?

Fundamentando-se nessas reflexões, é possível perceber que essas produções culturais podem ser aliadas na vivência de um currículo-fênix, que se propõe à [re]construção de espaços que dialogam sobre as diferenças, pois as artes costumam borrar as margens e possibilitam que o público se questione, ressignifique e amplie o seu olhar para as questões sociais. Nesse sentido, esse processo de produção contínua se alinha às premissas do currículo-fênix, que subverte as normativas estabelecidas e, por meio da fricção com o instituído, possibilita a emergência de outros saberes e de novas formas de relação. Trata-se de um movimento fundamental para a construção de um espaço pedagógico dinâmico, vivo e plural (Figueiredo; Souza, 2024).

Neste trabalho, interessa-nos saber de quais modos esse artefato visual potencializa o Núcleo de Estudos enquanto um espaço de autorreconhecimento e diálogos sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades. Para tanto, compreendemos o longa-metragem em uma perspectiva da cultura visual, indo além das imagens e refletindo sobre as produções de subjetividades que perpassam essas produções (Ferrari, 2012). Sendo, portanto, as próprias imagens, discursos construtores de realidades que dialogam com os aspectos políticos, sociais e culturais dos seus espectadores. Mais que isso, é pensar de que modo somos impactadas(os) e também produzidas(os) nesse jogo de imagens, cortes e movimentos, até que chegue o momento em que não é mais o artefato que fala, mas, nós mesmas(os) que, ancoradas(os) em nossas vivências e narrativas, [res]significamos o que é mostrado.

Assim, somos movidos por alguns questionamentos que perseguimos no processo de leitura e análise dos filmes, tais quais: o que este artefato visual quer nos ensinar? Que público ele deseja atingir? Quais os contextos de produção? Quais os discursos e sentidos são acionados nesse constructo? Quais as pedagogias e currículos são operacionalizados com base neste artefato? Como dito, essas são algumas perguntas que, comumente, fazemos ao realizar um movimento de análise sobre um determinado artefato visual e, neste artigo, as questões que mais nos mobilizam são: de quais modos a utilização de artefatos culturais podem contribuir para a [re]construção curricular proposta por um Núcleo de Estudos? Quais sentidos são acionados ao apresentar o longa-metragem “Preciosa” em um Núcleo de Estudos que trata de corpo, gênero e sexualidade?

Questionamentos como esses colocam sob suspeitas as produções visuais, pois partimos da premissa que as suas construções possuem intencionalidades e se inscrevem nas relações de saber e poder. Afinal, nos jogos de câmera, luz, cortes e enredos há investimentos na construção de questões que devem permear os pensamentos do público ao ter contato com aquele material.

Esse olhar possibilita a reflexão sobre os conhecimentos que, conforme sejam construídos em produções cinematográficas, transformam-se em processos culturais que não apenas ensinam, mas como também desempenham um papel importante nas transformações identitárias e nas subjetividades das pessoas que têm contato com seus efeitos (atores e atrizes, diretoras(es), produtoras(es), público etc). Durante esse processo, estes produtos se caracterizam por envolver as/os

interlocutoras/es em conexões afetivas que borram as fronteiras entre realidade, fantasia e imaginação. Ao fazer isso, oferecem entretenimento e afetam nossas percepções, sentimentos e entendimentos sobre o mundo ao nosso redor. Eles se tornam, assim, férteis para a construção e reconstrução contínua de quem somos e como vemos o mundo (Silva, 1999).

Nesta mesma direção, Elizabeth Ellsworth (2001) discute sobre a terminologia “modo de endereçamento”, que, inicialmente, foi pensado na perspectiva de a quem era endereçado um determinado artefato visual, ou seja, qual público ele desejava capturar pelas suas tramas e movimentos. No entanto, no campo do cinema, este conceito foi ampliado e diz também das construções sociais e individuais que se deparam com as subjetividades do(a) espectador(a) e, conseqüentemente, com o uso que é feito deste artefato. Segundo Fischer (2007), acessamos narrativas próprias perpassadas pelos sentimentos como afetos, desejos e medos, pois o cinema acessa “nossas experiências mais diversas, que opera em nós, acionando memórias, construindo e reconstruindo um jeito de entender o que seria nossa história, pessoal e social” (p. 294-295).

Baseando-nos nesta perspectiva, compreendemos que há currículos que atravessam os artefatos visuais e que estes também produzem currículos reverberados nas subjetividades das pessoas que têm contato com eles. Diante disso, as produções cinematográficas têm sido foco de estudo de pesquisadoras/es de diversas áreas, fomentando a produção de um campo de estudo robusto e potente. No campo educacional, a utilização de artefatos visuais não é uma prática incomum e diversas pesquisas têm se debruçado a pensar nas potencialidades e limitações desses artefatos em processos educativos.

Em nosso grupo de pesquisa, a análise de curta e longa-metragem em interface com a educação tem sido foco de alguns estudos, como o de Souza (2020) que pesquisou sobre as problematizações a respeito de sexualidade e gênero que o curta-metragem “Eu não quero voltar sozinho” produziu em um grupo de participantes do PIBID de Geografia em uma universidade situada no estado de Minas Gerais. Nesta mesma direção, em outro trabalho, refletimos a respeito das aprendizagens sobre homossexualidades e religião, colocadas em movimento com base na discussão do filme “O padre”, realizada em um dos módulos de um curso de extensão sobre diversidade sexual, voltado à formação de profissionais de saúde, educação, segurança pública e assistência social (Figueiredo et al., 2021). Em uma

pesquisa recente, analisamos o longa-metragem “Capitães da areia” em que as construções de categorias como infâncias, gêneros e sexualidade foram abordadas baseando-se nesse constructo visual (Souza et al., 2023). Esse trajeto de estudos realizado por integrantes do grupo de pesquisa tem contribuído para pensarmos sobre as aprendizagens e os currículos que atravessam os artefatos culturais e de que modo as suas produções se esbarram com a subjetividade do público, especialmente, no tocante às questões de corpo, gênero e sexualidade.

Assim, seguindo essa linha de pesquisa que coloca em jogo categorias que nos são caras como corpo, gênero e sexualidade, neste capítulo/artigo, temos como objetivo discutir as produções discursivas geradas por meio da exibição do artefato visual “Preciosa” no Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades, realizado em uma escola estadual do interior baiano.

5.2 - Entre câmeras, cadernos e subjetividades: um caminho epistemológico

Na gravação de um filme, o tipo de câmera usada pode interferir no formato, cor e até na qualidade da imagem produzida, assim também acontece com as pesquisas. Compreendemos que a apresentação das lentes teórico-metodológicas pelas quais transcorre o estudo diz também dos envolvimento e compromissos epistemológicos que assumimos nesta empreitada de movimentar saberes. Desta maneira, assumimos olhares baseados nos estudos pós-críticos para colocar em movimento categorias como gênero, sexualidade, corpos, etnia e raça.

Nesta perspectiva, partimos de alguns pressupostos compartilhados por pesquisadoras e pesquisadores da área para dialogar em nossos estudos e pesquisas de modo a emergir as relações problemáticas que permeiam a ideia de generalizações e metanarrativas. Seguimos problematizando a noção de progresso, percepção de um sujeito racional, causas universais, linearidade histórica e visão naturalizada do conhecimento (Oliveira Júnior; Neira, 2021). Desta forma, arriscamos em percorrer outros caminhos e rotas, em investir em um caráter inventivo e a usar de nossa criatividade para construir novas possibilidades de pensar, analisar e produzir conhecimento. Em um contexto científico ainda marcado pela rigidez e frieza, encanta-nos a possibilidade de compor, decompor e recompor. Compomos,

baseando-nos em nossos estudos, dos levantamentos, do que já foi produzido, decompomos, pois, colocamos sob suspeita os sentidos que foram construídos nestas produções, emergindo as relações de saber e poder que atravessam cada contexto e, por fim, recompomos ao produzir o novo, ao reinventar, ao indicar novas possibilidades de trajetos que ainda não haviam sido imaginadas (Paraíso, 2014).

Neste capítulo/artigo, nos empenhamos em dialogar sobre os movimentos gerados pela apresentação e discussão do longa-metragem “Preciosa - Uma História de Esperança” no Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades. O filme foi exibido em um encontro e, nas semanas seguintes, as/os estudantes apresentaram discussões que consideraram pertinentes sobre o longa-metragem. Para tanto, a turma foi dividida em cinco grupos, os quais ficaram responsáveis por levarem aspectos específicos da vivência da personagem: Preciosa e racismo; Preciosa e abusos; Preciosa e sexualidade; Preciosa e gênero; Preciosa e sua mãe. Após as apresentações a proposta de diálogo era aberta para que as/os alunas/os debatessem sobre as temáticas suscitadas pelo filme.

A escolha por esse filme foi realizada de forma colaborativa com as(os) participantes do Núcleo. Em um determinado encontro falamos sobre filmes que poderiam ser apresentados no Núcleo de Estudos e que se conectassem com as discussões realizadas naquele espaço e dentre algumas sugestões, uma discente citou o filme Preciosa. Eu já tinha ouvido falar do filme e lido a sinopse, mas não havia assistido e a partir dessa sugestão, assisti e percebi que havia uma conexão direta com as discussões sobre a diferença que nos propomos a realizar. Neste sentido, o filme foi exibido como um artefato que possibilitasse produções discursivas no Núcleo de Estudos, para que as(os) alunas(os) pudessem pensar sobre marcadores sociais da diferença como raça/etnia, gênero, corpos abjetos, questões de classe social e que são provocadas pelo longa-metragem.

Ressaltamos que a escolha deste filme, como artefato cultural, oferece uma multiplicidade de reflexões sobre gênero, sexualidade, raça e violência. Assim, a “reconstrução curricular” proposta pelo Núcleo vai além do planejamento inicial, pois envolve as experiências subjetivas das(os) participantes, ressignificando o currículo à medida que ele dialoga e se atualiza no contato com as vivências e narrativas das(os) estudantes.

As informações empíricas foram produzidas pela gravação do áudio desses encontros, além das anotações no diário de campo. Investimos também na

apresentação de algumas cenas que nos capturaram enquanto espectadores e pesquisadores das questões de corpos, gênero e sexualidade no contexto educacional.

5.3 - “O Amor não fez nada por mim!”: histórias que se cruzam pela dororidade

Diversos pontos da história de Claireece “Preciosa” Jones chamam a atenção e muitas discussões podem ser movimentadas a partir deste artefato. Destacamos, no entanto, que os interesses de diálogo dizem também das construções e vivência do público que assiste ao filme. Quais aspectos saltam aos seus olhos ao ter contato com determinado material? Por exemplo, Machado e Ferrari (2018) discutiram este mesmo filme e a temática que mais os capturou nas análises e escrita foi a da obesidade e a forma que ela atravessa a vida de Claireece. A escolha por este ponto diz também dos incômodos das(os) autoras(es) e da forma que os padrões corporais também as(os) afetam e inscrevem marcas em seus corpos e modos de viver. Ao reconhecer essa questão, elas(es) dizem que: “A moça obesa de um bairro pobre de Nova Iorque toca nossos sentimentos mais profundos. Poderíamos iniciar este texto dizendo sobre várias outras coisas [...], mas a obesidade é o que mais nos afeta, pessoal e academicamente, neste momento” (Machado; Ferrari, 2019, p. 4).

No nosso caso, dificilmente alguma questão apresentada pelo filme impactaria mais que as violências sexuais que Preciosa sofria do seu pai e que resultaram em duas gestações. Assim como foi retratado no poema produzido por Camila, que inicia esse artigo, a protagonista tinha apenas 16 anos e, a sua mãe, ciente das violências sexuais que ocorriam em seu lar, por diversas vezes acusou Preciosa de ter permitido o ato, mais que isso, de ter seduzido o pai e roubado o seu marido. Em uma cena, Preciosa descobre que contraiu o HIV com seu pai nas relações não consensuais e o seguinte diálogo é construído:

Professora: Lembra que uma vez você me disse que nunca conseguiria contar a sua história? Agora escreve!

Preciosa: Vai à merda! Sabe muito bem pelo que eu passei. Eu nunca tive um namorado. Meu pai disse que ia se casar comigo. Como ele ia fazer isso? Ia ser contra a lei.

Professora: Escreve

Preciosa: Eu estou cansada, Dona Rain.

Professora: Se não for por vocês, faz pelas pessoas que te amam.
 Preciosa: Ninguém me ama.
 Professora: As pessoas te amam, Preciosa!
 Preciosa: Não mente, Dona Rain! O amor não fez nada por mim, o amor me machucou, me estuprou, me chamou de animal, fez eu me sentir inútil, me deixou doente.
 Professora. Isso não era amor, Preciosa. Seu bebê ama você! Eu amo você! Escreve! (Preciosa, 2009, 01:24:32).

Ao apresentar essa cena, foi notório que a sala foi invadida por uma atmosfera de sentimentos de consternação e o quanto a história de Preciosa conseguia tocar e alcançar lugares que não imaginávamos ser possível, ao selecionar aquele artefato visual para dialogar. Os olhares atentos e marejados e os murmúrios indecifráveis davam sinais de que a vida de Preciosa dizia de uma trajetória que se conectava às vivências daquelas/es estudantes.

Ao apresentar o longa-metragem, a intenção inicial foi trazer as questões étnico-raciais, de corpo, gênero e sexualidade em uma perspectiva interseccional como propõe Crenshaw (2002), ao entender que os diferentes tipos de discriminação se articulam e afetam as pessoas de maneira complexa. Isso acontece quando o racismo, o machismo, o classismo e outros sistemas de preconceito criam desigualdades que influenciam as posições de mulheres, pessoas de diferentes raças, etnias, classes sociais e, assim por diante. Neste sentido, ao iniciarmos a discussão sobre o artefato, as violências sexuais sofridas por Preciosa foram os primeiros aspectos ressaltados pelas(os) estudantes. O diálogo iniciou com a fala da aluna Luiza:

Eu não sei como Preciosa não entrou em uma depressão. Abusada pelo próprio pai, teve 2 filhos dele e ainda pegou HIV (sic). É uma coisa para a pessoa querer se matar, viu?! (Registro de gravação em Áudio, 20/09/2023).

Após essa interlocução inicial, diversas estudantes começaram a falar ao mesmo tempo. Naquele momento, só conseguia ouvir de mulheres e nenhum garoto se inseriu nesse diálogo, até que a aluna Vitória, em tom mais alto, disse:

Eu já tive depressão. Quando eu tinha 12 anos. Eu quase me mato, só não me matei porque não deixaram... Quando isso aconteceu, eu tinha 12 anos e era com uma pessoa que eu menos esperava. Comia lá em casa, era como da família e me abusou. Eu fiz corpo de delito, fui pra Jequié, blábláblá... Hoje eu passo na rua e ele ri da minha cara. O desgraçado não

foi preso. Segunda-feira eu estava indo pra casa, quando eu dobro a esquina da rua 14, ele estava guardando a moto [...] Isso aconteceu comigo 4 vezes e ele me ameaçava que se eu falasse, ia matar mainha, me matar. A última vez (que ele me abusou) foi de 22h até 2h da manhã. Eu cheguei com o meu pé da barriga doendo. Aí ele me deixou em casa e me ameaçou, que quando mainha fosse trabalhar, ele ia lá para casa. Aí eu comecei a entrar em depressão. Eu chegava da escola e fechava a casa toda. O filho dele estudava comigo. Ele ia buscar, eu chegava em casa correndo e trancava as portas tudo da frente. Porque a frente dá pra ver. Um dia ele foi lá em casa e ficou me chamando e eu morrendo de medo. Contei pro meu irmão que tentou matar ele. Foi uma confusão! No começo, todo mundo ficou me julgando, dizendo que eu que queria, que eu que queria (choro). Um dia ele foi lá em casa e ficou me chamando e eu morrendo de medo (Registro de gravação em Áudio, 20/09/2023).

E antes mesmo que pudéssemos nos recuperar da fala de Vitória, a aluna Pâmela disse:

Eu também fui abusada pelo marido da minha tia. Eu falei para a minha tia. Ela trabalhava na lotérica. Sabe aquelas câmeras bem pequenininhas? Ela colocou em casa, em cima do armário. Eu fui pra lá e ela não tava em casa, aí ela viu as imagens dele me abusando e chamou ele para conversar e pedir o divórcio, só que ele não queria dar o divórcio. Na noite seguinte, ele matou ela e fugiu (Registro de gravação em Áudio, 20/09/2023).

Naquele momento já não era a história da personagem Preciosa que atravessava o Núcleo de Estudos, mas a de Vitória e Pâmela, as nossas próprias “preciosas” que traziam as suas narrativas de dor e sofrimento. Ambas, garotas negras com 16 anos e que, em muitos aspectos, se aproximavam do que foi vivido por Claireece. Assim como em um “poema precioso”, no qual a fala da aluna-autora se mistura com a da própria personagem, no diálogo que fomos estabelecendo, as narrativas do longa-metragem se misturavam às histórias das nossas estudantes. Criava-se, a partir do que foi desencadeado pelo filme, uma rede de confiança, entrega e apoio com elas. Por meio da dor de suas memórias, produziam, no Núcleo de Estudos, discursos potentes e que contribuíam para a resignificação desse espaço curricular, rompendo com o silêncio que, geralmente, circundam as cicatrizes causadas por situações como essa.

Podemos dizer que, ao narrarem as suas experiências de dor e conectarem as suas histórias à de Preciosa, as alunas transformaram o espaço-tempo que ocupávamos. Naquele momento, o Núcleo de Estudos não era apenas um componente curricular eletivo possibilitado pela nova configuração do ensino médio. Estávamos ali em um grupo que fazia operar um currículo visceral, em que “a educação é a experiência de alteridade” como discute Macedo (2018, p. 166). Nesta

perspectiva, a educação é a transformação que ocorre por meio das relações que desenvolvemos, é o contato com a outra pessoa que nos educa e [trans]forma. Fomos educados-transformados em relação às questões de corpo, gênero e sexualidade por Vitória e Pâmela, pois ao mesmo tempo em que compartilhavam as suas dores, também nos ensinavam sobre os sentidos sociais que são atribuídos aos corpos das mulheres e de modo especial, as negras.

Os relatos das estudantes também dão sinais de como o ciclo de violência se articula na vida dessas mulheres e que esta violência não acaba com o estupro, ao contrário, há um processo de retroalimentação pautado em ameaças constantes que deixam as vítimas ainda mais vulneráveis e amedrontadas. Esse contexto contribui para que a saúde dessas mulheres seja afetada, como discutem Souza e colaboradores (2013) ao dialogarem sobre os aspectos psicológicos de mulheres que sofrem violência sexual. Os autores supracitados percebem que as vítimas de violência sexual podem sentir-se "sujas", "nojentas", reforçando sentimentos de vergonha e dissociação, inclusive algumas vítimas evitam contato sexual. Essa situação contribui para que essas mulheres sofram de depressão, ansiedade e questões que impactam a sua sexualidade e qualidade de vida.

No campo dos estudos feministas, termos como empatia e sororidade são comumente utilizados para falar da união e solidariedade entre mulheres. No entanto, a autora Vilma Piedade redireciona essa discussão ao tratar das especificidades de mulheres negras e propõe a utilização do termo dororidade. Nas palavras da autora,

a sororidade parece não dar conta da nossa pretitude. Foi a partir dessa percepção que pensei em outra direção, num novo conceito que, apesar de muito novo, já carrega um fardo antigo, velho conhecido das mulheres: a Dor - mas, neste caso, especificamente, a dor que só pode ser sentida a depender da cor da pele. Quanto mais preta, mais racismo, mais dor (Piedade, 2017, p. 17).

Assumir o conceito de dororidade é reconhecer que a dor é um ponto comum na trajetória de mulheres negras e a intersecção dos diversos caminhos que são marcados pelo racismo e sexismo na vida delas. Podemos dizer que a dororidade tem suas raízes no processo de escravidão, colonialismo e racismo estrutural que marca fortemente a vida das mulheres negras com apagamentos, silenciamentos, opressões e violência. Neste sentido, esse conceito também se conecta com os

movimentos de resistência dessas mulheres, em suas lutas e conquistas que constroem a identidade da mulher negra.

Informações do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) do Ministério da Saúde apontam que mulheres negras (pretas e pardas) têm mais que o dobro de probabilidade de sofrer violências sexuais e físicas que as mulheres brancas (Fesbrago, 2023). Nessa mesma direção, o Observatório de Segurança da Bahia apresenta que o estado segue a média nacional quanto ao perfil das principais vítimas de estupros. Ao realizar análise do período de 2009 a 2017 sinaliza que, em todos estes anos, as mulheres negras lideraram os índices, chegando ao total de 73% dos casos de violência sexual registrados em 2017, enquanto as brancas foram vítimas em 12,8% (Rede de Observatórios da Segurança, 2019).

Esse contexto de violência e violação às mulheres e, de modo especial, às mulheres negras, ressoa as marcas históricas geradas pelo processo de colonização europeia e escravidão a que foi submetida a população afrodiaspórica. Carneiro (2003) nos apresenta os processos relacionados a essa questão e discute que a naturalização dessa violação sexual colonial se concretiza com base na romantização dessas práticas contra mulheres negras e a negação do seu espaço enquanto cidadã.

Nesta mesma direção, Andrade (2018) discute que há corpos que, a partir de uma lógica colonial, são tidos como “estupráveis” por serem lidos como naturalmente impuros ou sujos. Segundo a autora,

[...] há no período colonial uma relação entre violação sexual e pecado – o sexo era pecaminoso –, mas haviam corpos que já eram impuros por “natureza”. Os corpos poluídos com o pecado são os corpos não brancos: as mulheres negras, indígenas, quilombolas. São estes, por sua vez, merecedores de violência, ou, senão, aqueles contra quem é legitimado, pela Igreja, Estado ou sociedade, agir com violência” (Andrade, 2018, p. 10).

Ao se tratar dos corpos de mulheres negras, essa visão de “impureza” se intensifica, pois elas são percebidas, muitas vezes, como mais fogosas e disponíveis ao sexo. bell hooks (2019) discute que a mulher negra é vista como uma selvagem sexual que usa do seu corpo para seduzir os homens, criando, desta forma, um “mito pornográfico”, produzido com base em um olhar patriarcal e racista. Neste mito, a sexualidade dessas mulheres está desvinculada do prazer, mas imersa em

uma atmosfera de exagero, desejo descontrolado e disponibilidade para o ato sexual, sendo assim, são corpos que “pedem” o sexo, “pedem” a violência sexual. Logo, em uma lógica animalesca e desumanizante os corpos de mulheres negras são vistos como passíveis das mais diversas formas de violência, dentre elas, o estupro. Com essa construção discursiva, os agressores se sentem autorizados a cometer este ato vil.

Carneiro (2011) nos diz que as marcas desse período colonial, que deveriam ser apenas cicatrizes, ainda ressoam no imaginário social, se atualizam na contemporaneidade, mas mantêm inalteradas as questões de raça, etnia e relações de gênero construídas durante o processo escravocrata. Neste sentido, as informações de violência sexual apresentadas pelos órgãos estatais dialogam com esse contexto e não é por acaso que o maior percentual de vítimas são mulheres negras.

Ressaltamos ainda que as violências sexuais também estão inscritas nas relações de poder. Os agressores tentam submeter as vítimas aos seus desejos e desmandos. Eles sentem-se possuidores dos corpos dessas mulheres e autorizados pelos simbolismos patriarcais e racistas a usá-las ao seu bel prazer. Concordamos com Diniz (2013, s.p.) ao dizer que:

A violência doméstica é uma das maneiras de governar os corpos da casa pelo regime do medo. Ela pode se expressar pela disciplina do castigo físico, pela humilhação ou pelo confinamento. Ou ainda por uma das formas mais perversas de expressão do patriarcado – o estupro. O estupro ofende as mulheres, não só no corpo possuído pelo prazer e ímpeto de tortura do agressor, mas principalmente porque nos aliena da única existência possível: a do próprio corpo. Uma mulher vitimada pelo estupro não é só alguém manchada na honra, [...] mas alguém temporariamente alienada da existência. Honra, dignidade, autonomia são ignoradas pelo estuprador, é verdade. Mas o estupro vai além: é um ato violento de demarcação do patriarcado nas entranhas das mulheres. É real e simbólico. Age em cada mulher vitimada, mas em todas as mulheres submetidas ao regime de dominação (Diniz, 2013, [s.p.]).

Assim, a dor torna-se presença constante na vida das mulheres negras e suas marcas, mesmo que reconfiguradas, são, muitas vezes, levadas de geração-a-geração, como relata Pâmela, ao dizer que ela não foi a primeira mulher de sua família a sofrer violência sexual:

Minha mãe também sofreu abusos, com 8 anos. Minha mãe fala que o povo de antigamente trabalhava com 8, 9 anos e ela trabalhou na casa de uma família com 8 anos e o patrão dela abusou dela (Registro de gravação em Áudio, 20/09/2023).

Retornamos à frase que intitula essa seção, em que Preciosa diz que o amor não fez nada por ela. A expressão do amor e afetividade tem sido historicamente negada às mulheres negras como já discutia Beatriz Nascimento, em 1990, pois em uma sociedade plurirracial, estruturalmente racista, ao produzir ideais estéticos de beleza que privilegiam o embranquecimento, em detrimento da negritude, as mulheres negras são preteridas em relações amorosas. Nas palavras da autora:

Há poucas chances para ela numa sociedade em que a atração sexual está impregnada de modelos raciais, sendo ela representante da etnia mais submetida. Sua escolha por parte do homem passa pela crença de que seja mais erótica ou mais ardente sexualmente do que as demais, crença relacionada às características do seu físico, muitas vezes exuberante. Entretanto, quando se trata de um relacionamento institucional, a discriminação étnica funciona como um impedimento, mais reforçado à medida que essa mulher alça uma posição de destaque social (Nascimento, 1990, p. 3).

Pacheco (2008, 2013) também percebe esse contexto e o associa ao preterimento vivenciado por mulheres negras nas relações afetivas. Nesta análise a autora evoca o dito popular “branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar” para dialogar sobre as questões de afetividade e solidão das mulheres negras. A autora, no entanto, traz contribuições importantes ao associar também outros sentidos ao signo “solidão”, o qual pode ser [re]visto como uma forma de liberdade em não se submeter aos ditames sociais e não sucumbirem a relacionamentos violentos, por exemplo.

Enquanto professor, após ouvir todas aquelas questões, senti-me perdido, inseguro, incomodado e inquieto, pois, em momento algum, quando selecionei aquele filme para discussão, imaginei que teríamos relatos dessa natureza, talvez, a minha surpresa esteja ligada à, naquele momento, nunca ter tido contato com histórias como aquelas vinda de alunas. A minha surpresa também se deve ao fato de ser um homem *cis*, pois mesmo sendo gay, negro e tendo alguns temores causados pelas expressões da homofobia e racismo, não sinto medo de sair à noite e ser sexualmente violentado. Há outros receios sobre situações que atentem contra

a minha vida, no entanto, o medo da violência sexual não é um fantasma que me persegue.

Em diálogo com a diretora da escola, foi relatado que situações de alunas com histórico de violência sexual são frequentes e que, na maior parte das vezes, apenas a gestão da escola fica sabendo, convocando a família e o Conselho Tutelar para dar os encaminhamentos cabíveis. De lá para cá, provavelmente, por ter aguçado o olhar para essas questões, algumas outras narrativas de violência sexual sofrida por alunas chegaram a mim, e a maioria delas tinha em comum a negritude das vítimas. Diante disso, questionamos: que estratégias a escola pode construir para se constituir como um espaço de fomento à prevenção da violência sexual contra as mulheres? E quando acontecem as denúncias, o que fazer com elas?

Enquanto ouvia atento às alunas, eu me questionava: o que fazer? Abraçá-las? Movimentar as redes sociais com denúncias? Ou ouvi-las e acolhê-las em suas narrativas? Na incerteza, optei por esta última, até que, em um determinado momento do diálogo, a aluna Vitória expressa a sua raiva e ódio em relação ao abusador e, principalmente, pela impunidade que marca a sua história. Ao ouvi-la, eu disse:

O pior é a sensação de impunidade, não é?! Eu sei que o que vocês estão colocando é a sensação de ódio e vocês têm todos os motivos para isso. É o corpo de vocês. Mas, não vale a pena e quando eu falo que não vale a pena, não tô falando: 'ah, têm que perdoar', não! Porque eu não acho que tem que perdoar porra nenhuma! Não vou pagar aqui de bom samaritano, dizendo que tem que perdoar. Não acho não! Mas não vale a pena ficar alimentando esse sentimento em vocês, porque causa mal a vocês. Nesse sentido, ele é um escroto, é alguém que não vale a pena mesmo! (Registro de gravação em Áudio, 20/09/2023).

Apesar de compartilhar do sentimento de raiva que as garotas estavam expressando, fiquei também preocupado na proporção que aquele momento de partilha poderia gerar na escola e até na cidade, tendo em vista que é um município pequeno com pouco mais de 27 mil habitantes e que as pessoas costumam se conhecer. Preocupava-me a exposição daquelas garotas e que aquela oportunidade de diálogo pudesse se desdobrar em mais dor e sofrimento para elas. Assim, ao final do diálogo, convido a turma para um pacto de confiança, com a intenção de que as nossas narrativas não tomassem proporções indesejadas e fossem utilizadas de modo descontextualizado. Como afirmam Mizuno, Fraid e Cassab (2010, p. 22),

expor a violência sofrida, não é algo fácil de se fazer, principalmente pelos conflitos que acompanham tal situação. Se de um lado existe uma exposição e a denúncia, e com isso pode ocorrer uma compaixão e solidariedade por parte de algumas pessoas, por outro lado, pode ocorrer um desmonte de uma imagem idealizada, construída sobre si mesma ou também sobre a própria relação, perante a família, a sociedade.

Naquela oportunidade, eu disse:

Gente, eu quero chamar a atenção de vocês sobre a importância desse espaço aqui, né?! A intenção do Núcleo não é fazer prova disso ou daquilo. É isso aqui. É essa discussão e teremos outros dias também para dialogar sobre essas questões e, nisso aqui, a gente constrói conhecimento também. E outra coisa, a gente cria um conhecimento que parte da nossa vivência. De certo modo, a gente conta da gente também, a gente conta da nossa intimidade. A gente se expõe! Então eu quero pedir, de modo muito amigável aqui, que as coisas que a gente fala aqui, permaneçam aqui, porque a intenção não é expor o outro. Porque quando alguém traz uma situação de sofrimento próprio e a gente espalha isso... quando levamos isso para outros lugares, a gente vai tá contribuindo para levar ainda mais sofrimento para essa pessoa e o intuito não é esse. O intuito é exatamente o oposto, é a gente buscar estratégias para diminuir, para reduzir, dentro do que for possível, aquele sofrimento. Então já quero pedir a cooperação de vocês para isso, para que a gente utilize esse espaço de diálogo, que a gente se sente acolhido e que seja de confiança (Registro de gravação em Audio, 20/09/2023).

Em nenhum momento ouvi ou soube de burburinhos sobre o que foi discutido naquele encontro. Em muitos aspectos, parece que o Núcleo tinha se tornado o espaço da confiança e do zelo mútuo pelas narrativas que ali eram compartilhadas. Após dizer da necessidade do cuidado pelas histórias que estavam sendo contadas, fui interrompido pelo toque do sinal que indicava que o tempo do Núcleo havia encerrado, mas sei que, naquele dia, o encontro não se findou ao sairmos da sala, pois os fantasmas daqueles relatos continuaram a permear meus pensamentos e, acredito que também o das(os) alunas(os). Saí daquele encontro atordoado e muito reflexivo sobre o papel do Núcleo de Estudos na vida daquelas estudantes e de que modo aquele espaço curricular foi ressignificado para elas, afinal, como disse anteriormente, nunca ouvi relatos desse tipo em nenhuma aula de Biologia que ministrei, não por eles não existirem, mas por entender que a construção produzida nas aulas do componente curricular supracitado não dava vazão para essas narrativas.

5.4 - “Ah, professor! Eu mando logo tomar no cu!” - As estratégias de escapes e subversões

Na semana seguinte, retomei a discussão do filme e dialoguei sobre a forma como Preciosa lidava com as situações que vivenciava e, mais uma vez, a violência sexual foi colocada em foco, mas, dessa vez, outras narrativas foram potencializadas, inclusive aquelas que dão sinais de alguns movimentos de resistência dessas garotas diante das constantes importunações sexuais que sofrem cotidianamente, conforme o diálogo a seguir:

Beatriz: Ah, professor! Ser mulher é difícil, viu?! Se nós colocarmos um short e cropped. Não pode usar uma roupa que se sente confortável. Não pode sair na rua com segurança que corre o risco de assédio.

Professor: Vocês já passaram por isso?

Geovana: Todo dia! Toda vez que você passa e tem aqueles velhos banguelos e fica tomando boca. Dá vontade de picar um murro na cara. Eu fui fazer a manutenção do aparelho e virei a esquina e passa um velho feio desgraçado e abriu a porta do carro: “Ei, gatinha, entra aqui”. Eu voltei pra trás com medo dele fazer algo comigo e ele insistindo. Eu falei que não queria!

Prof: Eu fiquei com uma curiosidade, quais as estratégias que vocês usam para escapar dessas situações?

Luiza: Eu xingo! Eu e Luana, a gente xinga logo todo e faz passar vergonha.

Luana: Ah, professor! Eu mando tomar no cu mesmo! Mas é cada uma! (Registro de gravação em Áudio, 27/09/2023).

Beatriz inicia sua fala com uma afirmação importante sobre os desafios de ser mulher, como já discutiu e discutem diversas mulheres, dentre elas, Simone de Beauvoir. Na década de 1950, ela disse que, a mulher era vista como um ser que deriva, que tem a sua história escrita e ditada por homens e que elas, nessa lógica, deveriam estar ao dispor, saciando os desejos e prazeres deles. A autora ainda acrescenta que “[...] o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser humano, uma liberdade autônoma, descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõem a condição do Outro” (Beauvoir, 1970, p. 23).

Após mais de 50 anos em que Beauvoir pensou sobre essas questões, Guacira Louro (2008) analisa que muita coisa transformou-se, sobretudo no que

tange ao processo subjetivo de constituição do que é lido socialmente enquanto mulher. O tornar-se mulher não é unívoco e a pluralização desse movimento possibilita que outras vozes de mulheres, ou vozes-mulheres se levantem e sejam ouvidas por meio de estratégias diversas, inclusive pelos gritos e xingamentos enunciados pelas alunas que denunciam as marcas históricas sexistas e machistas que não respeitam as suas existências, tentando ditar quais roupas elas podem usar, importunando-as e desejando o controle sobre seus corpos. Talvez, há algumas décadas, situações como essas fariam as alunas repensarem sobre suas vestimentas ou condutas, como se fossem elas o corpo fora do lugar. Hoje, no entanto, conseguem romper com esses processos e levantam as suas vozes de modo a envergonhar e constranger os assediadores.

Klement e Castro (2022) realizaram um estudo com 44 mulheres, na faixa etária entre 18 e 30 anos, a respeito das estratégias que elas utilizavam para se desvencilhar das situações de importunação sexual. A evitação foi a estratégia mais citada, em que elas buscavam subterfúgios para evitar o assédio. Outra estratégia citada foi a cooperação de outras pessoas para tentar garantir sua segurança, como o envio da localização móvel ou saindo apenas acompanhada. Além disso, as mulheres sinalizaram que andam sempre atentas, invadidas por uma atmosfera de pânico constante, podendo a qualquer momento serem abordadas e violentadas. A estratégia do confronto, usada pelas alunas, agindo de modo grosseiro ou com xingamentos para se defenderem, foi mencionada por apenas uma participante no estudo supracitado.

Ao confrontar seus algozes, as estudantes colocam em curso de discussão as relações de poder, pois, mesmo, momentaneamente, elas conseguem realizar um giro e assumem, nesse contexto, a possibilidade de romper com as marcas históricas que buscam produzir mulheres submissas aos desejos masculinos. Elas demonstram que homens agindo de modo biltre não são bem quistos na sociedade contemporânea e que elas não se calarão. Diante dessa situação, deixamos algumas indagações: como se sentem esses homens ao serem peitados dessa forma? Qual a sensação de, ao invés de constranger, serem ridicularizados? O que o enfrentamento delas produz neles?

Os xingamentos também aproximam as alunas da personagem Preciosa, pois em diversas cenas do filme, a protagonista usa de palavrões para também ser ouvida ou para expressar seus sentimentos. Falar alto, usar de vocabulário chulo ou

soltar um sonoro [e libertador] “foda-se” são também estratégias usadas, muitas vezes, por pessoas que vivem nas periferias diante das diversas manifestações de violência e desigualdades. No entanto, quando o xingamento é verbalizado por mulheres, recebe outro sentido, pois borra a idealização de um contexto cis-heterossexista e misógino que coloca a mulher em um lugar de cuidado, delicadeza e zelo. Tendo em vista que, na maioria das vezes, elas são ensinadas a silenciar-se diante das situações de desconforto. A reação das estudantes também é uma forma de resistir a esse feminino produzido para não contestar.

Quando Luana reage às investidas do homem assediador mandando-o tomar no cu mais uma vez as relações de poder são movimentadas e possibilitam dinamicidade, visto que ao abordar as garotas, os homens nutrem-se de um contexto histórico que os autoriza a importuná-las, unicamente por serem homens, ao passo que ao enfrentá-los de modo vil, elas esfacelam essa lógica. Ao usar a região anal para confrontar esse homem, essa questão torna-se ainda mais contundente, pois ao direcionar esse xingamento a homens que nitidamente são mobilizados por uma lógica sexista, mandá-lo ser penetrado pelo ânus é, para esses indivíduos, uma ofensa a sua própria masculinidade (frágil), porque é, de algum modo, aproximá-los do feminino que, nessa perspectiva, é quem deveria ser penetrado. Não é sem motivos que Luana diz “vai tomar no cu”, ao invés de ofensas que estejam ligadas a uma atividade ativa em relação ao ânus, como por exemplo, “vá meter em um cu” (Sáez; Carrascosa, 2017).

A escolha da aluna em mandar esse homem ser penetrado se conecta com as discussões a respeito do contexto misógino e heterossexista que discutimos até aqui, visto que ela lança mão também desse olhar para desmobilizar o homem que buscou assediá-la. Sendo a linguagem produtora de realidade, metaforicamente, Luana penetrou aquele homem publicamente ao mandá-lo tomar no cu. Ela chega às entranhas da sua masculinidade e, todas(os) aquelas(es) que estão no entorno podem contemplar um homem despido e arrombado por uma mulher. Sobre essa questão Sáez e Carrascosa (2017, p. 28) dizem que:

Quando dizemos habitualmente essas expressões (que se foda, vai dar o cu, fodido...), não temos consciência da realidade que estamos criando ou dos valores que estamos transmitindo. Mas estão aqui e, para quem o recebe, o insulto é o medo de ganhar uma marca, uma marca que cria uma identidade: ser assinalado como “o que faz isso” – agrada-te que te metam, o foderam – e seu corolário habitual: é uma bicha.

Não é possível dizer que o ato de xingar ou confrontar os assediadores seja a melhor estratégia. Não há estratégias melhores! Há movimentos possíveis e que dialogam com cada contexto. Mas salientamos que as relações de poder seguem acontecendo de modo operacionalizado em rede como propõe Foucault (1988), com enfrentamentos contínuos, em que instituições e sujeitos se mobilizam nas ações e reações que visam exercer, de algum modo, o poder. Dialogando sobre a “analítica do poder de Foucault” Maia (1995, p.89) diz que: “Não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta”.

5.5 - O arte-em-fato visual que afeta: respingos curriculares

Como encerrar um filme como o de Preciosa? Como encerrar um artigo como esse com tantas questões em jogo, tanta vida pujante e pulsante? Não, não é possível fechar e concordamos com Guimarães (1998) que qualquer esforço nesse sentido incorrerá em versões superficiais e incapazes de transpor os movimentos de reflexões que continuam a existir, pois mesmo após a última cena, o filme continua a acontecer na nossa mente. Mesmo após o ponto (final?) as reverberações dos nossos lidos e escritos continuam a descortinar conhecimentos em nós. Segundo este autor,

“Mitos e filmes são rebeldes à análise e qualquer tentativa de encerrá-los em contornos precisos dará uma versão empobrecida da complexidade que os caracteriza. Como as imagens fílmicas e míticas estão num fluxo constante, elas nos levam a várias direções que mostram o esfacelamento do mundo em que vivemos” (Guimarães, 1998, p. 109).

Assim, Lee Daniels, diretor do filme Preciosa, não criou fins fabulosos para a personagem, sequer é possível dizer que Preciosa tenha superado as marcas que lhe causaram sofrimento. Talvez a superação esteja na ruptura com a órbita de violência e por Preciosa ter se permitido ir em busca de outras formas de existir, mas não há finais felizes, no filme, neste texto e, muitas vezes, na vida.

Como no filme, neste texto, após os relatos, as alunas continuaram carregando as marcas das violências sexuais que sofreram. Apesar do potencial do artefato visual e do espaço do Núcleo de Estudos, esse momento não é capaz de apagar as cicatrizes. A dororidade que atravessa suas histórias, enquanto mulheres

negras, segue intocada, pois os abusadores continuaram impunes (um foragido) e elas seguiram recriando as suas histórias e produzindo novas narrativas para si e para outras. Apesar disso, essas garotas conseguiram romper com a barreira do silêncio e, em um espaço coletivo, se despiram da vergonha e do discurso que, diversas vezes, é evocado para culpabilizar as mulheres que sofrem violência sexual.

Além disso, elas deram sinais de resistência, apresentando as suas estratégias de [sobre/sub]vivência diante das repetidas importunações sexuais que sofrem. Assim como Preciosa, as alunas se reinventaram, diante dos desafios que é ser mulher na sociedade contemporânea, produziram novos discursos e, conseqüentemente, se produziram em outros lugares em resposta aos assédios. Assim, como a personagem do filme, as garotas também se mobilizaram, não ficaram estáticas no mesmo lugar, dentro de suas possibilidades, provocam transgressões e rupturas.

Neste sentido, a princípio, o filme Preciosa era um artefato que seria utilizado para as discussões do Núcleo de Estudos, mas nesse trajeto discursivo, o artefato visual produziu o próprio Núcleo e permitiu que ele se constituísse enquanto esse lugar de amparo e afeto. Sentimos que uma atmosfera de dor e sofrimento foi produzida ao apresentar esse longa-metragem e ao ouvir as narrativas das estudantes, no entanto, consideramos que houve a humanização do Núcleo de Estudos, pois não falávamos sobre algo distante ou possibilidades remotas. Eram as nossas vidas que estavam ali, expostas, nuas. Tratando-se de uma escola interiorana, com uma sala de aula, em sua maioria, formada por garotas negras, a história de Preciosa dialogou diretamente com as narrativas do Núcleo de Estudos. Nós éramos o nosso próprio currículo e isso fez com que o Núcleo ganhasse um sentido novo.

Salientamos que, se por um lado, o enredo do filme é importante para o diálogo sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade, por outro lado, o espaço em que essa exibição e discussão ocorrem também diz dos desdobramentos possíveis. Em outras palavras, esse mesmo filme apresentado em um espaço/tempo diferente do Núcleo de Estudos, tendo a participação de outras pessoas, provavelmente, geraria diálogos diferentes, categorias diferentes de análises ganhariam força e outras ficariam relegadas ao silêncio. Não podemos perder de vista que a exibição desse filme ocorreu em agosto de 2022, cinco meses após o

início das discussões do Núcleo de Estudos, possibilitando que as(os) estudantes já tivessem um olhar problematizador para essas questões e também sentissem que aquele espaço era um lugar de confiança e até de desabafo.

Assim, retornamos aos questionamentos que intitulamos este texto: o que um filme pode fazer conosco? O que podemos fazer com um filme? Dentre muitas outras possibilidades, um filme pode movimentar as nossas vida-currículos em vias marginais que são, na maioria das vezes, silenciadas no ambiente escolar e podemos movimentar o filme de modo a produzir novos lugares e narrativas, de enxergar os encontros e distanciamentos das nossas histórias com as das(os) personagens. Podemos ainda, colocar sob suspeita o artefato, observando suas intenções e contingências, questioná-lo com base nas óticas que epistemologicamente sustentam nossas indagações.

Como dito anteriormente, este artefato cultural também entrou no movimento de dança que é o construir do currículo-fênix, pois possibilitou que o inesperado acontecesse e que questões, muitas vezes, silenciadas fossem verbalizadas e descortinadas dentro de um espaço pedagógico. Por certo, ao realizar a produção deste filme, não era possível imaginar os diversos lugares em que ele chegaria e todas as narrativas engatilhadas a partir dele. Neste sentido, assim como a fênix, em um contexto educacional, o próprio filme também tem a possibilidade de ser reinventado permanentemente, conectando-se às vivências das(os) alunas(os), produzindo novos saberes e subjetividades.

Referências

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, v. 22, n. 1: p. 183-193, 2003.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AMARAL, Caroline Amaral; CASEIRA, Fabiani Figueiredo; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Artefatos culturais: pensando algumas potencialidades para discussão dos corpos, gêneros e sexualidades. In: RIBEIRO, Paula Regina; MAGALHÃES, Joanalira Corpes[orgs.]. **Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, pp. 121-134.

ANDRADE, Mailô de Menezes Vieira. Perspectivas feministas em criminologia: a interseccionalidade entre gênero, raça e classe na análise do esturo. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. v. 146, p. 435-455, 2018.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo. Fatos e mitos**. 4. ed. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>

geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-americalatina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em 13 de fev. 2018

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento . **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em: 17 jan. 2024.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1516. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 29 set. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, pp. 171-188, Ano 10, 2002.

DINIZ, Débora. O estupro é um ato de demarcação nas entranhas femininas feito patriarcado para assinalar o território do corpo submetido à sua disciplina. **Portal Geledés**, [online], 18 nov. 2013.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Nunca fomos humanos: Nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.07-77

FERRARI, Anderson. Cultura visual e homossexualidades na constituição de “novas infâncias e “novos” docentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FIGUEIREDO, Roniel Santos; SOUZA, Marcos Lopes de. É possível renascer das cinzas?: : o Núcleo de Estudos implicado na construção de um currículo-fênix sobre corpo, gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. e-rte331202409, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68619. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/68619>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FIGUEIREDO, Roniel Santos; SOUZA, Lais Machado; SILVA, Erlon Dias; SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino dos; SOUZA, Marcos Lopes de. " Está na Bíblia! Você leu a Bíblia, seu pervertido?": Intersecções entre religião e homossexualidades a partir do

filme "o padre". **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. 1, p. 228-256, Jan./Jun. 2021.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA - FESBRAGO. **No Brasil, mulheres negras enfrentam um maior risco de serem vítimas de violência física e sexual**. Disponível em: <https://www.febrasgo.org.br/pt/noticias/item/1702-no-brasil-mulheres-negras-enfrentam-um-maior-risco-de-serem-vitimas-de-violencia-fisica-e-sexual>. Acesso em 17 de janeiro de 2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

GUIMARÃES, Áurea M. O cinema e a escola: formas imagéticas da violência. **Cad. Cedec**. v. 19, n. 47. Dez, 1998.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p

KLEMENT, Daniela Luana; CASTRO, Amanda. Ser mulher: estratégias de sobrevivência a importunação sexual. **Barbarói**, v. 1, n. 61, 27 set. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2, p. 17- 23, maio/ago. 2008.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, Alice; SISCAR, Marcos. (orgs). **Pensando a política com Derrida**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 153-178.

MAIA, Antônio. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Tempo social**. São Paulo, v. 7, n. 1, 1995.

MACHADO, Nathalye Nallon; FERRARI, Anderson. Sobre ser grande e não ser vista: a mulher que há em preciosa. **Educ. Perspect**. v. 10, p. 1-14, 2019.

MIZUNO, Camila; FRAID, Jaqueline Aparecida; CASSAB, Latif Antonia. Violência contra a mulher: Por que elas simplesmente não vão embora? In: **Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**, 2010, Londrina. Anais[...] Londrina, 2010, p. 16-23.

NASCIMENTO, Beatriz. "A mulher negra e o amor". **Jornal Maioria Falante**, fev.-mar. 1990, p. 3.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz de; NEIRA, Marcos Garcia. A etnografia pós-crítica como modo de pesquisa a prática pedagógica da Educação Física cultural, **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 01/17, 2021.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Salvador: EDUFBA, 2013.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **"Branca para casar, mulata para F..., Negra para trabalhar": Escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras**

em Salvador, Bahia. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 324. 2008.

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 pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 25-47.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PRECIOSA: uma história de esperança. Direção Lee Daniels. EUA: PlayArt, 2009.

REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA. **A cor da violência na Bahia** - Uma análise dos homicídios e violência sexual na última década. Bahia: Rede de Observatórios da Segurança, 2019. Disponível em: <http://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/09/A-cor-da-viole%CC%82ncia-na-Bahia-Uma-ana%CC%81lise-dos-homici%CC%81dios-e-viole%CC%82ncia-sexual-na-u%CC%81ltima-de%CC%81cada-FINAL.pdf> . Acesso em: 05 nov. 2023.

RIBEIRO, Márden Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. O novo Ensino Médio e a liberdade de escolha. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e100/ 1–20, 2020.

SAÉZ, Javier; CARRASCOSA, Sejo. **Pelo cu:** políticas anais. Tradução: Rafael Leopoldo. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

SILVA, Daniela da; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Cinema e educação básica: narrativas docentes. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, n. 77, p. 913-928, abr./jun. 2023. DOI: doi.org/10.7213/1981-416X.23.077.AO07

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Flávia Bello Costa de; DREZETT, Jefferson; MEIRELLES, Alcina de Cássia; RAMOS, Denise Gimenez. Aspectos psicológicos de mulheres que sofrem violência sexual. *Reprodução & Climatério*. v. 27, n. 3, p. 98-103, 2013.

SOUZA, Marcos Lopes de. As pedagogias visuais sobre ser cego e gay no curta-metragem 'Eu não quero voltar sozinho'. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 199–219, 2020. DOI: 10.5902/1983734844021.

SOUZA, Marcos Lopes de; SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino dos; FIGUEIREDO, Roniel Santos; PASSOS; Vinicius Mascarenhas dos. " E você tem idade para isso, rapaz"? Infâncias, Gênero e Sexualidade no longa-metragem capitães da areia. **Textura**, v. 25, n. 61, p. 222-243, jan./mar. 2023.

6 - O CURRÍCULO QUE ESCAPA: EXPERIÊNCIA, AFETAÇÃO E OS ECOS DO NÚCLEO DE ESTUDOS EM CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES

No quarto capítulo/artigo, lançamos o olhar para os efeitos que a vivência do Núcleo deixou em quem esteve presente: estudantes e docente. Caminhamos em duas direções. A primeira, ao rastrear sentimentos e movimentos provocados por momentos como a exibição do filme “Hoje eu não quero voltar sozinho” e outras rodas de conversa. A segunda, ao refletir sobre como a construção desse espaço curricular movimentou a docência, trazendo à tona os medos, dúvidas e coragem de insistir. Ao longo do processo, fomos entendendo que o Núcleo não transformou apenas quem participa dele, mas ele também refaz o modo como a docência se dá.

6.1 - Olhares iniciais

O que emerge quando corpo, gênero e sexualidade irrompem no espaço escolar como questões curricularizadas? Quais potências e tensões se consolidam nesta insurreição pedagógica? Quais os desvios, linhas, nós e rupturas se entrelaçam nessa tecitura de um currículo que insiste em existir ainda que, por muitas(os), ele não seja desejado? Quais atravessamentos marcam as pessoas que têm contato com essas discussões?

Questões como estas nos mobilizam na construção deste artigo que tem como objetivo discutir os desdobramentos produzidos na vivência/experiência de um Núcleo de Estudos sobre corpo, gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio. Buscamos dialogar sobre os atravessamentos e disputas que emergem nesse processo, problematizando o currículo como espaço de produção de subjetividades e de práticas educativas que dialogam com a contemporaneidade.

Com o avançar da democratização aos espaços educacionais, passar pela escola tornou-se algo comum na vida da maior parte da população brasileira, nas últimas décadas. Em 2023, mais de 50% da população acima de 25 anos já haviam concluído o ensino médio (IBGE, 2024). Apesar das diversas controvérsias e acessos desiguais, a escola tornou-se, no decorrer do tempo, um dos principais espaços de sociabilidade e construções identitárias. Neste sentido, somos, de algum modo, em maioria, um povo escolarizado, tecido nas linhas e tramas escolares, que nos lançam e geram efeitos que se desdobram em nossas formas de ver e ocupar o mundo.

Neste sentido, ao adentrar a escola em busca das questões de corpo, gênero e sexualidade, é necessário enxergar as relações que são desenvolvidas naquele espaço. Observar a disposição simbólica dos móveis e agentes na organização, pois isso diz também sobre como a educação é vista e construída naquele lugar. Assim, embrenhar-se é também ser escola e perceber de que modo nós também currículos operantes.

Entendemos que dialogar sobre essas questões no âmbito da experiência curricular, não é um movimento neutro e pacífico, pois gera um deslocamento pedagógico de uma educação produzida em uma perspectiva cisheteronormativa e prescritiva sobre a forma em que os corpos podem manifestar suas expressões sexuais e de gênero. Assim, dadas as significações que foram historicamente produzidas ao se falar de diversidade sexual e de gênero, esses assuntos não podem ser percebidos apenas como mais um conteúdo que foi adicionado à vivência escolar, pois dizem de um território que não apenas ressignifica o que é ensinado, mas confronta o como, para quem e, de maneira especial, o porquê se ensina determinado conteúdos em detrimentos de outros.

Em um cenário que se propõe aos deslocamentos e fraturas, o Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades foi produzido em uma perspectiva que se recusa a ser contido e que opera com o que chamamos de currículo-fênix: um campo que busca as possibilidades de renascimento incessantemente, passando por entre os poros e frestas, afirmando-se nos intervalos entre o possível e o impossível, o proibido e o permitido, o normativo e insurgente. Esse currículo alimenta-se de estratégias criativas de resistência, pois esta perspectiva curricular se caracteriza pela incompletude. Ela não está pronta e não estará, ela é um acontecimento, continuamente refeito a partir dos vestígios, conflitos e transgressões (Figueiredo, Souza, 2024).

O Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades aqui abordado emerge no contexto das políticas curriculares do Novo Ensino Médio (NEM) e com as orientações curriculares da Bahia. Ainda que o NEM tenha sido produzido no bojo dos discursos hegemônicos, binários e heteronormativos, é no olhar próximo, de dentro, que se revelam as fissuras e os intervalos que permitem a ocupação de espaços de resistência. Essas brechas possibilitam que discussões sobre gênero e sexualidade, frequentemente marginalizadas, sejam articuladas institucionalmente, reconhecendo que tais questões já atravessam, inevitavelmente, o cotidiano escolar.

Ressaltamos que não são apenas os corpos de estudantes e educadoras(es) que são tocados por essas questões, mas o próprio espaço escolar se constitui enquanto um [re]produtor de normas de gênero e sexualidade. Olhar dessa forma para o currículo faz com este não seja visto como uma estrutura estática, mas uma superfície na qual o poder e o saber se encontram para produzir novos modos de ser e estar no mundo e nos possibilita pensar em estratégias de rupturas e movimentos novos.

Assim, o nosso esforço na construção do Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades veio a partir da observação do que era proposto pelo Novo Ensino Médio e ao rastrear a sua estrutura, pudemos perceber que havia espaço para essas discussões na parte diversificada do currículo e, de modo especial, nos componentes curriculares eletivos, que, segundo o Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio da Bahia, essas unidades curriculares devem levar em consideração os anseios da comunidade escolar (Bahia, 2020). O Documento Curricular Referencial da Bahia acrescenta que as eletivas podem aprofundar as discussões sobre alguns temas como educação para as relações étnico-raciais, educação para as relações de gênero e sexualidade (Bahia, 2022). Neste sentido, o Núcleo de Estudos proposto atende ao que estes documentos estaduais apresentam.

Salientamos, como já discutimos em outros trabalhos¹⁹ que a Bahia se destaca em seus documentos articuladores do Novo Ensino Médio por apresentar, de modo contundente, a importância das discussões sobre corpo, gênero e sexualidade e vai na contramão do silenciamento sobre essas questões presente na Base Nacional Comum Curricular e também na Lei nº 13.415/2017 que estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio, ficando conhecido como o “Novo Ensino Médio”. Assim, consideramos relevante sinalizar que este Núcleo de Estudos foi construído em uma escola baiana e esse marcador geográfico pode ter sido fundamental para a possibilidade de construção deste espaço curricular.

Não podemos perder de vista que ao institucionalizar essas discussões, a escola se reafirma enquanto território em disputa, pois são várias as vozes que se levantam para tentar limitar ou extinguir essas questões no ambiente escolar.

¹⁹ FIGUEIREDO, Roniel Santos; SOUZA, Marcos Lopes de. Cadê o currículo que estava aqui? O conservadorismo começou? As tensões curriculares sobre gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio. **Cenas Educacionais**, Caetitê-BA, v.7, n.e20142, p.1-30, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/20142/14328>

Realizar os movimentos propostos por um currículo-fênix, incendiando para ressurgir, é, neste contexto, bater de frente com os movimentos ultraconservadores que circundam a escola e reverberam vozes que gritam pela tradição, exclusão e pela norma em detrimento de qualquer manifestação que escape destes modelos.

Assim, neste texto, queremos emergir os [contra] movimentos e resistências, os embates, mas também as estratégias, as alegrias, os momentos de frustração, os diversos avanços e apoios, também pensamos sobre os retrocessos, os passos para trás, os momentos de reflexão, de desapontamento e de irrupção. Entendemos que falar sobre currículo está diretamente ligado ao processo de acompanhar essa dinâmica de construções que se dá na sociedade e respingam na escola e vice-versa, seja pelos olhares, murmúrios ou silêncios que falam.

6.2- Caminhos: trajetos e atalhos.

Em alguns momentos em que somos paradas(os) na rua por alguém que nos pede uma informação é comum que a gente pense sobre o trajeto que iremos informar para aquela pessoa. Geralmente, quando conhecemos bem um lugar e sentimos segurança, transcorremos por caminhos mais curtos, becos, vielas que nos levam ao nosso destino. Mas seria interessante dizer sobre essas possibilidades de caminho para aquela(e) desconhecida(o) que talvez pudesse se perder? Ou seguiríamos a rota mais convencional e de resultado conhecido? Provavelmente, nesta situação, escolheríamos a segunda rota pela segurança que ela gera, mas em se tratando de pesquisa, qual rota seguir? Os caminhos previsíveis, prescritivos ou aqueles que nos desafiam e mobilizam e que talvez ainda nem foram produzidos?

Nós apostamos as fichas em construir o nosso trajeto, transcorrendo pelos interstícios, rotas conturbadas e atalhos desconhecidos. Reconhecemos a aventura epistemológica que nos propomos e os perigos que a cerca, mas não podemos negar o quão excitante e mobilizadora é para nós, a possibilidade de criar novos caminhos e saberes. Neste sentido, fundamentando-se em uma perspectiva pós-crítica, entendemos que a construção do conhecimento é imprevisível. Não nos interessa uma metodologia que busque uma conclusão definitiva, mas nos mobilizamos por possibilidades de múltiplas reconfigurações. Olhamos para a pesquisa como quem vai a algum lugar pela primeira vez e se encanta pelas

construções, pela cultura, por oportunidades outras que escapam do previsível. Meyer e Paraíso (2014, p. 18-19) acrescentam que:

[...] construímos nossos modos de pesquisar movimentado-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações.

Em nossa perspectiva, somos também desafiados a reconhecer as forças que atravessam as nossas pesquisas, emergindo as questões que a história com apenas uma versão tentou invisibilizar. Portanto, olhamos para as brechas como oportunidades de espaços a serem ocupados, como pontos de novas construções de reconhecimento das diferenças.

Nosso compromisso é com o imprevisível, com os movimentos, desvios e centelhas capazes de gerar incêndios. As rotas que seguimos são aquelas que possibilitam novos encontros, conhecimentos e novas formas de pensar os currículos, a educação e também a nós mesmos. Assim, entendemos que a pesquisa está no campo do deslocamento e questionamentos contínuos e nós, enquanto pesquisadoras(es), permitimo-nos ser atravessadas(os) pelas contradições e fissuras do que ouvimos, vemos e sentimos nessa travessia. Apostamos assim, na construção do Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades como um espaço de aprendizagens múltiplas e coletivas que se propusesse a desconstruir as normas estabelecidas. Como um espaço dos porquês que desestabilizassem as certezas operantes reiteradas pelo Novo Ensino Médio, gerando uma implosão por dentro.

Em 2022, ano em que essa pesquisa ocorreu, o Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades foi ofertado como uma disciplina eletiva para estudantes do 1º ano do Ensino Médio, com uma carga-horária de 2 horários de aula semanais. Estavam matriculadas(os) 31 estudantes, sendo 21 garotas e 10 garotos.

As nossas análises bebem em diversas fontes que foram produzidas no decorrer dos encontros como o diário de campo que eu, enquanto pesquisador e professor responsável pelo Núcleo, alimentava a cada dia com os principais eventos que me chamavam a atenção. Neste diário foram também anotadas as nuances e

sentimentos que atravessavam as experiências vividas. Além disso, recorremos aos áudios gravados durante as reuniões do Núcleo de Estudos, que nos permitiram reconhecer não apenas as reflexões, mas também os silêncios e as expressões que dão sinais das relações de saber e poder que permeiam o Núcleo de Estudos. Além disso, em dezembro de 2022, foi realizado grupo focal com as(os) estudantes. O grupo focal foi organizado a partir das equipes que haviam realizado pesquisas na comunidade escolar. Essa divisão se mostrou produtiva porque os vínculos já existentes entre as(os) integrantes dos grupos facilitaram a partilha de experiências, percepções e inquietações. As perguntas direcionadoras do encontro buscaram provocar reflexões sobre dois eixos principais: a experiência de dialogar com a comunidade escolar sobre corpo, gênero e sexualidade, e os sentidos que o Núcleo foi tomando para elas(es) ao longo do tempo.

Os diálogos cotidianos com outras pessoas da comunidade escolar como colegas e equipe gestora também foram importantes para pensarmos sobre a forma em que os discursos sobre corpo, gênero e sexualidade permeiam o ambiente escolar e os desdobramentos da presença do Núcleo de estudo na escola. Além disso, trazemos informações produzidas durante o grupo focal para que as(os) estudantes falassem sobre seus sentimentos em relação ao Núcleo de Estudos e os sentimentos despertados durante os encontros.

Esses materiais empíricos foram analisados a partir dos estudos foucaultianos sobre os discursos e os regimes de verdade. Foucault (1989, 1988, 1986) ao problematizar as relações de saber e poder nos ajuda a pensar como as questões de identidade, gênero e sexualidade são produzidas e naturalizadas nas diversas instituições, incluindo a escola. Assim, rastreamos as formas complexas e sutis em que esses discursos incorporam-se às práticas sociais e produzem subjetividades. A partir desse olhar é possível também pensar como esses discursos normativos e conformadores podem ser desafiados e transformados por meio de práticas de resistência e reinvenção curricular.

6.3 - Experienciar é expor-se: as(os) estudantes diante do Núcleo de Estudos

Larrosa (2014) diz que a experiência é tudo que, de algum modo, nos toca, atravessa e nos passa. O autor acrescenta que “a cada dia se passam muitas

coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p. 18). Mas, o que nos passa ao trazemos a discussão de gênero e sexualidade enquanto atividade curricularizada no ensino médio? De que modo essas questões se dobram e desdobram novamente em nossas subjetividades enquanto sujeitos participantes da comunidade escolar, mas também como pessoas que transitam por outros espaços e têm talhadas em suas peles as inscrições das múltiplas aprendizagens sobre essas questões no decorrer da vida? Por certo, todo esforço que possamos fazer não conseguiria alcançar a multiplicidade de arranjos que ressoam em nossas identidades, no entanto, perseguir alguns caminhos nos ajudam a refletir sobre como sentimentos diversos atravessam essa experiência ao tratá-las com as marcas próprias do nosso tempo.

Dizer do nosso tempo é fundamental para a compreensão de fatores que poderiam ser diferentes ao pensarmos outros tempos, outros contextos, outras formas culturais de se pensar as sexualidades e os gêneros. Assim, compreender que o contexto em que estamos inseridos é um fator preponderante ao nosso modo de viver experiências. Por outro lado, há também de se considerar, o sujeito e as suas individualidades. Não é possível garantir “a experiência”, se ela nos atravessa, o faz de modos diferentes e há aqueles em que ela passa, sem tocar, sem mobilizar saberes, sentimentos e transformações. Larrosa (2014, p. 26) reflete que “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”.

Neste sentido, os processos formativos, transformativos e deformativos de qualquer nível se esbarram também no quanto o sujeito está disposto a exposição, a repensar-se, a viver a experiência. Não há generalizações, homogenizações ou garantias, há perigos, travessias e trajetos produzidos que podem experienciar-formar ou, talvez, apenas passar, sem tocar. Neste sentido, os excertos que trazemos aqui nos dão indícios de processos de experiência, de toques, de reverberalizações produzidas pelos conhecimentos mobilizados no Núcleo de Estudos, no entanto, provavelmente, muitos outros aspectos e vivências-experiências escaparam e não puderam ser percebidas apesar dos nossos esforços metodológicos.

O primeiro grupo em que temos interesse em pensar são as(os) estudantes. Assim, de que modo discutir as questões de corpo, gênero e sexualidade em um

Núcleo de Estudos os tocou? Quais os movimentos foram produzidos durante um ano letivo de discussão dessas temáticas no âmbito curricular continuado, longe das atividades pontuais em que essas discussões comumente aparecem na escola?

Ao questioná-las(os), no grupo focal, sobre essas vivências em diversos momentos as falas deram sinais de como o Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades de algum modo foi espaço de experiência e de transformação, como a estudante Luiza que disse:

“Eu acho que o Núcleo deu a oportunidade de falar abertamente sobre o que a gente acha, de dar a nossa opinião de uma forma que a gente não consegue fazer em outros lugares. Porque na nossa própria casa tem assuntos que a gente não consegue falar abertamente” (Registro de gravação em Áudio do grupo focal, 06/12/2022).

Neste sentido, o Núcleo refez o currículo para Luiza, tornou-se um território de possibilidades de enunciar discursos que são reprimidos em outros espaços, como o familiar. Essa seleção do que pode ser dito faz parte das tecnologias de poder, como propõe Foucault (1989, 1988). Ao estabelecer as zonas do comunicável, a família também produz verdades e conhecimentos que consideram viáveis, em contrapartida, secundariza e, muitas vezes, rejeita ou até ojeriza, os demais conhecimentos. O aluno João narrou, no grupo focal, uma situação que exemplifica esse controle e como o poder opera nessa díade família-escola: “Uma prima minha falou que a escola dela falava muito sobre isso sobre sexualidade mesmo, a usar preservativo e minha tia falou: ‘a escola falando isso?’ e tirou a menina da escola”.

Há uma disputa sobre quem tem o poder sobre o educar os desejos, as práticas sexuais e as nossas subjetividades. Em um processo de biopolítica, como também discute Foucault (1989), não se trata apenas de informações, mas de disputas simbólicas sobre o controle, interdições e regulações discursivas. Assim, ao Luiza relatar que no Núcleo de Estudos é possível dizer confortavelmente o indizível, dá sinais que esse espaço curricular não apenas permite que as(os) estudantes falem, mas (as)os convida a existir de outras formas que rompam e questionem o silêncio imposto. Ou seja, trata-se de um currículo de resistência que renasce das tentativas de apagamento e torna-se um lugar de produção de novas existências.

Para além da possibilidade de reinvenção de si próprio e de reconhecer outras oportunidades de existência, em um processo de experiência os sentimentos são ambivalentes e diversos. Neste sentido, o Núcleo de Estudos possibilitou

também o experienciar ao propor que as(os) estudantes realizassem uma atividade de pesquisa com a comunidade sobre temáticas relacionadas ao foco de estudo do Núcleo. Assim, os temas que as(os) estudantes selecionaram foram racismo, desigualdade de gênero, xenofobia, comunidade LGBTTQIAPN+ e gordofobia. Após o processo de produção do questionário, os grupos foram à rua entrevistar a comunidade sobre seus olhares para essas questões. O grupo que escolheu falar sobre a comunidade LGBTTQIAPN+ relatou, em diversos momentos, os sentimentos que foram mobilizados nesta atividade, como apresentado nos fragmentos a seguir

Sara: As pessoas são tapadas e ignorantes. As pessoas deveriam pensar nos outros, pensar no próximo. Porque as coisas que eles falaram foram coisas absurdas. Teve um homem, de uns 20 anos, que ele falou que não ia responder isso não, porque isso era coisa de viado e que ele não era. Quando eu insisti e fizemos a pergunta que, caso o filho dele se assumisse gay, como ele agiria e ele teve a coragem de dizer: "eu matava. Eu não teria nenhum orgulho em ter um filho viado". Eu olhei para cara dele e falei: moço, como você fala isso? E ele: é minha opinião! - E ele era um jovem, não era um senhor...

Luana: Professor, o senhor não sabe, mas minha paciência foi esgotada. Eu cheguei aqui tremendo de raiva. A gente foi em um canto e foram dois preconceituosos seguidos e a gente já saiu na força do ódio. Eu falei não quero fazer mais não. Eu quero ir para a minha casa.

Paula: Professor, eu notei que ainda tem pessoas desinformadas. Eu cheguei para duas moças e perguntei: "o que você acha da comunidade LGBT, qual a sua opinião? E elas falaram: o que é isso? Aí eu falei: moça?!... e fiquei com uma cara para ela.... Eu tentei explicar da melhor forma possível, que é uma coisa normal, mas a cara dela dizia tudo. Teve gente que fala que era uma coisa normal para não deixar a gente sem graça. Teve uma que falou assim: eu não sou a favor não e eu falei logo: mas também não tem nada contra, né? E ela meio que concordou só porque eu falei. (risos). Teve gente que usou a religião como justificativa e falou: Deus fez adão e eva... E diz que é coisa do demônio, que era errado e um absurdo

Geovana: Meu avô botou na cabeça dele que eu era lésbica. Não sei da onde ele tirou. Disse que falaram e eu falei: falaram o que, se nem eu não sabia do que gostava? E ele disse que ia me chamar, que ia tirar esse demônio de dentro de mim, que eu era sapatona, que eu tava com o diabo. E eu falei: gente, pelo amor de Deus. De onde vocês tiraram isso?

Sara: Foi uma experiência boa que deu para a gente pensar sobre a mente do povo de Maracás que é pequena e que tem gente que é preconceituoso, mas prefere não falar porque tem medo de ser julgado também. Teve uma mulher que estava com a filha do lado e disse que aceitava, mas quando eu perguntei e se a pequena aí se assumisse LGBT e tal? Ela logo gritou: isso aí é outra história. A menininha olhando pra mim e tipo sem entender nada.

Geovana: Eu tinha tudo para ter a mente fechada, porque no dia que [um professor gay que suicidou-se] morreu, meu pai disse que ele ia para o inferno. 'Vai pagar por tudo que fez, suicídio já é coisa do diabo e ainda viado... vai queimar no inferno'. Eu falei: Deus que é Deus não tá julgando,

para você está julgando. Eu falei logo, eu vejo o povo de nossa família usando droga, traindo e ninguém vai pro inferno. Agora se for viado tá condenado. Ah, me poupe! (Registro de gravação em Áudio do grupo focal, 06/12/2022).

Quem está preparado para falar sobre gênero e sexualidade? Quem está preparado para lidar com os posicionamentos controversos e que, muitas vezes, rasgam a pele e violentam a vida? Tratar sobre essas questões, em uma perspectiva de acolhimento da diversidade, é, na maioria das vezes, um sangrar que resiste às investidas preconceituosas. As alunas não escaparam desse processo. Em suas falas, elas expressam sentimentos de raiva, impotência, cansaço que atravessaram as suas vivências. Elas foram invadidas por sensações que dizem de um movimento de quebra de expectativas. Por exemplo, quando Sara encontra o rapaz de 20 anos, ela esperava reações de acolhimento, por acreditar que a juventude, de algum modo, traria uma subversão. No entanto, ao encontrar-se com a violência verbal, ela depara-se também com o sentimento de desilusão.

Como encarar que a juventude, comumente vista como promissora das mudanças, seja também reprodutora de discursos de ódio? Como sustentar a esperança em um contexto como esse? Se por um lado, um encontro como este pode provocar sentimentos desagradáveis, por outro lado, ele também pode ser espaço de aprendizagem. Como apresenta Larrosa (2014), a experiência é também relacional e diz dos contatos que fazemos e que, de algum modo, nos atravessam. Sara foi tocada por aquela conversa, por mais difícil que ela tenha sido.

Sobre os atravessamentos, ao dizer do seu cansaço e raiva, Luana traz à tona o esgotamento emocional gerado por ter que dizer aquilo que deveria ser óbvio. A sua paciência se desgasta diante das respostas que bebem das fontes das instituições religiosas para legitimar a exclusão. No entanto, só se exaure quem se movimenta. A exaustão é também um sinal de que algo se move. A fadiga não pode ser vista apenas como um limite, mas como sintomatologia das forças que disputam, dos confrontos e relações de poder que, por mais desagradáveis e dolorosas, existem e racham a estrutura da normatividade. Assim como fez Paula, ao questionar e, de certo modo, intervir na resposta da entrevistada que disse não ser a favor dos LGBTTIAPN+, pois seu movimento de interrupção também diz respeito ao seu posicionamento e que ela não aceitaria que aquela mulher dissesse que tinha algo contra os LGBTTIAPN+. Que a gente se mantenha cansadas(os), mas

mobilizadas(os) e vigilantes até que não seja mais necessário reiterar a necessidade de respeito às diferenças.

Paula ainda traz outra questão que consideramos importante de ressaltar que é o que ela chama de desinformação ao terem pessoas que diziam não saber o que eram as pessoas LGBTTTQIAPN+. A ausência desse conhecimento ou a necessidade de silenciá-lo, sequestrando a linguagem, ignorando a existência diz de um processo de apagamento que atravessa também os nossos currículos escolares (Figueiredo; Souza, 2024). Esse processo marca as identidades subalternizadas que segundo Spivak (2010, p. 12) referem-se “(à)s camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos do estrato social dominante” (Spivak, 2010, p. 12). Neste sentido, a autora trata sobre como a falta de espaços de fala são marcadores da subjetividade e nós acrescentamos que a impossibilidade de ser nomeado, sobretudo, em uma perspectiva das diferenças é também um marcador de apagamento. Será que se a aluna tivesse questionado sobre viado, sapatão ou outros termos que foram produzidos em contextos discriminatórios e pejorativo a mulher saberia responder?

No caso de Geovana, ela ressalta o poder que o discurso religioso ainda tem e como ele condena as pessoas. Ela mesma foi condenada pelo seu avô, quando este disse que expulsaria um suposto “demônio” de seu corpo, se ela fosse lésbica. O seu pai também usou o mesmo discurso para condenar um ex-professor que era gay e se suicidou. O discurso religioso foi reiterado em diversos momentos, sendo ainda o mais utilizado para justificar as práticas preconceituosas e discriminatórias, mobilizando o imaginário a associar qualquer vestígio de dissidência sexual ao pecado. No entanto, Geovana também não se cala e se inscreve nesta disputa e traz outros exemplos de sua família, como pessoas que traem as(os) suas(seus) parceiros ou usam entorpecentes para confrontar o pai e nem por isso são condenadas/os.

Em uma perspectiva foucaultiana, podemos perceber como o discurso religioso é um dispositivo de poder que produz subjetividades nas situações narradas por Geovana. Ao instituir uma matriz moral de controle, a religião toma para si o poder definir o que é aceitável ou condenável. Seu avô e pai recorrem à ideia de pecado, demônio e inferno como forma de condenarem a sexualidade dissidente e legitimam o sofrimento simbólico das pessoas que fogem do

heterocentrismo²⁰. Neste sentido, estes discursos não apenas reprimem, mas incitam e criam formas e condições de práticas que são lidas como “normais”, relegando a exclusão qualquer manifestação que escape disso. No entanto, Foucault (1988) nos lembra que o poder opera em rede e Geovana se inscreve nesta disputa ao emergir a seletividade da condenação, apresentando práticas que ela considera como reprováveis, mas que os seus familiares preferem não comentar. Se há poder, há também resistência e Geovana, neste momento, assume essa posição ao trazer à tona a hipocrisia presente nos discursos condenatórios.

O que essas meninas têm em comum? O desafio em se falar sobre corpos, gênero e sexualidade, mas também a resistência apesar dos sentimentos desagradáveis da estafa e, muitas vezes, a vontade de apenas irem para a casa e desistirem da luta. Elas são atravessadas pelo tecido social que agarra a lógica excludente, mas ao mesmo tempo são testemunhas das possibilidades de fugas e, ao seu modo, elas produzem deslocamentos e resistências.

Neste sentido, o Núcleo de Estudos pode ser considerado como um lugar de experiência e experimentações para aquelas(es) que se colocam abertas(os) a essa vivência, que estão “expostos” como apresenta Larrosa (2014, p. 26):

O sujeito da experiência é um sujeito "ex-posto". Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "im-posição" (nossa maneira de impormos), nem a "pro-posição" (nossa maneira de propormos), mas a "ex-posição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.

Os riscos e vulnerabilidades a que o autor se refere atinge a quem se envereda neste caminho. Não há seguranças na experiência. Como dissemos anteriormente, não é possível estabelecer homogeneidade. Não podemos dizer que todas(os) as(os) participantes do Núcleo de Estudos viveram a experiência, provavelmente, para algumas(ns) ela apenas passou, como mais um momento escolar - apesar da constante insistência que o Núcleo não se constituísse nesse lugar -. Assim, para outras(os), o Núcleo foi percebido como lugar de deslocamento, de confiança, abertura, repouso, quebras de barreiras e interpelações sobre si e o

²⁰ Denomina-se heterocentrismo toda forma de perceber e categorizar o universo das orientações sexuais a partir de uma ótica centrada em uma heterossexualidade estereotipada considerada dominante e normal não apenas como estatística, mas principalmente no sentido moralizante do termo (Jesus, 2013, p. 366).

mundo. Isso porque a experiência exige envolvimento e disposição para ser afetado. A ponto das(os) estudantes durante vários momentos falarem da importância do Núcleo de Estudos e de como consideravam positivo aquele momento que muitas vezes chamavam de rodinha (pela disposição de cadeiras em círculo). Isabel, por exemplo, disse:

Eu acho que os jovens sofrem muito dentro de casa. O suporte que a gente procura dentro de casa a gente não acha. A gente procura em outros lugares e não acha. Então, aqui na escola quando colocaram essa matéria, a gente viu tipo um espaço de expor (Registro de gravação em Áudio do grupo focal, 06/12/2022).

O estudante Igor percebeu que o Núcleo de Estudos:

Trouxe informações que eu tinha uma base, mas que eu nunca tinha tido dessa forma em lugar nenhum (Registro de gravação em Áudio do grupo focal, 06/12/2022).

As falas dos dois estudantes dão indícios de como o Núcleo de Estudos se constituiu como um espaço de produção de conhecimentos e, principalmente, de acolhimentos. Isabel diz sobre a necessidade de espaços de escuta e de pertencimento que, muitas vezes, não são encontrados em espaços escolares convencionais. O Núcleo, neste caso, foi um espaço de respiro, de exposição e confiança. Igor ainda sinaliza para o acesso ao conhecimento que, muitas vezes, é negligenciado nos currículos escolares pelo silenciamento ou seleção enviesadas de conteúdos que reiterem as perspectivas normativas.

Neste sentido, apesar de ser comumente chamado de matéria pelos alunos, o sentido atribuído ao Núcleo era diferente, de modo que elas(es) pediam maior recorrência dos encontros, como aparece nas falas de diversas(os) estudantes:

“O senhor não quer dar cinco aulas de Núcleo não, professor? Passar o dia todo assim”!

“Essa eletiva foi muito boa. A outra eletiva era muito sem graça”.

“Eu acho que essa disciplina deveria ser igual português e matemática. Todo mundo ter”.

“Eu sei que, muita gente que se não mudar o pensamento hoje sobre preconceito, vai quebrar a cara lá na frente. Por isso, o Núcleo deveria ser obrigatório para todo mundo”.

“Era tão bom, tão confortável que a gente falava coisa da gente”.

“[Emanuelle] ficou falando: Ah, gente como vai ser essa disciplina. E ela se sentiu tão confortável que ela contou as coisas dela. Ela tava tão presa, ela não teve a oportunidade de falar sem julgamento e hoje ela fala normalmente. Nos trabalhos do começo do ano, [Emanuelle] tinha umas

crises de ansiedade nas apresentações que eu me assustava e depois das conversas ela apresentou o trabalho e não teve nada. Foi tudo bem!” (Registro de gravação em Áudio do grupo focal, 06/12/2022). (Registro de gravação em Áudio do grupo focal, 06/12/2022).

Neste sentido, o Núcleo de Estudos se afastou de um componente curricular convencional, mas se construiu enquanto um espaço de afetos, em que em uma relação ambivalente afetou e foi afetado pelas(os) estudantes. Assim, o desejo por mais encontros, a sugestão que o Núcleo devesse ser ofertado a todas as pessoas e a comparação com outras eletivas dão sinais do deslocamento curricular que houve nesse processo. O Núcleo de Estudos possibilitou uma nova escola para estas(es) alunas(os) em que elas(es) se sentiram confiantes em dialogar, escutar e expor suas opiniões.

O caso da aluna Emanuelle, citado por uma outra estudante é interessante de ser pensado. Emanuelle foi vítima de violência sexual e sentiu confiança para falar da sua dor em um encontro do grupo. Inicialmente receosa, a estudante encontrou no Núcleo de estudo um espaço seguro e de acolhimento para partilhar e trabalhar as suas dores, configurando seus modos de ser e estar, de maneira que esse deslocamento extravasou para outros espaços, dando-lhe mais confiança até mesmo nas apresentações de trabalhos de outros componentes curriculares.

Assim, o Núcleo de Estudos se fez experiência, não foi apenas uma disciplina ou momento isolado na estrutura escolar, porque se fosse uma atividade pontual ele se encerraria ao fim do seu tempo de “aula”. Mas, como experiência, ele respinga, reverbera, provoca e produz as subjetividades dos sujeitos para além do espaço-tempo escolar.

É nisso que está a sua potência: nas marcas imperecíveis que ressurgem e se refazem nas histórias daquelas pessoas que se permitiram ser tocadas, atravessadas e expostas.

6.4 - “Lá ele! Tira isso aí, professor! Que viagem!” - Produções discursivas sobre o lugar da docência ao discutir corpo, gênero e sexualidade

Diferente da seção anterior, que focamos nos desdobramentos da participação no Núcleo de Estudos para os/as estudantes, nesta parte do texto, queremos pensar sobre o lugar da docência e do docente que se desafia a falar

sobre essas questões no ambiente escolar. Salientamos que a intenção aqui não é criar uma nova norma ou reverberações que possam ser aplicáveis a todos os espaços. Sequer queremos dizer que todas(os) as(os) docentes enfrentarão os mesmos desafios que discutiremos, mas entendemos que essas vivências contribuem para termos um olhar panorâmico sobre como as questões de corpo, gênero e sexualidade atravessam a vivência escolar e de que modo a docência pode se produzir nessas relações de saber e poder.

Neste sentido, adotamos a primeira pessoa do singular para dizer da vivência do primeiro autor desse artigo que, como dito anteriormente, foi também o coordenador e mediador do Núcleo de Estudos.

Em setembro de 2022, em um encontro Núcleo, em que já havíamos avançado bastante nas discussões sobre corpo, gênero e sexualidade e eu percebi que as(os) estudantes já estavam bastante familiarizados com os temas - ainda que, em alguns momentos, os posicionamentos fossem controversos -, decidi exibir o filme *Hoje Eu Não quero Voltar Sozinho*. Este longa-metragem apresenta a história de Leonardo, um garoto cego que estuda com a melhor amiga, Giovana. A chegada de Gabriel, um novo aluno da mesma turma, desperta em Léo sentimentos que ainda não havia vivenciado, levando-o a questionar sobre seus desejos e afetos. A história se desenrola entre o afeto que Giovana tem por Léo e o desejo dele em estar cada vez mais próximo de Gabriel. Além disso, outras questões ganham força na trama, como acessibilidade, autonomia e preconceito. No decorrer da exibição do filme era possível ver reações diferentes entre as(os) alunas(os). As garotas demonstraram sensibilidade e empatia com a história de Léo, mas os garotos diziam coisas como: "Lá ele, a menina doida querendo pegar o cara e ele atrás de outros caras". Fui anotando tudo que ouvia para depois poder problematizar e dialogar com eles. No entanto, nesse movimento entre exibição de filme, adolescentes que apresentavam seus posicionamentos e pesquisa que ia se construindo, uma cena, em especial desmantelou tudo em segundos - ao menos foi essa a impressão que eu tive - ao perceber que na cena em que Léo e Gabriel se beijavam, todos os meninos em coro começaram a colocar as mãos sobre os olhos para não verem e dizer palavras de ordem e ojeriza como "Eca!" "Que horror" ""Crendospadi!" (Credo, espanta), "Lá ele! Tira isso aí, professor! Que viadagem!".

Naquele momento, me senti realmente pressionado e perdido. Diversos pensamentos invadiram a minha cabeça, pois eu acreditava que pelo trajeto que já havíamos percorrido, não haveria uma manifestação tão robusta dos discentes, no entanto, apesar de desconcertado, continuei a fazer as minhas anotações e segui com a exibição. Após o fim do filme, eu sentia que precisava conversar com as(os) estudantes e, de alguma forma, tentar reverter aquela situação, pois fiquei bastante receoso dos desdobramentos que poderiam ser gerados com as famílias das(os) alunas(os) e, como isso poderia ampliar para o contexto da cidade e talvez comprometer a minha própria docência. No entanto, este filme tem duração de 1h36m e as reuniões do Núcleo de Estudos duravam 1h40m. Com o pouco tempo que restou eu só pude dizer para eles o seguinte: "Pessoal, espero que vocês tenham gostado do filme, ele tem a classificação indicativa de 14 anos e inclusive já foi exibido na Globo, na Tela quente. Todo mundo aqui tem mais de 14 anos, não é?! Na próxima semana nós vamos conversar sobre o

filme. Vocês estão liberados!". Ao saírem eu só consegui ouvir um aluno dizer para o colega: "eu achei esse filme muito pesado!".

Sai da sala de aula desnorteado com tudo aquilo e já à espera dos diversos problemas que, provavelmente, teria que lidar no dia seguinte. Pensei até em chamar a diretora da escola para já contar o ocorrido e, de certa maneira, me defender, mas ainda assim, fui para casa e decidi esperar pelo que viria. Para minha surpresa, as aulas do dia seguinte transcorreram de forma cotidiana e assim se seguiram até a semana seguinte, quando tivemos uma nova reunião do Núcleo de Estudos, e eu iniciei questionando: O que vocês acharam do filme? Enquanto as discussões iam acontecendo, uma aluna disse: "Eu acho que ainda tem muito preconceito, porque no momento em que eles se beijaram, os meninos aqui tamparam os olhos". Aproveitei-me dessa deixa para trazer essa questão para o diálogo e questionei diretamente aos meninos sobre a razão daquelas expressões e, mais uma vez, me surpreendi, pois ficaram inicialmente em silêncio e quando eu disse novamente: "esse filme já passou na globo...", um aluno responde: "só se foi no corujão" e eu falei não, foi na tela quente e este mesmo aluno diz: "Não tem como professor, se não os meninos que assistissem iria beijar outros meninos até umas horas, de noite". E eu questionei: "vocês acharam o filme pesado?" e uma aluna responde: "é uma realidade que a gente vê hoje em dia" e o aluno que na semana anterior havia dito que achou o filme pesado, me disse o seguinte: "eu falei aquilo resenhando da sua cara, para ver o que senhor falava". Eu segui interpelando: "vocês já haviam visto algo como aquilo (o beijo) em outros filmes? E uma aluna diz: eu já vi pessoalmente no bangalô (um parque da cidade) Eu já vi homem com homem e mulher com mulher. Outro aluno já disse: "eu acho que isso incentiva muito!". Ainda não contente, eu questionei se eles haviam comentado em casa sobre o filme ou falado com a família sobre aquilo. Mais uma vez me surpreendi, pois as respostas foram todas negativas e com o teor de "não comentei, pois não achei nada demais para comentar". O aluno Pedro diz: "Esse negócio de homem beijando homem já não é uma novidade, uma coisa que a gente fala nossa..." "Se fosse um sexo, aí talvez fosse uma novidade". Até que a aluna Bianca diz: "Primeiro, que mainha é crente, se eu chegar pra ela e falar ela vai logo dizer 'tá repreendido em nome do Senhor Jesus'". Nisso, João narra o episódio em que sua avó viu dois garotos se beijando na praça e disse que aquilo era algo do demônio e que deveriam ir todos para a igreja rezar e limpar a alma (Registro das anotações do diário de campo do pesquisador, 13/09/2022).

O que faz uma sala de aula ruir? O que de tão grave seria capaz de mudar a dinâmica de um encontro que se propõe a falar sobre gênero e sexualidade? A princípio a exibição do filme "Hoje Eu Não Quero Voltar Sozinho" parecia ser apenas mais atividade de reflexão sobre sexualidades e afetos realizada no âmbito do Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades. O que poderia dar errado? Tudo, aparentemente! Apenas o beijo entre dois garotos foi suficiente para transformar o espaço de diálogos em manifestações de censura e nojo em que transbordava uma performatividade heterossexista.

O gesto dos estudantes de cobrirem os olhos e demonstrarem repulsa pode parecer apenas expressões de surpresa pelo beijo, no entanto a coletividade desse ato bebe na fonte da reiteração normativa. Uma necessidade de publicamente

demonstrarem a sua masculinidade ao negarem o afeto e amor entre homens. Esse movimento se inscreve na trama de reiteração de uma pretensa normalidade heterossexual em detrimento de qualquer manifestação que ameace esse sistema. Nolasco (1995, p. 303) discute que em uma perspectiva patriarcal, “o corpo [masculino] deve revelar uma identidade que transpira por meio dele e vista a olhos nus. O cheiro, os movimentos, a voz e sobretudo a ação, devem testemunhar que por trás desses parâmetros existe um homem”.

Sobre essa questão Caetano, Silva-Junior e Hernandez (2015) analisam que a construção da masculinidade acontece à medida que os homens se envolvem com determinados projetos de gênero e se identificam com grupos sociais específicos. Esse processo é atravessado por um conjunto complexo de regras e formas de se adequar ao modelo de masculinidade hegemônica, profundamente enraizado na cultura. Embora as diferenças de gênero sejam construções culturais situadas historicamente, elas ainda produzem relações marcadas por desigualdades no contexto social atual.

Como visto, há, no gesto de cobrir os olhos, uma clara demarcação de lugares: ao se posicionarem dessa forma, os garotos não apenas rejeitaram as manifestações de afeto apresentadas, como também se isentaram de expressar qualquer demonstração afetiva entre si. Foi uma forma de se produzirem enquanto homens naquele espaço de sociabilidade. Sobre essa questão, Giffin e Cavalcanti, (1999, p. 57) dizem que “[...] o estabelecimento e a manutenção da identidade masculina, diferentemente da feminina, exige constante reafirmação e repetidas provas de que o sujeito em questão não é criança, nem mulher, nem homossexual”.

Dessa forma a ação dos estudantes funciona como uma ação performativa da masculinidade hegemônica. Portanto, não é o beijo que ameaça, mas a possibilidade de serem identificados como alguém que ameaça a norma heterocentrada. Assim, ao cobrirem os olhos eles não apenas não afirmam que não beijariam outros rapazes, mas, reafirmam que o afeto entre homens não deveria ocorrer (Bogéas; Nunes, 2022).

Neste sentido, chama a atenção, que ao serem questionados dias depois sobre terem comentado com seus familiares sobre o episódio do beijo, os mesmos estudantes que demonstraram nojo, afirmaram não terem comentado e alguns chegaram a dizer “não vi nada demais para ser comentado”. Nesta situação, alguns questionamentos emergem: Por que as expressões de horror que se apresentaram

tão veementes na sala de aula não foram intensificadas no ambiente familiar? Se não percebiam nada de extraordinário na manifestação de afeto entre dois garotos ao que se devem as manifestações de ojeriza produzidas no momento do filme?

Nesta cena, a escola se apresenta como um espaço importante para manifestação da masculinidade hegemônica, em que como em um “efeito dominó”, o garoto que não demonstrasse nojo pela cena do beijo, de algum modo, demonstraria estar de acordo e isso, por si só, já colocaria a sua própria sexualidade em “xeque”. Assim, essa reiteração pública no ambiente escolar diz também do simbolismo que a escola possui em nosso tempo no que tange às questões de corpo, gênero e sexualidade.

A respeito da expressão de nojo apresentada pelos garotos, Rodrigues (2006) nos ajuda a refletir sobre como essa sensação enquanto construção social e cultural está ligada a uma ordem binária, refletindo as hierarquias simbólicas que ao considerar algo nojento demonstra o que deseja marginalizar e excluir. Além disso, o autor ainda traz a perspectiva de que o nojento traz em suas entranhas as ideias de “desvio”, “anormalidade”, ou que algo está fora do lugar. Por exemplo, o lixo, se ele está sobre uma mesa ele é considerado nojento, no entanto, se ele está no cesto de lixo ele não enjoa, pois ele está no lugar tido como certo. Assim, a reação de fechar os olhos dos garotos reitera o que a sociedade heterossexista apresenta constantemente: os corpos dissidentes estão fora do lugar e precisam ser regulados.

Se por um lado essa dinâmica produzida pela exibição do beijo não chegou às famílias, por outro lado, as(os) estudantes dão sinais da forma que os seus familiares lidam com essas questões, sobretudo ao evocarem discursos religiosos como “Tá repreendido em nome de Jesus” ou “Isso é coisa do demônio” que não são frases isoladas, mas que demonstram o quanto o discurso judaico-cristão é usado para regular as normas de gênero e sexualidade contemporânea. O ato de deleitar-se aos seus desejos é visto na perspectiva do pecado e se estes forem entre pessoas do mesmo gênero, essa questão toma proporções ainda maiores. Bernardi (1985, p. 54) ao analisar o significado atribuído à sexualidade nas instituições religiosas cristãs no decorrer do tempo diz que,

[...] o ensinamento religioso [...] declarou que o corpo nada mais é que um invólucro, um estorvo, uma cadeia que impede a verdadeira parte do homem, isto é, a alma, de elevar-se em direção ao seu destino celeste. O corpo é sujo, podre e mortal. O corpo não pode ser senão o servo da alma. O corpo é dominado, mortificado, humilhado. O ideal de cada crente deve

ser a eliminação do corpo, das suas necessidades e das suas propensões. A máxima virtude corresponde à negação do corpo, e por isso de si próprio. Entre o corpo perjorativamente chamado “carne”, e o espírito, chamado “alma”, há um abismo incalculável. O espírito, como dizem as escrituras, é rápido, ágil, leve, aéreo; a carne é débil, corrupta, mortífera. O espírito vai para o céu, a carne está destinada à putrefação e à pulverização. O espírito é o sopro de Deus, a carne é a armadilha do demônio.

Neste sentido, falar sobre sexualidade e gênero na escola, é um processo constante de negociação entre professoras(es), estudantes, gestão e demais agentes da comunidade escolar, pois os desdobramentos dessas discussões não dizem apenas do espaço da sala de aula, mas, costumam respingar em outros ambientes. Recordo-me de um momento em que conversava com a diretora da escola sobre as ações que estávamos desenvolvendo no Núcleo de Estudos e ela relatou que uma mãe havia ido até ela questionar o porquê de a escola estar ensinando sexo para as(os) estudantes. O questionamento desta mãe se deu, pois em uma das atividades, eu propus que as(os) alunas(os) criassem páginas no instagram para tratar sobre temáticas relacionadas às questões que estávamos dialogando no Núcleo de Estudos. Assim, o conteúdo das postagens estavam diretamente ligados a gênero e sexualidade, comunidade LGTQIAPN+, masculinidades, relacionamentos, gravidez na adolescência, dentre outras temáticas e que, de certo modo, por estar nas redes sociais, ganhou alguma notoriedade na cidade, sendo inclusive noticiado positivamente pela rádio local como um trabalho de educação sexual que a escola estava realizando. A diretora optou por não me chamar para participar deste diálogo, mas explicou para a mãe a diferença entre o ato sexual e a educação sexual que estava acontecendo naquele espaço, e mesmo sem concordar a mãe foi embora e não retornou.

A ida da mãe à escola revela como a questão da sexualidade está no bojo das relações de disputa e como a escola é produzida enquanto arena para que essas questões apareçam mais veementemente, pois ao traduzir a discussão de sexualidade em induções sobre práticas sexuais, de certa maneira, a escola foi acusada de estar incentivando as(os) alunas(os) a transarem e precisou se defender. Foucault (1988) discute sobre como os corpos e desejos são regulados a partir do poder discursivo, pois de alguma forma aquela mãe sinalizou que a escola não poderia falar sobre aquelas questões e mais que isso, publicizar essa discussão no contexto do pequeno município.

Essa é uma questão que nos chama a atenção, pois enquanto a discussão se restringiu ao ambiente escolar, essas inquietações, se existiram, não foram suficientes para mobilizar a ida desta mãe até à escola, no entanto, quando atingiu a esfera pública das redes sociais, foi percebida como uma ameaça. Naquele momento, a mãe, enquanto sujeito do discurso, reverberou os enunciados que teve contato nas instituições que participa, ou seja, ela não falava só, falavam com elas todas as estruturas sociais e políticas que ela teve contato no decorrer da vida e que a ensinaram que a escola não era o lugar para sobre sexualidade, sobretudo, em uma perspectiva acolhedora das diferenças.

Nesta situação ainda nos inquieta a questão de a diretora não ter chamado o professor para dialogar diretamente com a mãe. Estrategicamente, a diretora preferiu abafar sob argumentos de uma perspectiva institucional e, de algum modo, ao explicar para a mãe que se tratava de um processo de educação sexual, mas que não tinha uma relação direta com a vivência da relação sexual saiu pela tangente e contornou a situação, mesmo que reiterando a norma moralista. E se os diálogos que ocorressem no Núcleo de Estudos fossem sobre as práticas sexuais e prazer? Quais argumentos seriam usados? A escola está autorizada a falar sobre isso ou precisa esconder-se atrás da cortina de fumaça da prevenção e gravidez na adolescência para minimamente tratar dessas questões?

Por falar em autorização, ainda é importante pensar sobre os processos de legitimação e autorização que permeiam essas relações escolares. Quais as marcas sociais contemporâneas autorizaram essa mãe a interpelar a escola sobre aquilo que ela ensina? Se fossem em outros períodos históricos, a escola seria questionada desta forma? Quais produções do nosso tempo reiteram a constante vigilância sobre a escola e suas produções?

Nesta direção, não são raros os episódios em que escolas e professoras(es) são acusadas(os) de estarem ensinando sexo na escola, ideologia de gênero, ou ditadura gay. Seja qual for o nome que utilizem, o pano de fundo é sempre o mesmo: posicionamentos fundamentalistas que conclamam inquestionavelmente uma ordem regulatória heterossexual para todas as pessoas (Junqueira, 2012).

A Human Rights Watch (HRW), em 2022, construiu um relatório sobre os movimentos antigênero e como estes impactam na (não) existência dessas discussões na escola. Foi realizada uma entrevista com 32 professoras(es) de oito estados e a maioria relatou medo e cautela em falar sobre essas questões no

ambiente escolar. Desse total, 20 relataram já ter sofrido algum tipo de assédio por trabalhar com gênero e sexualidade. Essa coação manifestou-se por diversas formas, desde ida de familiares às escolas, até intimações para prestar esclarecimentos à polícia, Ministério Público e secretarias de educação. Alguns chegaram a deixar seus empregos após passarem por essas situações vexatórias (HRW, 2022).

Dentre as diversas narrativas apresentadas neste relatório há a do professor Antônio Lima que, em 2017, organizou eventos sobre diversidade sexual e de gênero em uma escola de Alagoas, visando sensibilizar a comunidade contra o preconceito. Após acusações infundadas da imprensa, ele sofreu ameaças violentas, incluindo incitação ao homicídio com frases como: “tem que meter uma bala nessa desgraças”, “se esse viado sem-vergonha fosse o professor do meu neto, ia tomar uma surra de cipó de boi para urinar sangue” e “acabem com os putos... quebrem a pau os professores que fomentarem essa aberração”. Apesar de registrar queixa, a polícia não deu continuidade ao caso. Parlamentares pressionaram por investigações contra a ação do professor, e o Ministério Público o convocou, mas não prosseguiu com ações após prestar esclarecimentos. O episódio afetou profundamente sua vida pessoal e profissional, levando-o a abandonar o ensino e evitar retornar à cidade por medo de represálias (HRW, 2022).

Neste sentido, o meu receio ao ver estudantes manifestando-se de modo tão repulsivo ao beijo se ancora na fragilidade da docência no contexto atual. Fico a me questionar, quais os desdobramentos existiriam se essa situação fosse noticiada pelos blogs e mídia local com a seguinte chamada sensacionalista: “professor gay obriga alunos a assistirem beijo entre homens na escola”? Como essas questões poderiam comprometer a minha docência e minha própria imagem como professor? Até que eu pudesse provar todo o trabalho que havíamos realizado durante o ano letivo e os objetivos do Núcleo de Estudos para a formação das(os) estudantes, a proporção que essa situação poderia tomar não é possível sequer de imaginar. Em tempos de constantes ataques e vigilância, inclusive de pessoas que incentivam as(os) estudantes a gravarem as aulas, a precaução também é necessária.

Neste sentido, o receio, pânico e a insegurança se apresenta mesmo diante daqueles que apoiam essas discussões e a encabeçam no ambiente escolar. É um constante ir e vir em cima de uma corda bamba permeada por relações e negociações constantes até mesmo para aquelas(es) que possuem uma trajetória

de estudos e discussões sobre essas questões, como é o meu caso. Assim, concordamos com Louro (2012, p. 100) ao dizer que,

Talvez possamos dizer que ninguém é especialista nessa tarefa e que, por outro lado, todos somos dela encarregados; por isso, parece impossível tratar da educação da sexualidade de nossos alunos e alunas como se essa não nos afetasse: somos todos e todas arrastados nesse processo.

As minhas próprias tentativas de justificativas, como ao apontar a classificação indicativa do filme e, mais do que isso, sinalizar que aquele mesmo longa metragem foi apresentando em um canal de rede aberto, foi também uma maneira de minimizar os desdobramentos futuros e de legitimar a exibição do artefato naquele espaço, como se eu dissesse: “se a Globo passou, todo mundo pode assistir”. Neste sentido, a nossa transgressão ao levar as discussões abertas sobre corpo, gênero e sexualidade para a escola ainda esbarra fortemente com a força do discurso normativo e, muitas vezes, recuar torna-se estratégia de proteção e sobrevivência.

Por exemplo, a diretora da escola sempre foi uma apoiadora dessas discussões, inclusive oportunizando que o grupo de estudos da universidade estivesse para dialogar sobre isso em diversos momentos. No entanto, também já limitou diversas vezes alguns movimentos que eu propus e que ela acreditava que poderia gerar algum tipo de reverberação negativa na comunidade escolar. Lembro-me de um dia em que eu sugeri a distribuição de preservativos em um evento que realizamos na escola e que ela não concordou pedindo que fôssemos devagar. Em outro momento, neste mesmo evento, uma pesquisadora das questões de gênero e sexualidade dialogou com as(os) alunas(os) do noturno sobre estratégias de prevenção sexual em uma perspectiva voltada para a discussão do prazer e desejo e, ao final, a diretora, em tom de brincadeira, disse-me que a palestra foi maravilhosa, mas se fosse com as(os) estudantes do diurno a exoneração dela seria no dia seguinte. Assim como eu, ela também tem momentos de insegurança e receios. Santos e Souza (2015) narram a experiência que viveram ao dialogarem sobre as questões de gênero e sexualidade com uma turma da EJA. As(os) autoras(es) relatam os atravessamentos e tentativas de silenciamento que foram expostas(os) durante esse período, pois diversas vezes, os estudantes se mostravam incomodados ao discutirem sobre as vivências sexuais dissidentes.

Falar sobre corpo, gênero e sexualidade na educação básica não é um processo fácil, tem seu ganhos e perdas, momentos de angústias e também de vitórias pedagógicas. É trabalhar com o imprevisível, apesar de ter um planejamento bem fundamentado. Não é possível delimitar como essas questões impactarão as outras pessoas. Mas, então o que fazer em uma sociedade na qual a violência contra os corpos dissidentes ainda é banalizada? Como criar espaços educacionais que acolham essas discussões? Certamente a resposta não será evitar o debate. Ao contrário, é preciso observar o contexto e criar estratégias de resistência.

Não temos a intenção de preescrever nenhuma fórmula que dê garantias sobre como discutir as questões de corpo, gênero e sexualidade na educação básica em razão do contexto sócio-político atual. Não há garantias, mas alguns fatores contribuíram para que o Núcleo em questão se tornasse um espaço legitimado na escola e que, mesmo com os atravessamentos, conseguisse se manter no território de disputa que é o currículo escolar. A primeira delas foi o planejamento, a consolidação de um plano que tinha a flexibilidade necessária para dar vazão ao novo, mas ao mesmo tempo conseguiu ser um condutor para os objetivos que desejava alcançar; o segundo ponto a ser considerado foram as parcerias na comunidade escolar, quanto mais pessoas que estejam interessadas e engajadas em discutir essas questões mais fortalecidas se tornam e os discursos normativos vão perdendo a força. Assim, outras(os) docentes também foram convidadas(os) a dialogar sobre essas questões ou contribuir de algum modo para os eventos e mobilizações que realizamos na escola.

Neste sentido, recuperamos a ideia de currículo-fênix para dizer que um currículo disposto a dialogar sobre as questões das diferenças precisa de professoras(es) que se construam a partir de uma docência-fênix que se revitaliza apesar das investidas conservadoras, buscando o seu espaço nas frestas, que pode ser consumida pelas chamas do preconceito e discriminação e que apesar dos receios, medos e necessidade de autoproteção, não se deixa paralisar, mas que das suas cinzas consegue renascer e fazer o novo acontecer (Figueiredo; Souza, 2024).

Oxalá chegue o dia em que um beijo não seja motivo de horror, mas apenas de reconhecimento. Por enquanto, é importante dizer que o beijo foi visto. E se foi visto, ele existe e se existe é porque há pessoas que continuam resistindo às diversas formas de opressão e poderá chegar o dia em que um beijo entre dois homens ganhe novos sentidos e, nós, enquanto professoras(es), nos orgulharemos

pela nossa contribuição para uma sociedade mais justa e igualitária. É preciso resistir!

6.5 – Os rastros deixados pela experiência do Núcleo de Estudos

Diferente do que acontece em outras perspectivas de pesquisas, ressaltamos que este trabalho não se encerra aqui, assim como as experiências proporcionadas pelo Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades, pois as suas marcas produzidas e talhadas na subjetividade daqueles que tiveram contato seguem reverberando e extrapolam o espaço-tempo da pesquisa. Apesar de nos propormos a poucas certezas, a construção de um espaço curricularizado para dialogar sobre corpo, gênero e sexualidade nos mostra que a escola pode ser pensada sob outra lógica, é possível construir novos currículos, novas ações, novos caminhos que valorizem o diverso.

Essa outra forma de conceber os currículos e a escola abre portas para o acolhimento e confiança. A escola torna-se espaço de fala, escuta e [re]elaboração sobre si e sobre o mundo. É um investimento em uma outra lógica de sociedade e de humanidade. Neste sentido, quando a escola se abre para a experiência, ela possibilita aprendizados que estão para além dos conceitos e fórmulas, mas atinge camadas profundas da subjetividade do ser.

É importante ressaltar que não há isenções neste processo, somos todas(os) arrastadas(os) pela maré que o subversivo provoca. A docência também é afetada e repensada nessa via de atravessamentos, provocações e experiências. Assim, a insegurança, o receio, as incertezas são companheiras de quem se expõe a desbravar o novo, ao não prescrito, a construir seu próprio caminho. E isso pode ser desconfortável, por outro lado, também não há conforto na manutenção da norma, em apenas reproduzir o que já está posto. Talvez seja mais excitante jogar-se nesse mar de possibilidades e construir novas relações pedagógicas.

Dessa forma, não é possível “apreender” os desdobramentos em um texto, por melhor que seja o trabalho de descrição e análise. As palavras são cambiantes e não dão conta de trazer completamente os sentidos que foram produzidos nas falas, escutas, silêncios, pensamentos tensionados e, principalmente, nas novas possibilidades de se pensar a escola, o currículo e as discussões de corpo, gênero e

sexualidade. Assim, podemos dizer que o Núcleo foi mais que um espaço de ensino, tornou-se também um território de travessias. E elas continuam a existir...

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para o ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino da Bahia, 2020a**. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em 27 maio 2023.

BERNARDI, Marcelo. **A Deseducação sexual**. (tradução de Antonio Negrini). Novas buscas em educação; v.21. São Paulo: Summus, 1985.

BOGÉA, Arthur Furtado; NUNES, Iran de Maria Leitão. Os discursos normativos de gênero configurando masculinidades no espaço escolar. **Civitas**, v. 22, n. 1, 2022.

CAETANO, Márcio Rodrigo Vale; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da; HERNANDEZ, Jimena de Garay. Ninguém nasce homem, torna-se homem: as masculinidades no corpo e o corpo nas práticas curriculares das masculinidades. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 8–18, 2015. DOI: 10.9771/peri.v1i2.12873. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12873>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FIGUEIREDO, Roniel Santos; SOUZA, Marcos Lopes de. É possível renascer das cinzas?: o Núcleo de Estudos implicado na construção de um currículo-fênix sobre corpo, gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. e-rte331202409, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68619. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/68619>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. 11a Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8ed. Tradução de Fernando Baeta Neves. Forense universitária. Rio de Janeiro, 1986.

GIFFIN, Karen; CAVALCANTI, Cristina. Homens e Reprodução. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 53-71, 1999.

HUMAN RIGHTS WATCH – HRW. “**Tenho medo, esse era o objetivo deles**”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. [S.l.], Relatório, 2022. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/baf49b4ab43ec70bcba5f01d7f512ffd.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O conceito de Heterocentrismo: um conjunto de crenças enviesadas e sua permanência. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 363-372, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R; PELÚCIO, L. **Discursos fora da ordem**: sexualidade, saberes e direitos. São Paulo: Ananablume, 2012, p. 277- 303.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre a experiência. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E.E. et al. **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 93-105.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEYER. Dagmar Estermman; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação à primeira edição. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 2ª ed. p. 17-24.

NOLASCO, Sócrates. Masculinidade, Media e Violência. **Comunicação e Política**. v. I, n. 2, 1995, p. 299-311.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do Corpo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

SANTOS, Fernanda Figueredo dos; SOUZA, Marcos Lopes de. Educação, Gênero e Sexualidade: Percursos e instabilidades do fazer-se pesquisadora/pesquisador-professora/professor. Espaço do Currículo. v. 8, n. 2, p. 209-222, 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DA PENEIRA AO VOO: EDUCAÇÃO DOS CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES ENTRE CINZAS E RENASCIMENTOS

Desejo iniciar essa seção recuperando a ideia do menino que carrega água na peneira para pensar sobre os processos que conseguimos construir nesta trajetória de pesquisa. Sabemos que o ato de carregar água na peneira pode parecer inútil para algumas pessoas, pois a água escoar, escorre por entre os dedos ou pelos poros da peneira. Não é possível prendê-la nos espaços vagos, pois ela usa da liberdade que tem e segue seu caminho. Realmente pode parecer inútil carregar água na peneira! Por outro lado, ao deixar a água escorrer, a peneira fica cheia de espaços, lacunas que são preenchidas pelo vento e vento gera movimento, mobiliza, pode ser leve como uma brisa e fugaz como um furacão, mas por onde passa deixa marcas. Verônica Costa (2023) discute sobre o vento na cosmovisão africana e a sua relação com o orixá Oyá-lansã. Nas palavras da autora, o vento poeticamente assume vários sentidos:

[...] vento empedernido a revirar o cerne das coisas... a mudar tudo em um átimo de segundos... Vento embriagante de flores... riso alvo de céus enigmáticos... duplo movimento de ida e volta... dança de vida e morte continuamente... liberdade selvagem amorosa... milênios no olhar das pessoas... toque sensual de um suspiro no corpo nu... E, também, vigor, potência, força criadora – que transforma o que precisa ser. Energia que gera mudança súbita de clima e cadência provocada pelo ensejo de existir e de ser, pela necessidade de transformação e instauração de uma nova ordem, de um novo curso. Força inesgotável. Vida em incessante brotação, irrevogável — tão veloz que o não dizer é o melhor modo para deixá-la, ela mesma, nela mesma, revelar-se. Intrépido, audacioso, veloz... Vento que sacode a poeira e nos chama à realidade (Costa, 2023, p. 100).

Neste sentido, queremos pensar nos ventos curriculares que sacodem estruturas, causam reviravoltas e, muitas vezes, anunciam temporais epistemológicos que se recusam ao enrijecimento e provocam possibilidades outras de se olhar para a escola, para os corpos, gêneros e sexualidades. Talvez essa seja a grande sacada do menino que carrega água na peneira, pois ao vê-la esvaziar-se, desnuda o sentido e abre possibilidade para que questões antes encobertas sejam expostas. O que pode ter parecido um desperdício, pode também ser um movimento ritualístico de transição. Assim como a nossa forma de olhar para os currículos e para a vida, enxergando os desafios, mas buscando o avesso, o escape e o vento.

Desta maneira, propor um currículo em chamuscas, ou um currículo-fênix como dialogamos nesta tese é mais uma maneira de levantar a poeira, ou melhor, as cinzas, deixando-as dançar no ar, quando pareciam condenadas ao chão. É enxergar a jaula construída pelo Novo Ensino Médio, que, ao ostentar o adjetivo da novidade trouxe em suas entranhas discursos antigos, empoeirados e tecnicistas que se constroem em uma lógica normatizadora dos corpos e pensamentos, sob uma falsa cortina de “escolha”. Por mais retórico que seja este questionamento, ainda assim, ousamos fazê-lo. Em uma sociedade elitista, patriarcal, misógina, racista, LGBTTTQIAPNfóbica, quem tem escolha?

Possivelmente as(os) estudantes que participam da escola em que esta pesquisa foi desenvolvida não sejam as pessoas que tenham escolhas. Na maioria das vezes, a escolha não chega ao pobre, preto, mulheres, LGBTTTQIAPN+, ou quaisquer outras pessoas que são continuamente empurradas para os interstícios sociais. A essas pessoas não são dadas opções. Ainda assim, esse discurso foi continuamente vinculado ao NEM, no entanto, ENTENDEMOS como Deleuze e Guattari (2011) que, em tudo, há processo de continuidade, mas também de descontinuidade, de desestratificação, sendo possível operar em linhas de escapes. A partir desse processo, criamos a nossa rota de fuga, interrogamos o currículo e construímo,s dentro de suas próprias entranhas, espaços que contraditoriamente o colocavam em xeque.

O Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades foi uma destas fissuras. Um espaço em que as/os estudantes levaram as suas próprias demandas, dúvidas, conhecimentos e dores e, continuamente, ressignificavam o currículo e a própria escola. Um espaço em que elas(es) não apenas aprendiam, mas tornavam-se sujeitos de suas próprias narrativas. Fizemos, a partir do Núcleo de Estudos, um ensino médio novo dentro do NEM e, ressaltamos que, muitas outras formas de construir o ensino médio podem ser produzidas, em uma dialética constante, sem síntese, que não busca uma resolução ou acomodação, mas que prolifera os espaços de questionamentos e tensões.

Nesta travessia construída pelo menino que carrega água na peneira, diversas rotas foram tomadas com a intenção de **analisar as implicações curriculares produzidas por um Núcleo de Estudos sobre corpo, gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio**. Percorremos desde os escritos documentados até as inscrições talhadas na pele e na subjetividade dos sujeitos que

participaram do Núcleo. Caminhamos por entre os referenciais de educação, currículo, gênero, sexualidade e também construímos os nossos modos de pesquisar, refletir e analisar. Neste sentido, esta tese é uma produção coletiva em que diversas vozes se somam na construção deste escrito e, sobretudo, na elaboração de uma cosmovisão curricular que opera em espaços diferentes do hegemônico. Falam comigo o meu orientador, colegas de grupo de estudo, colegas de trabalho, familiares e, principalmente, falam comigo as(os) estudantes que passaram pela minha trajetória durante mais de uma década de ensino. Elas(es) me mostram que, mais do que possível, é necessário construir outros olhares e possibilitar de ser e estar na escola.

Não podemos perder de vista as singularidades do tempo-espço em que o Núcleo de Estudos acontece, pois não trata-se apenas do NEM, mas desta configuração curricular em solo baiano que se destaca por apresentar, em seus documentos curriculares, de maneira explícita, o apoio e respaldo para que as discussões sobre gênero e sexualidade em uma perspectiva acolhedora das diferenças, aconteça. Esse fator também é importante nesta construção, pois, apesar de ser subversivo, o Núcleo de Estudos também estava amparado pela política curricular estadual. Conforme discutimos no primeiro capítulo/artigo desta coletânea, a presença das discussões sobre essas questões no DCRB não garantem que efetivamente elas sejam dialogadas em sala de aula, pois diversos fatores podem atravessar esses processos, no entanto, a sua presença pode tornar-se mais um argumento que legitima a discussão sobre corpo, gênero e sexualidade no NEM. Deste modo, reafirmamos, “o que é que a Bahia tem? Tem Corpo, Gênero e Sexualidade (nos documentos curriculares), tem”!

Apesar de carregar a água na peneira, durante a construção deste texto percebemos que nem tudo é água, há também o fogo que incendeia, ressignifica e produz. Há incêndios que fazem arder, mas que, também, de modo criativo, constroem novos conhecimentos. Assim é o currículo-fênix que produzimos, e que continuamente se refaz, rejeita as conformações, a domesticação dos corpos, embates e desejos. Este é um currículo que surge do que tentaram apagar/silenciar e que vive no constante gerúndio: não é, está sendo e continuará a ser. O currículo-fênix que defendemos infiltra-se como erva “daninha” nas fissuras da hierarquia e se nega a ser podada, e se for, quanto menos se esperar a erva renasce.

Neste sentido, como discutimos no segundo capítulo/artigo desta tese, investimos epistemologicamente e na experiência de viver um devir curricular, que se renova, burla as formas e formatações, adapta-se e consegue romper contextos adversos, como uma fênix que das ardentes chamas, renasce. Um currículo-fênix se recria continuamente, não se aprisiona em formulações, mas vive e pulsa ao responder às mudanças sociais, políticas e culturais, olhando pelas frestas e brechas em busca de saídas ou novas entradas. É flexível e firme ao favorecer a participação das vozes historicamente silenciadas, não se limitando aos [des]mandos que, muitas vezes, atravessam as construções das rígidas diretrizes, mas consegue usar dos espaços possíveis ou criar novos lugares para incorporar as suas demandas. Como dissemos anteriormente: “é um currículo afrontoso, de gosto duvidoso porque não é produzido para agradar, ao contrário, na maioria das vezes, quanto mais alto é seu voo, maiores são as manifestações de insatisfação daquelas(es) que anseiam por padronizações”.

Um currículo-fênix é impreciso, aberto às mudanças e carece de revisão constante, de autocrítica, de inconformidade para se movimentar. Ele é vivo, feito pela pulsão de vida, é produzido de, para e com as vidas que o constituem, em especial, as vidas precárias e marginalizadas. Ele produz alianças interessadas, faz filiações pensadas e estrategicamente se coloca sob e sobre a norma. Como um currículo construído pela vida, ele também é sensível e atento aos sentimentos que produz e que são atravessados por ele.

Em um espaço que se propõe a caminhar com esse currículo, a vida é posta e exposta, nossas experiências são condutoras das vivências e nem sempre isto é confortável. Há beleza, mas há lágrimas, pois propor romper com as padronizações é investir nas bases dos processos de subjetivação e dessubjetivação, é desnudar-se para que a experiência aconteça, como discute Larrosa (2014). Esses aspectos ganham maior força nos últimos dois capítulos/artigos, seja pela exibição de artefatos visuais como “Preciosa: uma história de esperança” ou “Hoje eu não quero voltar sozinho”, ou por momentos de diálogos e partilhas das dores, preconceitos e medos que saltam aos olhos e tornam-se conteúdo, conhecimento legitimamente importantes de serem discutidos na escola.

Estes encontros não apenas revelaram narrativas que geralmente são silenciadas pela escola, mas, com o Núcleo de Estudos criou-se espaço para que a subjetividade das(os) alunas(os) se expressassem sem receios. Entendemos que

quando estudantes, geralmente, silenciadas(os) como, alunas negras, LBTTQIAPN+ e periféricas tomam o lugar de fala e conseguem romper com o estigma do silenciamento, a educação se ressignifica e produz sentido novo na vida delas(es). Assim, os debates acalorados, os silêncios que gritam e até os desconfortos também estão presentes no ato de aprender.

E quem ganha com um currículo que refeito das cinzas e que ousa a não se conformar com o chão? Ganham as(os) estudantes, que se sentem acolhidas(os), ganha a escola que renova o seu significado e toca em lugares que, geralmente, são escamoteados na experiência escolar, mas ganha também a(o) professor(a). Foucault (1988) já dizia que aquele que fala de modo aberto sobre sexualidade, de algum modo, é visto como alguém que está a frente do seu tempo, como quem anunciava uma boa nova, a isso o autor chama de “benefício do locutor”. E apesar de ser desconfortável em alguns momentos, falar sobre essa questão traz um novo olhar e ressignifica a docência, pois a(o) professor(a) também é enxergada(o), muitas vezes, sob outra perspectiva. Outrora, discutimos isso, em minha dissertação de mestrado, em que a professora Santos discutia cultura afro-brasileira e as questões de gênero e sexualidade. Apesar de sofrer diversas investidas de alunas(os) e de segmentos ultraconservadores da comunidade que tentaram lhe calar, ela também era vista de maneira respeitosa por uma parcela significativa da comunidade escolar, diante do trabalho que realizava e que se diferenciava das(os) demais professoras(es) (Figueiredo, Souza, 2025). Assim, viver um currículo-fênix é também investir em uma docência-fênix e quem sabe novos estudos não se aventurem em pensar a formação inicial e/ou continuada de professores nesta perspectiva de recriação, de ressurgimento e constante devir?

Muitas vezes, ao escrever a última seção de um trabalho acadêmico, somos invadidos pela vontade de amarrar algumas pontas na tentativa de encerrar ou encontrar pontos de intersecções que, de algum modo, validem os esforços feitos. Neste trabalho, todavia, apesar de apresentar algumas considerações, prefiro atentar-me a apenas um questionamento “o que fica?”. E apesar de curta, essa pergunta é de grande profundidade e, na tentativa de me afastar da emboscada, que é concluir qualquer coisa, digo que fica o movimento, ficam as marcas produzidas, o conhecimento produzido, a brasa que continuamente gera centelhas e produz novas formas de olhar para si mesmo e para o mundo. Fica a transformação, a escola que se refaz, fica o Núcleo que se produziu e que pode ser produzido outra vez, outra

vez e mais uma vez e, que em cada uma delas, trará algo novo. Fica também a novidade, não a que sustenta discursos antigos como a do NEM, mas uma nova conjuntura de ser, produzir e pensar a escola e os corpos que a ocupam.

Fica uma escola cambiante, estremeçada, mas fica também um professor incomodado, inconformado e que segue na tentativa de produzir espaços e caminhos outros. Ficam também as minhas mãos sujas de tinta do piloto, da redação da tese, mas também da escrita da minha própria história que eu via sendo produzida, muitas vezes nos encontros do Núcleo, seja pelos acolhimentos ou pelos olhares de reprovação e julgamento. Nesta narrativa tão simbólica, assim como minha amiga me enxergou, por muitas vezes fui o menino que carregava água na peneira, mas tantas outras, fui também a peneira que se via esvaziando-se. Fui também a própria água que escorria para outros espaços até com a tentativa de fugir, mas ciente que o retorno era necessário para que outros meninos, assim como aquele que fui um dia, também pudessem carregar as suas próprias peneiras de sonhos e desejos de mudança.

Assim, fica a fagulha que insiste em não se apagar, porque ser e construir um currículo-fênix é um processo de insistência e insurgência. É escrever a própria história com a tinta que se tem, mesmo que não seja da melhor qualidade ou esteja seca e escassa, é uma insistência em colorir!

E fica também a nossa aposta: é possível fazer uma nova escola, uma nova docência, um novo currículo! É preciso atear fogo, mesmo que a gente acenda uma pequena brasa como esta, que foi acesa em Maracás, no interior da Bahia. Mas, quem sabe essa chama não se encontre com outras produzidas por aí e a gente siga incendiando o currículo. Não como um incêndio de devastação, mas como uma reinvenção. E, talvez, se fôssemos tentar ensaiar alguma consideração final, provavelmente a mais adequada seria essa: fazer educação e pensar nas questões de corpo, gênero e sexualidade se trata disso, continuar acendendo... Ainda que seja uma chama pequena, ainda que pareça insuficiente — porque basta uma centelha para recomeçar.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1 /Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

COSTA, Verônica. A. Do sopro do vento vê-se horizontes... Oyá-lansã e a potência do Feminino. **Anais de Filosofia Clássica**, vol. 17, n. 34, 2023.

FIGUEIREDO, Roniel Santos; SOUZA, Marcos Lopes de. Tensões e desafios de uma professora negra e macumbeira no trabalho com as relações étnico-raciais, gênero e sexualidade na escola. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 11, n. 01, p. 177–199, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/54963>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. 11a Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre a experiência**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Postscript (P.S.) - Carta às/aos colegas de caminhada

Queridas(os) colegas,

São quase duas da manhã, do dia 08 de abril de 2025. Enquanto costuro algumas ideias para encerrar o texto da minha tese de doutorado, e encorajado pela Prof^a. Dr^a. Denise de Freitas, decidi escrever-lhes sobre alguns pontos que, há tempos, gostaria de compartilhar.

Escrevo esta carta não apenas como pesquisador, mas, sobretudo, como professor da educação básica e sei que, muitas vezes, na rotina do dia-a-dia somos engolidos pelas diversas demandas próprias do trabalho e, infelizmente, o tempo que temos para nos dedicarmos à nossa formação tornou-se cada vez mais escasso. Assim, é possível que os artigos que produzimos nesta caminhada não cheguem até vocês, e é justamente a vocês que eles gostariam de chegar.

Não entendam esse escrito como um roteiro, ou manual, pois não tenho essa intenção, mas pretendo com essa carta trazer algumas pistas e compartilhar sobre os aspectos que atravessaram a minha docência e que foram significativos para mim. Possivelmente, outros aspectos lhes tocarão e terão sentidos novos, mas para essa vivência é preciso permitir-se experienciar.

Assim, caras(os) colegas, nesta travessia de pesquisa, pensamos sobre outras formas de olhar a escola e, de maneira especial, o currículo. Sabe os incômodos que por vezes compartilhamos nos corredores? Aquelas conversas sussurradas, as dúvidas sobre o que podemos ou não abordar em sala de aula? Os receios que nos rondam ao tratar sobre temas como corpo, gênero e sexualidade que, volta e meia, invadem as nossas salas de aulas, sem planejarmos? Foi sobre essas tensões que tocamos e resolvemos encarar ao produzir uma eletiva chamada “Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades”.

Inicialmente, pode parecer só mais uma disciplina do catálogo do Novo Ensino Médio, mas, neste espaço, a gente fez aquilo que comumente falamos: abrimos espaços para que as(os) estudantes falassem e também nos escutassem. Demos lugar aos seus questionamentos, narrativas e subjetividades. E, realmente, quando isso acontece, a configuração da escola muda e nós também mudamos nesse processo todo.

Eu não vou mentir para você e dizer que é fácil, pois não é. Houve retaliações, olhares que julgavam e até tentativas sutis de silenciamento. Mas, a gente sabe que também não é fácil ficar reproduzindo o que parece não fazer sentido, e que, muitas vezes, as(os) alunas(os) nem parecem estar ali... Reclamamos tanto do desinteresse das(os) nossas(os) estudantes, não é mesmo?! Pois é, nos encontros do Núcleo elas/es estavam interessadas/os. Bastava eu entrar na sala de aula para todo mundo vir atrás e já começarem a arrumar a sala em “rodinha”, mudando a configuração do espaço como quem reconhecesse a importância do que estava para acontecer.

Por meio dessas vivências, eu escrevi alguns artigos que pensam o currículo como uma fênix que consegue renascer, mesmo em contextos hostis e que, a partir de chamadas criativas, se refaz das cinzas de um modelo educacional exausto. É um currículo feito da/na vida que acolhe as feridas e os questionamentos e que também transforma a nossa docência.

Por mais desafiador que tenha sido, eu quero dividir com vocês alguns aspectos que consegui perceber nessa travessia e que podem ser relevantes se vocês desejarem também se arriscar nessa travessia, porque para além das dificuldades, existem também os ganhos e estes ultrapassam os desafios. Caso você deseje se aventurar, como eu o fiz, seguem algumas pistas:

Mantenha os olhos abertos para enxergar os espaços possíveis, mesmo em um contexto que pareça ser contrário. Há sempre alguma lacuna, algum ponto que possa ser ocupado. Não tem problema se for algo pequeno. Se, neste momento, você só consiga fazer uma roda de conversa, faça! Aos poucos vocês vão criando outras estratégias para conseguir novos espaços.

Observe com cautela o planejamento destas ações, mas não se feche para o imprevisível, o currículo-fênix é um currículo com potência de vida, feito pela vida, não é possível prever seus desdobramentos. Abrace também a surpresa que a própria vida pode proporcionar.

Escute as(aos) estudantes de maneira acolhedora. Repare na potência das suas falas e narrativas. Mesmo quando suas falas dão sinais de desconfortos e silenciamentos, elas são potentes e reveladoras. Olhe especialmente para aquelas(es) que já são excluídas(os), antes mesmo de adentrarem a escola. Não deixe de acolhê-las(os). Digo isso porque senti falta desse acolhimento quando estive do outro lado, como estudante. Faltou alguém que me enxergasse para além

dos marcadores sociais. Alguém que entendesse que, às vezes, o silêncio também é um grito. Que olhar e escutar são atos transformadores.

Não espere por condições ideais. A gente não tem que esperar uma grande mudança educacional documentada para reinventar o currículo. Apesar da importância dos documentos, é no chão da nossa sala de aula que a mudança acontece e nós sabemos o quanto temos gerência sobre isso. Vamos usar desse nosso lugar!

Faça parcerias. Apoie-se em colegas, equipe diretiva ou pessoas que também entendam a importância de educar para as diferenças. A comunidade também pode ser parceira. Há pessoas que desejam estar conosco nesta travessia. Não deixe que o sentimento de solidão embace a visão, a ponto de não enxergar quem está ao seu lado. Há muitas(os) aliadas(os) por perto — e é preciso reconhecê-los e articular-se com elas(es)

Por fim, antes que me estenda demais, desejo que esta carta toque vocês como essa experiência me tocou. Desejo que ela sirva como convite, incentivo e fagulha. Apesar de todo o nosso cansaço e sobrecarga, eu não tenho dúvidas que carregamos fogo e onde há fogo, há também possibilidade de transformação. Que possamos juntas(os) incendiar os currículos e construir novos processos educativos.

Contem comigo!

Com carinho e luta,

Prof. Roniel Santos Figueiredo