

ENTRE TENSÕES E RESISTÊNCIAS: O CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

VINICIUS MASCARENHAS DOS PASSOS

Mestrando do Curso de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, campus de Jequié-BA, vini-mascarenhas@hotmail.com;

MARCOS LOPES DE SOUZA

Professor Dr. Titular do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié-BA. Professor permanente do PPGREC e do PPGECFP da UESB, m_arkuslopessouza@gmail.com;

1 O presente artigo é um recorte da dissertação do primeiro autor e foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) por meio da concessão de bolsa de estudo do mestrado.

RESUMO

Neste artigo analisamos os discursos sobre o contexto da inserção curricular da disciplina Educação para Sexualidade (EPS), nos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais de Jequié-BA, criada em 2005. A pesquisa foi desenvolvida com duas ex-docentes e duas ex-técnicas da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jequié que estiveram envolvidas na implementação ou desenvolvimento da EPS. O material empírico foi produzido por intermédio de entrevistas narrativas realizadas no ano 2021. Em geral, os diálogos evidenciaram a importância do GAPA no desenvolvimento e formação para ministrarem a EPS. Frequentemente, as/os educadores de Ciências/Biologia são consideradas/os responsáveis por assumirem a disciplina. Assim, o foco da discussão está pautado numa perspectiva médica, biológica e higienista. As/os docentes e familiares tensionaram a implementação desse componente curricular e, atualmente, devido ao fortalecimento do conservadorismo, existe um estímulo para a interdição das discussões sobre sexualidade.

Palavras-chave: Educação para Sexualidade, Componente curricular, Ensino fundamental, GAPA.

APONTAMENTOS INICIAIS

Na contemporaneidade, assumir as discussões sobre sexualidade na escola têm sido cada vez mais desafiadoras devido ao fortalecimento de movimentos conservadores que buscam restringir esse diálogo a família em nome da moral e dos bons costumes. Esse ataque às instituições escolares resulta do seu entendimento como espaço potencialmente explicitador e questionador da construção das identidades culturais que, constantemente, vem sendo transgredidas e (re)articuladas em nossa sociedade (FURLANI, 2007). Nesse sentido, o currículo escolar tem se constituído como alvo principal para impedir com que essa discussão aconteça e prolifere a valorização das diferenças.

Ao ouvir a palavra currículo, frequentemente, é comum pensarem em um documento curricular com disciplinas, atividades, carga horária, ementa, plano de ensino docente, entre outros. Um aspecto comum a tudo isso, como apontam Lopes e Macedo (2011), é a organização de situações de aprendizagem realizada por docentes que resulte em um processo educativo. Entretanto, não podemos mais olhar o currículo com essa inocência, seu conceito deve sempre ser entendido parcialmente e localizado historicamente. Ampliando essa ideia, devemos desconfiar da intencionalidade que esse termo pode assumir. Assim, para Silva (2010), o currículo passa a estar envolvido com aquilo que nós somos, com o que nos tornamos e, portanto, com a nossa subjetividade e identidade, sendo central na construção das diferenças.

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

Como resultado dessas in/exclusões, em nossas escolas, esse território político têm apresentado discursos opressivos que marginalizam,

hierarquizam e inferiorizam determinadas/os sujeitas/os. Nesse sentido, a relação entre ser e não ser diferente é atribuída por um processo de significação resultado das relações de poder (SILVA, 2010). Sendo assim, nesse território contestado não há uma situação de não-poder, mas uma constante luta pela imposição de sentidos. Furlani (2007) aponta que as discussões sobre sexo, sexualidade e gênero têm desafiado o campo curricular pela provisoriade e sido encarados como “monstros” curriculares pelo olhar moral e normativo. Dessa forma, tem se evidenciado de forma mais intensa um conservadorismo, sobretudo nas propostas curriculares mais recentes, que marginaliza ou invisibiliza essas temáticas.

A título de exemplo desse conservadorismo, foi criado em 2004 o Movimento Escola sem Partido como uma reação contrária a utilização das escolas e universidades para difusão de perspectivas ideológicas, políticas e partidárias pelas/os docentes que, em seu ponto de vista, estariam doutrinando as/os estudantes. Sendo assim, atribuem a necessidade de controle sobre essas discussões, impondo uma cultura tradicional sobre os referenciais e práticas pedagógicas das/os educadoras/es no que diz respeito, por exemplo, a sexualidade. Após o surgimento desse movimento, aproximadamente 60 projetos de lei tramitaram ou tramitam no Congresso Nacional e casas legislativas para impedir essas discussões na escola. Entre as solicitações estava a exclusão dos termos orientação sexual e gênero do Plano Nacional da Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (FURLANETTO et al., 2018).

Nas últimas décadas, estratégias de controle do debate sobre gênero e sexualidade no currículo escolar tem sido difundida, por exemplo, por meio de slogans mentirosos apelidados pejorativamente de “kit gay” e “ideologia de gênero”. Estes foram usados em campanhas políticas para representar negativamente e silenciar o trabalho de gênero e sexualidade no ambiente escolar. De acordo com Junqueira (2017) essas ações atuam como dispositivos reacionários para promover polêmicas, ridicularizações e intimidações contra as/os profissionais e a própria instituição escolar, pensando na implementação de políticas sociais e pedagógicas que não contrarie a família e os valores morais e religiosos tradicionais. Com essa pressão dos movimentos conservadores, a partir de 2014, houve também a supressão dos termos e assuntos envolvendo as questões de gênero e sexualidade da organização curricular dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

Em vista disso, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) esses termos também foram suprimidos por entenderem que discutir

essas questões provocariam uma crise de identidade nas/os estudantes. Trata-se de “ideias reacionárias que busca inundar a todos e todas com moralismos, divisões naturalizadas, identidades fixas, generificações hierárquicas, silêncios interessados, ódios destruidores, omissões desastrosas, retrocessos inaceitáveis” (PARAÍSO, 2018, p. 25). Essa retirada foi determinada por setores conservadores que pretendiam restringir esse diálogo a família. Contudo, devido ao histórico de controle sexual aliado a falta de informações, é comum as/os familiares terem dificuldades em abordar ou tirar dúvidas sobre sexualidade.

Ancorados na “ideologia de gênero”, pensando a nível local, no município de Jequié, interior do estado da Bahia, esses confrontos também foram firmados, por exemplo, nas discussões da versão Preliminar do Plano Municipal de Educação (PME), período de 2015 a 2025, que buscava contribuir para a melhoria do ensino público municipal. Nesse processo, apesar de haver demandas mais urgentes a serem pautadas no âmbito educacional, tais como a melhoria da alfabetização das crianças, a discussão centrou-se na retirada do tópico “Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual”, estimulada por movimentos conservadores, principalmente, associados a igreja católica e protestante. Assim, com a pressão dos grupos conservadores, os termos gênero e sexualidade também acabaram sendo suprimidos do PME desse município (SANTANA; SOUZA, 2019).

Apesar do currículo ser utilizado para nomear, classificar, hierarquizar e regular, ele também é um território de luta, contestação, conflito e resistência. Em contrapartida aos movimentos conservadores, mesmo após a aprovação do PME, houve a permanência da disciplina Educação para Sexualidade (EPS). Desde 2005 esse componente curricular se tornou obrigatório no núcleo diversificado dos anos finais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de Jequié-BA, configurando-se como espaço de resistência. Essa disciplina foi implementada nessa faixa classificatória por entenderem que as/os discentes já teriam idade suficiente para discutir sobre essas questões (AZEVEDO; SOUZA, 2016).

Ter um componente curricular específico para abordar sexualidade foi possível por meio do artigo 11 da LDB 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, garantindo autonomia pedagógica as instituições escolares ao autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; e pelo artigo 26 que diz que o currículo do ensino fundamental deve ter uma base nacional comum completada por uma parte diversificada de acordo com as características regionais e

locais da sociedade, da cultura e da economia das/os discentes (BRASIL, 1996). Desse modo, devido a necessidade de controlar o aumento dos casos de gravidez na adolescência e IST, foi solicitada/o sua integração na parte diversificada dessas escolas (AZEVEDO; SOUZA, 2016). Contudo, apesar da centralidade desse discurso, a disciplina EPS tem possibilitado com que temáticas historicamente silenciadas sejam problematizadas, tais como gênero, diversidade sexual, intersexualidade e violência sexual (AZEVEDO, 2013; PASSOS; SOUZA, 2019).

Curiosamente, a respeito da implementação curricular dessa disciplina, questiono: quais sentidos foram sendo construídos no município de Jequié-BA, para que houvesse a implementação curricular da EPS na educação básica? Quais direcionamentos têm tomado essa disciplina desde a sua criação? Como ela tem resistido ao conservadorismo que insiste em excluir a sexualidade do espaço escolar? Quem está autorizado a falar ou prescrever nesse componente? Os discursos produzidos na EPS investem na formação de que tipo de sujeitas/os? Essas perguntas nos instigam a (tentar) buscarmos respostas, ainda que provisórias, para esses questionamentos. Apesar disso, ressaltamos que não pretendemos responder todas essas provocações, mas buscamos apontar alguns direcionamentos e propor reflexões para que muitos outros sejam possíveis.

Dado o exposto, nesta pesquisa objetivamos (re)montar o contexto histórico da implementação da disciplina EPS para entendermos os seus desdobramentos, tensões e resistências ao longo do tempo. Assim, nesses escritos, lhe convidamos a produzir novos significados, direcionamentos e inquietações sobre o currículo do componente EPS.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nessa pesquisa realizamos uma bricolagem metodológica, ou seja, adotamos uma junção de procedimentos e materiais por entendermos que não há uma única teoria capaz de norteá-la ao alcance do objetivo e, sobretudo, criar condições para que o novo seja produzido. Dessa forma, assumimos as perspectivas pós-crítica e pós-estruturalista por possibilitarem a renúncia das rotas seguras e estáveis, lidar com as (in)certezas, propor pensarmos novos caminhos e trazer para o debate a historicidade e os significados dos conhecimentos, abrindo um leque de possibilidades. Para isso, revisamos os conceitos e questionamos as verdades imbricadas na construção da disciplina EPS.

O prefixo pós não indica abandono ou desprezo das categorias de análise da teoria crítica, mas resulta na ampliação de aspectos que não foram privilegiados por essa teoria, tais como gênero, sexualidade, raça, etnia, regionalismo e geração (LOPES, 2013). Por isso, com base na vertente pós-crítica desestruturamos as divisões entre teoria e prática, discurso e “realidade”, conhecimento e saberes do senso comum, representação e realidade. Desconstruiremos os binarismos que foram construídos hierarquicamente e, conseqüentemente, as verdades construídas sobre o objeto de pesquisa (PARÁISO, 2012). Essa aproximação entre educação, gênero e sexualidade à perspectiva pós-crítica vem contribuindo para desacomodar e desconstruir metanarrativas (pre)estabelecidas.

Entre as vertentes pós-críticas nos aproximamos, especificamente, da pós-estruturalista por problematizar as construções discursivas de determinados conhecimentos, sujeitas/os e/ou instituições ao reforçarem e (re)construírem suas verdades. De acordo com Silva (2010), a vertente pós-estruturalista tem ênfase na linguagem como produtora de significados, sendo que estes apresentam uma fluidez, indeterminação e incerteza. Assim, ao direcionar meu foco para a linguagem, analiso o que nomeiam, incluem e excluem do currículo para que sejam construídas as práticas docentes, produzindo sujeitos e significados. Dessa forma, essa vertente possibilita desestabilizar os sistemas universais da razão hegemônica pensando na construção histórica envolvida nas relações de poder-saber (LOURO, 2007; TEDESCHI; PAVAN, 2017). Com esse direcionamento é possível desconstruirmos categorias que foram fixadas, naturalizadas e universalizadas, tais como a verdade, discurso, sujeito, poder, identidades e diferenças, evidenciando de qual forma foram produzidas para serem (in)visibilizadas.

Outro aspecto importante é a necessidade de lidar com contradições e buscar superá-las ao pensar que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso e aquilo. Assumimos que as identidades, práticas e instituições, por exemplo, podem ser, simultaneamente, múltiplas. Ao abandonarmos o interesse de generalizar as afirmações universais e resistir à tentação de formular sínteses conclusivas, a perspectiva pós-estruturalista valoriza e atua com o local e o particular, levando-nos a admitir (novamente) a incerteza e as possibilidades sem a pretensão alcançar verdades universais, seguras e estáveis. Acreditamos que a imprecisão e a dúvida podem estimular a busca pelo conhecimento (LOURO, 2007).

Analisar uma disciplina na educação básica que fale especificamente sobre sexualidade pode ser considerada incomum e especial, principalmente,

por vivermos tempos em que essas discussões são entendidas como impróprias para o ambiente escolar e, portanto, costumam ser retiradas ou margeadas do currículo. A resistência a esse conservadorismo nos provoca a tentar entender como o currículo da disciplina EPS se construiu e resistiu ao longo do tempo. Pensando nisso, com o intuito de alcançar o objetivo e responder às inquietações dessa pesquisa, delimitamos que as/os participantes seriam duas ex-docentes que atuaram na disciplina de EPS e duas ex-técnicas/os da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jequié que estavam envolvidas/os na construção/gestão desse componente curricular.

Devido ao cenário pandêmico, apesar do distanciamento social buscamos estabelecer uma relação de confiança para que se sentissem à vontade para participarem, sendo possível perceber por meio de suas falas que estavam confortáveis e dispostas a ajudarem. Antes de iniciarmos a produção do material empírico, essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié. Além disso, todas/os as/os participantes foram informadas/os sobre os objetivos da pesquisa e houve a possibilidade de exporem quaisquer dúvidas. Em seguida, as/os que desejaram participar confirmaram por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados apresentados nessa pesquisa foram registrados por meio da realização de entrevistas narrativas. Conforme mencionado por Andrade (2012), as entrevistas narrativas são formas de dizer sobre si e sobre a/o outra/o, abordando os pontos de vista subjetivos. Para nortear os diálogos, previamente, foram criados dois roteiros (um para as ex-docentes da disciplina EPS e outro para as ex-técnicas da SME) contendo questões sobre a implementação e desenvolvimento da disciplina EPS. Entretanto, ressaltamos que não existiu uma imposição rígida da ordem das questões, sendo realizado outros questionamentos no decorrer das entrevistas.

Percebemos as entrevistas como um acontecimento que apresenta suas singularidades e não proporciona com que se tenha um controle sobre elas. Apesar de ter um roteiro já adaptado e algumas percepções pré-estabelecidas, no decorrer ficamos suscetíveis a sermos direcionados a outros desdobramentos, questionamentos e reflexões. No início das entrevistas algumas participantes estavam nervosas, contudo, no decorrer houve um relaxamento e o diálogo fluíu de forma espontânea. Nesse processo buscamos exercer mais a capacidade de ouvir e estimulamos a confiança das entrevistadas, fazendo com que se sentissem confortáveis para expressarem suas opiniões.

Para garantir que fosse recordado uma riqueza de detalhes foi necessário gravar em áudio as entrevistas, sendo, posteriormente, transcritas respeitando fielmente o registro. Logo após, procedemos com a análise conforme a Análise do Discurso com base nos estudos foucaultianos. De acordo com as contribuições de Foucault (2006) o discurso é uma série de acontecimentos, é um elemento no dispositivo estratégico das relações de poder. É por meio do discurso que o poder opera. Enfatizamos que, no currículo da disciplina EPS nos interessa mais entender o que afirmam sobre esse discurso do que o que não consta nele. Dessa forma, o discurso se constitui como um campo estratégico de disputa, controle e saber-poder. Assim, nessa análise buscamos evidenciar como se configurou a existência do currículo da disciplina EPS, as transformações dos saberes e as relações de poder que geraram/geram tensões e disputas curriculares.

QUAIS DISPUTAS E DESDOBRAMENTOS ENVOLVERAM A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE?

Após a epidemia do HIV/AIDS e o reconhecimento dos crescentes casos de gravidez não planejada entre as/os jovens, nas duas últimas décadas, as discussões sobre sexualidade nas instituições escolares passaram a ser tematizadas numa perspectiva médica, biológica e preventiva (CÉSAR, 2009; ALTMANN, 2003). Assim, para intervir nessa realidade, a escola foi tida como espaço ideal para disseminar informações sobre o “sexo seguro”. Com o estímulo dessas discussões, conforme destacado por Bruna, Priscila e Cristiane, antes da inserção da disciplina EPS, a SME de Jequié realizou uma parceria com o Grupo de Apoio à Prevenção à Aids (GAPA) de Salvador para desenvolver o projeto de jovens multiplicadoras/es das informações sobre sexualidade em algumas escolas municipais que desejaram aderir a proposta.

Nesse direcionamento, esse projeto tinha como o foco as discussões sobre IST/AIDS e gravidez na adolescência. Para isso, participaram voluntariamente, especificamente, docentes da disciplina de Ciências/Biologia e discentes das instituições conveniadas. No início, Bruna recordou que poucas/os professoras/es aderiram a proposta, nos indicando que, possivelmente, se não houver uma afinidade, responsabilidade e/ou curiosidade sobre sexualidade esse trabalho não é realizado. Dessa forma, por meio de oficinas, o GAPA estava responsável por (in)formar estas pessoas para atuarem como

“multiplicadoras/es” dessas (in)formações nas instituições escolares e em outros espaços.

A periodicidade do auxílio do GAPA facilitou com que a sexualidade fosse debatida regularmente e com responsabilidade. Apesar da proposta inicial, posteriormente, outras temáticas foram sendo abordadas, tais como identidade de gênero, orientação sexual, respeito, cuidados com o corpo, drogas etc., indicando para as/os educadoras/es que a sexualidade é muito mais do que falar sobre prevenção. Além disso, ousando romper com um currículo rígido e estático, muitas vezes, as oficinas proporcionaram com que as/os temáticas fossem escolhidas a partir das inquietações ou vivências das/os discentes.

Aproximando esse diálogo nas oficinas, as professoras Priscila e Bruna destacaram também que o GAPA recebeu apoio do Centro de Referência em Saúde Sexual de Jequié. Dessa forma, profissionais da saúde também foram convocadas/os para ministrar palestras sobre prevenção e, além disso, contribuíram com materiais didáticos e a estrutura física para a realização das formações.

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

Além disso, como aponta Britzman (2001) a diversidade das abordagens metodológicas tem se mostrado mais eficazes para que as/os estudantes percebam a importância desses conhecimentos para suas próprias vidas, para o cuidado de si e do outro. Dessa forma, compreendo que, por meio dessas estratégias, é possível que haja uma sensibilização no entendimento dos conteúdos. Em contrapartida, é possível que muitos obstáculos impeçam uma abordagem diversificada, cuidadosa e ética da sexualidade, tanto no que diz respeito as singularidades das/os docentes quanto a estrutura escolar.

No fragmento a seguir, Cristiane e Priscila destacaram a importância da participação do GAPA:

Foi muito importante quando eu tive essa primeira aproximação com o pessoal do GAPA, [...] eu achava que o GAPA era aquele grupo que fica falando para prevenir de AIDS, prevenir de doença... Eu tinha essa visão distorcida do trabalho

deles, mas quando conheci eu fiquei encantada da amplitude do trabalho deles. E quando eu percebi que esse trabalho que eles desenvolviam com os jovens era tornar os jovens multiplicadores daquelas informações eu fiquei encantada. (Cristiane, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 13/04/2021).

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

Nesses relatos é possível perceber que o GAPA teve grande relevância pessoal e profissional ao proporcionar novos conhecimentos sobre a sexualidade. A partir disso, o GAPA conseguiu formar alguns grupos de professoras/es e jovens multiplicadoras/es. A multiplicação dessas informações possibilitou com que a pedagogia do sexo seguro fosse ampliada para o cotidiano da comunidade externa a escola, estimulando com se envolvessem no cuidado de si e, conseqüentemente, do outro.

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

Esse processo foi fundamental para que percebessem a importância das discussões sobre sexualidade na escola, estimulando, posteriormente, a criação da disciplina de EPS. Curiosamente, anterior a inserção da parceria realizada pelo GAPA, algumas/alguns docentes já promoviam discussões sobre sexualidade na escola. Entre elas/es, a professora Mônica ressaltou que desde a sua inserção na rede municipal de ensino, no ano de 1985, já abordava essas questões na disciplina de Ciências, principalmente, com as/os discentes da 7ª série. Nos seus dizeres: “tinha uma unidade que a gente trabalhava a questão do aparelho reprodutor masculino e feminino e aí eu

ampliava os horizontes, não ficava somente com a parte biológica” (Mônica, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 30/08/2021).

A disciplina de Ciências/Biologia, muitas vezes, é vista como a única responsável por abordar sexualidade devido a alguns conteúdos que se aproximam dessas discussões, tais como a anatomia e fisiologia do sistema genital. Esse entendimento tem dificultado com que o debate seja ampliado entre as diversas áreas do conhecimento. Conforme descrito por Altmann (2005) em uma pesquisa realizada em escolas públicas do Rio de Janeiro, a sexualidade era discutida apenas nessas disciplinas, produzindo um discurso biológico e higienista, numa perspectiva prescritiva, reducionista e normativa que evidencia apenas as IST, a contracepção, o corpo e a reprodução.

Contudo, em contrapartida a esse posicionamento, a educadora Mônica ressaltou a importância de ir além das características biológicas, valorizando em suas aulas, por exemplo, as dimensões sociais, psicológicas, éticas, culturais e afetivas. Nesse sentido, compreendemos que, possivelmente, havia uma valorização da educação sexual voltada para as diferenças.

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

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

Sendo assim, em 2005, sob influência da formação proporcionado pelo GAPA com o projeto de jovens multiplicadoras/es, essa educadora e outros dois docentes, desenvolveram o projeto Responsabilidade e Naturalidade na Sexualidade do Ser (Renas-ser). De acordo com informações contidas no site do projeto², por meio da realização de oficinas, seria construído reflexões e

2 As oficinas realizadas versavam sobre saúde reprodutiva, relações interpessoais, afetividade, imagem corporal, auto-estima e relações de gênero. Outras informações sobre o projeto

questionamentos referentes as posturas, tabus, crenças e valores nos relacionamentos e comportamentos sexuais das/os estudantes. A participação voluntária foi destinada a estudantes do ensino fundamental II, seguido da assinatura do termo de compromisso pela/o familiar responsável.

Em diálogo com a coordenadora da escola em que trabalhava, a professora Mônica entregou o projeto Renas-ser e propôs com que fosse apresentado para a Secretaria de Educação. Nos seus dizeres:

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

Posteriormente, como uma das tensões envolvidas no processo de construção da disciplina EPS, em uma reunião da Jornada Pedagógica foi apresentada sua proposta curricular que, para surpresa de Mônica, sem sua autorização, o projeto Renas-ser endossou a sua implementação.

Nesse tensionamento, Priscila, Cristiane e Bruna destacaram que a lei 10.639/03, sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, estimulou a reformulação da matriz curricular diversificada das escolas municipais. No município de Jequié-BA, essa abertura possibilitou com que fosse pautada também a inserção da disciplina EPS, principalmente, como indica Mônica, pela mesma necessidade de inserção do projeto Renas-ser, ou seja, devido ao aumento dos índices de gravidez na adolescência e IST/AIDS no município. Além disso, os conteúdos e referenciais a serem abordados na

Renas-ser podem ser encontradas no seu site. Disponível em: <<http://renas-ser.blogspot.com/2008/>>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

EPS teve como base esse projeto. Segundo relatos, essa foi uma discussão calorosa que provocou algumas tensões entre as/os docentes. Como aponta Cristiane:

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

Esse entendimento reforça como o conservadorismo se fortaleceu no imaginário social para que as discussões sobre sexualidade fossem consideradas negativamente. A esse respeito, Foucault (1984) remonta que, no final do século XVIII, surgiram “novas tecnologias do sexo”, por meio da pedagogia, medicina e economia, para fazer do “sexo não somente uma questão leiga, mas negócio de Estado; ainda melhor, uma questão em que, todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a porem-se em vigilância” (FOUCAULT, 1984, p. 110). Ao me debruçar sobre a pedagogia, essa vigilância tem se expressado para controlar as/os crianças e adolescentes sobre o que o autor denominou “pecado de juventude”. Portanto, deveria ser evitado falar ou restringir o debate a determinados setores ou grupos para não estimular a prática sexual e, conseqüentemente, evitar situações consideradas como “problemáticas sociais”, tais como a gravidez na adolescência e as IST.

Aliado a esse posicionamento, recentemente ainda é possível perceber que o discurso proferido pela ministra Damares Regina Alves, titular do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), tem reforçado que as discussões sobre educação sexual nas escolas devem incentivar as/os jovens a adiarem o momento da primeira relação sexual, realizando abstinência como forma de evitar as IST e a gravidez. Assim como Meyer (2018), acreditamos que esses discursos ameçam derrubar o fortalecimento das discussões sobre sexualidade que foram construídas com dificuldades.

Um aspecto interessante ressaltado por Cristiane foi que, apesar de haver educadoras/es que desenvolviam um bom trabalho, outras/os

impuseram seus valores morais para doutrinar as/os discentes. Afinal, o que significa desenvolver um bom trabalho? Diante desse tensionamento e da crescente onda conservadora, faz-se necessário estranhar, questionar e desmontar o currículo, saberes e práticas desenvolvidas para colocar em discurso o que está em jogo nessa imposição de sentidos. Acreditamos que esses discursos reacionários, implicados em relações assimétricas de poder, têm invalidado o processo de valorização da diferença e resistido a inserção das discussões sobre sexualidade no espaço escolar. Nesse sentido, assim como demonstrado no processo de inserção curricular da disciplina EPS, a professora Bruna destacou que atualmente ainda é possível evidenciar uma rejeição das/os docentes em ministrarem o componente EPS. Nos seus dizeres:

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

O conservadorismo religioso e o silenciamento das discussões sobre sexualidade têm influenciado com que as/os docentes, muitas vezes, rejeitem assumir o componente EPS. Conforme apontado por Furlanetto et al. (2018), uma das principais dificuldades para inserção de estratégias de educação sexual nas escolas são as crenças sexistas e religiosas das/os educadoras/es e familiares. Geralmente, estas/es compreendem alguns comportamentos sexuais como desviantes, sentem medo de represálias e desconfortos para lidar com as temáticas. Dessa forma, é comum as discussões sobre sexualidade serem rejeitadas ou quando abordadas são utilizadas para oprimir, discriminar e (re)produzir preconceitos.

Essa dificuldade para falar sobre essas questões diz muito sobre o contexto histórico da educação sexual no Brasil, sendo inicialmente caracterizada pelo silenciamentos dessas discussões e, posteriormente, pela difusão de práticas higienistas associadas às crenças religiosas. Consequentemente,

essas iniciativas promoviam a valorização da heterossexualidade e o fortalecimento da regulação sexual (FIGUEIRÓ, 2010; LOURO, 2008).

Conforme evidenciado nas falas, essa construção refletiu nas práticas e atitudes das/os educadoras/es do componente EPS. Assim como estas/es tensionaram a implementação dessa disciplina, no relato acima Bruna começa a dar indícios que as/os familiares também questionaram essa proposta curricular. A esse respeito, Priscila reforça que:

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

No imaginário social existe uma visão de que trabalhar com educação sexual é somente falar de sexo, das relações sexuais em si. Embora, a sexualidade não se restringe a isso, não podemos cair na armadilha de que falar sobre a sexualidade signifique desconsiderar as relações sexuais. Para Foucault (1984), a sexualidade é um dispositivo histórico que por meio de estratégias (não)discursivas estimulam o corpo, intensificam os prazeres, produzem conhecimentos, reforçam os controles e resistências pelas relações de saber-poder. Sendo assim, esse dispositivo atua sobre os discursos construídos em torno da sexualidade e as práticas educativas por meio de diversas estratégias de poder para construir saberes sobre nossos corpos e mantê-los sob controle.

Apoiando-nos em Furlani (2013), entendemos que uma educação para sexualidade tem como compromisso desestabilizar, desconstruir, refletir e discutir as ideias de “verdades universais”, a restrição de modelos hegemônicos normativos da sexualidade por meio das relações de poder e interesses

envolvidos nessa construção; e, além disso, pluralizar as possibilidades sexuais da vida humana, problematizando como são significados e a produção dos seus efeitos sobre a existência das pessoas, demonstrando seu caráter histórico, social cultural.

Apesar de quererem impedir com que a sexualidade esteja presente de no currículo escolar ou de forma explícita nos discursos, Louro (1997) afirma que ela está na escola porque faz parte dos sujeitos. No trecho abaixo a educadora Bruna se estende em seu comentário ao dizer que ministrar sexualidade na escola possibilita o diálogo sobre os corpos, podendo influenciar, inclusive, uma vida saudável e o compartilhamento de informações.

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

A abordagem da sexualidade nas instituições escolares não impede com que a família também coloque essa temática em discurso, podendo ainda ser informações complementares. Colocamos sob suspeita o posicionamento de Bruna, ao reforçar que a escola não deve interferir no que determinam os familiares, por entendermos a escola como um espaço de debate que requer, muitas vezes, divergir da família, o que não quer dizer que a escola irá impor uma determinada compreensão sobre a sexualidade. Apesar disso, de forma mais intensa, nos últimos anos têm se fortalecido um movimento conservador para restringir essa discussão ao âmbito familiar. Contudo, frequentemente, é comum as/os familiares não falarem sobre sexualidade, contribuindo para que haja uma ausência dessas questões.

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

vem suprir as necessidades dessas discussões. Esses posicionamentos me instigam a refletir: Por que os movimentos conservadores desejam que não haja esse debate ou que ele esteja restrito a um grupo específico?

Nesse processo, Priscila ressaltou a importância do trabalho pedagógico com as famílias para acalmar as tensões ao longo do desenvolvimento da disciplina. Já Cristiane apontou como isso também foi necessário no início da implementação. Assim, as discussões foram se acalmando ao serem apresentados dados nas reuniões com coordenadoras/es pedagógicas/os, diretoras/es e professoras/es sobre a redução dos índices de gravidez nas instituições escolares que o GAPA de Salvador desenvolvia o projeto de jovens multiplicadoras/es.

Ao argumentarem sobre a permanência dessa disciplina com a redução do número de adolescentes grávidas, compreendemos que a EPS não foi criada como um espaço de reflexão para pensar a diversidade ou a sexualidade sem receios e que gerasse autonomia, mas proporcionar uma regulação da sexualidade adolescente, especialmente das garotas. Aliado a esse posicionamento, César (2009) destaca que, historicamente, a presença da sexualidade na escola foi resultado de dispositivos disciplinares e governamentais para que houvesse o controle dos corpos de crianças e jovens.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Nessa pesquisa foi possível reconhecer a importância do GAPA de Salvador ao desenvolver o projeto de Jovens Multiplicadores, possibilitando com que as discussões sobre sexualidade fossem realizadas e as/os docentes formados. Possivelmente essa formação refletiu no desenvolvimento das/os futuras/os educadoras/es do componente EPS.

As/Os profissionais formadas/os em Ciências/Biologia foram convocadas/os para atuarem na disciplina EPS por entenderem que essa é a disciplina que está mais próxima do discurso médico. Assim, as discussões tiveram foco numa perspectiva médica e higienista, voltada para as IST/AIDS e a gravidez não planejada.

A reformulação da matriz curricular diversificada das escolas municipais pela lei 10.639/03, estimulou a inserção da disciplina EPS nas escolas municipais. No início houve um tensionamento entre as/os docentes e pelas/os familiares para que não fosse implementado esse componente curricular. Essa resistência ainda se sido realizada atualmente devido a influência de

movimentos conservadores que buscam restringir as discussões sobre sexualidade ao âmbito familiar.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 21, p. 281-315, 2003.

ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na Educação Sexual em uma escola**. 226 f. (Dissertação de Mestrado), Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARÁISO, M. A. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

AZEVEDO, Suse Mayre Martins Moreira. **Estudo investigativo da disciplina Educação para a Sexualidade em escolas da rede municipal de Jequié-BA**. 144f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Jequié, 2013.

AZEVEDO, Suse Mayre Martins Moreira; SOUZA, Marcos Lopes de. O ensino da sexualidade em um componente curricular específico: regulações e escapes. **Ensino em Revista**. Minas Gerais, v. 23, n. 2, p. 367-386, 2016.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ªed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar em revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 35, p. 37-51, 2009.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3. ed. Londrina: Eduel, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e Escritos, 2 ed. v. 4, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FURLANETTO, Milene Fontana et al. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 550-571, abr./jun., 2018.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.46, p. 269-285, dez., 2007.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual - possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; HECKEL, Jane Felipe; SILVANA. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade – um debate contemporâneo em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: A gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? IN: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 25 a 52, 2017.

LOPES, Alice Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013, p. 7-23.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 3 ed., 2010.

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

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar e escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago., 2008.

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

MEYER, Dagmar. Currículos de gênero e sexualidade – sobre tormentas e resistências criativas em territórios disputados. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

MORANDO, André; SOUZA, Nadia Geisa Silveira de. Corpo, sexualidade e gênero: verdades imbricadas ao ensino de ciências e de biologia. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 7, n. 1, p. 227-243, jan./jun. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.) **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza, p. 23 a 52, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PASSOS, Vinicius Mascarenhas dos; SOUZA, Marcos Lopes de. **Ensino da sexualidade**: diálogos com as perspectivas das/os discentes. 2019.

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**. E. Santana, p. 83-88, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. Editora Autêntica, 3ª ed., 2010.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, set./dez. 2017.