



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

Roniel Santos Figueiredo [*]; Marcos Lopes de Souza [**]

Com a reforma curricular gerada pelo Novo Ensino Médio, as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade foram encerradas? É possível [re]construir espaços curriculares para dialogar sobre essas temáticas? O que as(os) estudantes desejam discutir quando as questões de corpo, gênero e sexualidade são apresentadas em um componente curricular eletivo? Baseando-se nisso, este artigo discute o núcleo de estudos como um espaço potente, uma brecha para debater corpo, gênero e sexualidade na escola frente aos contramovimentos antigênero desejosos do silenciamento desses debates. Assumindo a abordagem pós-crítica e pós-estruturalista, pensamos a construção do núcleo de estudos em uma perspectiva nomeada de currículo-fênix, pelo seu potencial de “renascer” em condições sociais e políticas adversas. Ao distanciar-se de um currículo engessado e pré-determinado, o núcleo se constituiu como um lugar de maior liberdade e do imprevisível. As(Os) estudantes expressaram interesse em temas como autoaceitação, diversidade sexual e saúde sexual. Elas(es) demonstraram desconforto em relação às normas sociais que impõe o investimento em determinados corpos. Apesar do desejo em discutir diversidade sexual, há uma insistência pela regulação e normalização das sexualidades dissidentes. Quanto à saúde sexual, as(os) discentes evidenciaram dificuldades em tomar a prevenção como uma possibilidade de reduzir as vulnerabilidades às IST/Aids.

Palavras-chave: Educação básica. Currículo escolar. Componente eletivo. Núcleo de Estudos.

IS IT POSSIBLE TO RISE FROM THE ASHES? THE CORE OF STUDIES INVOLVED IN THE CONSTRUCTION OF A PHOENIX CURRICULUM ON THE BODY, GENDER AND SEXUALITY IN THE NEW HIGH SCHOOL TITLE

ABSTRACT

With the curricular reform generated by the New High School, have discussions about the body, gender and sexuality been put to an end? Is it possible to [re]construct curricular spaces to dialog about these themes? What do students want to discuss when issues of body, gender and sexuality are presented in an elective curricular component? Based on this, this article discusses the study core as a powerful space, a loophole for debating the body, gender and sexuality at school in the face of



anti-gender counter-movements that wish to silence these debates. Taking a post-critical and post-structuralist approach, we think of the construction of the study core from the perspective of a phoenix curriculum, due to its potential to be "reborn" in adverse social and political conditions. By distancing itself from a plastered, pre-determined curriculum, the core became a place of greater freedom and the unpredictable. The students expressed interest in topics such as self-acceptance, sexual diversity and sexual health. They showed discomfort with social norms that impose investment in certain bodies. Despite the desire to discuss sexual diversity, there is an insistence on regulating and normalizing dissident sexualities. With regard to sexual health, students found it difficult to see prevention as a way of reducing vulnerabilities to STIs/AIDS.

Keywords: Basic education. School curriculum. Elective component. Study core.

¿ES POSIBLE RENACER DE LAS CENIZAS? EL NÚCLEO DE ESTUDIOS IMPLICADO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO FÉNIX SOBRE EL CUERPO, EL GÉNERO Y LA SEXUALIDAD EN EL NUEVO BACHILLERATO

RESUMEN

Con la reforma curricular generada por la Nueva Preparatoria, ¿se ha puesto fin a las discusiones sobre cuerpo, género y sexualidad? ¿Es posible [re]construir espacios curriculares para el diálogo sobre estos temas? ¿Qué quieren discutir los estudiantes cuando los temas de cuerpo, género y sexualidad se presentan en un componente curricular optativo? Partiendo de esta base, este artículo aborda el núcleo de estudios como un espacio poderoso, un resquicio para debatir sobre el cuerpo, el género y la sexualidad en la escuela frente a los contramovimientos antigénero que desean silenciar estos debates. Desde un enfoque postcrítico y postestructuralista, pensamos en la construcción del núcleo de estudios desde la perspectiva de un currículo ave fénix, por su potencial para "renacer" en condiciones sociales y políticas adversas. Al distanciarse de un plan de estudios enyesado y predeterminado, el centro se convirtió en un lugar de mayor libertad e imprevisibilidad. Los alumnos manifestaron interés por temas como la autoaceptación, la diversidad sexual y la salud sexual. Mostraron incomodidad con las normas sociales que imponen la inversión en determinados cuerpos. A pesar del deseo de debatir sobre la diversidad sexual, se insiste en regular y normalizar las sexualidades disidentes. En lo que se refiere a la salud sexual, los alumnos tuvieron dificultades para ver la prevención como forma de reducir la vulnerabilidad a las ITS/Sida.

Palabras clave: Educación básica. Currículo escolar. Componente electivo. Núcleo de estudios.



CENTELHAS INTRODUTÓRIAS

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 se acreditava que, a cada 500 anos, ela se consumia em chamas e renascia das cinzas. Mais tarde, na Grécia Antiga, surgiram histórias sobre uma ave com propriedades muito semelhantes à 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. Entre todas as narrativas sobre aves mágicas, a história da fênix é a mais comum no imaginário popular ocidental (WAGNER; OPPE; MIRANDA, 2022).

A fênix costuma ser relacionada à ideia de renascimento, resignificação e novas construções. Queremos transpor a potência deste mito para pensarmos sobre o currículo e, de modo especial, sobre a forma que as questões de gênero e sexualidade podem “renascer” nas mudanças curriculares propostas e operacionalizadas pelo “Novo Ensino Médio” (NEM). Investimos na analogia da fênix para pensarmos currículo e o “novo” 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 discussões que eram geradas pela configuração curricular anterior, sobretudo, pela redução da carga horária de componentes curriculares que, historicamente, tiveram espaços garantidos no currículo.

Além da redução da carga horária dos componentes curriculares, somam-se outras importantes críticas ao NEM e à 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, questionamos: o Novo Ensino Médio encerrou as possibilidades de discussão sobre corpo, gênero e sexualidade na escola? Quais são as possibilidades de escapes e resistência?

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”. Movidos pelos questionamentos apresentados e por acreditar nas diversas possibilidades presentes nos currículos, o nosso primeiro movimento foi o de conhecer a proposta do NEM, rastrear o terreno em busca das fissuras e brechas.

Neste “novo” formato, o currículo da educação básica passou a ser composto pelos conhecimentos preconizados pela 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, segundo o texto da BNCC, os componentes curriculares eletivos são definidos como unidades curriculares, com uma carga horária estabelecida previamente, possuindo o objetivo de possibilitar espaços de diálogos tanto no âmbito da Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos (BRASIL, 2018).

Dentre as possibilidades de eletivas estão os núcleos de estudos que, segundo o Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio da Bahia, são espaços curriculares que devem 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, as áreas de gênero, mercado de trabalho, racismo, análise literária e educação financeira são algumas possibilidades de temas desses núcleos (BAHIA, 2020). O Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB 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).



Ao termos contato com essa possibilidade de construção curricular no NEM, indagamos: é possível [re]constituir espaços para dialogar sobre diversidade sexual mesmo em um formato curricular pensado no bojo de grupos conservadoristas e antigênero? O núcleo de estudo pode ser um espaço para discussão sobre corpo, gênero e sexualidade nessa nova configuração curricular?

Assim, movidos por essas questões, temos como objetivo neste trabalho, discutir o núcleo de estudo como possibilidade de [re]construção de espaços de diálogos sobre corpo, gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio, para tanto, investimos em pensar um currículo-fênix que se refaz, ressurgue e possibilita novos voos e trajetos.

A METODOLOGIA DA CONTRADIÇÃO

Contradição! Essa é a palavra que acompanha a fênix e também a perspectiva de pesquisa que direciona esse trabalho. Baseado em estudos pós-críticos e pós-estruturalistas 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 discurso, 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.

Neste sentido, partimos de um pressuposto: o núcleo de estudos que aqui discutimos já nasce contraditório, pois apesar de todas as críticas que acumulamos contra o NEM, utilizamos da sua própria proposta para construirmos esse espaço dialógico sobre corpo, 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(as) sujeitos(as) 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 qualquer currículo que pretende normatizar os corpos e sujeitos.

O Núcleo de Estudos em Corpo, Gênero e Sexualidade foi construído em um colégio da rede estadual da Bahia, localizado no município de Maracás-BA. A proposta foi pensada, inicialmente, pelo primeiro autor deste trabalho, que é professor de Biologia na supracitada escola. O docente construiu um plano de curso para o componente curricular que foi ofertado para uma turma de 1º ano, em 2022, e em duas turmas de 3º ano, em 2023. No primeiro ano em que o componente curricular foi ofertado o critério foi a distribuição da carga horária determinada pela unidade escolar. Neste trabalho apresentamos e discutimos narrativas e vivências ocorridas no ano de 2022, em que estavam matriculadas(os), no núcleo, 31 estudantes, sendo 10 garotos e 21 garotas.

Para a aprovação do componente, o docente apresentou à gestão escolar um plano de curso em que constavam os conteúdos que seriam trabalhados, bem como as metodologias utilizadas. O seguinte excerto foi retirado deste documento:

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, interseccionalidade, preconceitos e discriminações, relacionamentos afetivos e abusivos, dentre outros (PLANO DE ENSINO, 2022).

Desse modo, o núcleo de estudos ocorreu às terças-feiras, 4º e 5º horário, no turno vespertino. As informações aqui apresentadas foram produzidas por meio de anotações realizadas pelo pesquisador/professor, gravação de áudio dos encontros do núcleo de estudos e material escrito pelas(os) alunas(os).

Para a discussão desse material, realizamos a análise arqueogenealógica proposta por Michel Foucault. Neste movimento de análise, Foucault (1988; 1999a; 2006) combina elementos da arqueologia do conhecimento e da genealogia, e é empregado para investigar a produção do saber, as estruturas de poder e as formas de conhecimento em variados contextos históricos. Assim, a análise arqueogenealógica visa dismantelar narrativas simplistas da história, revelando as complexas interações entre poder, conhecimento, linguagem e cultura,



destacando a importância de compreender a construção histórica de discursos e práticas para um olhar mais aprofundado de como os sistemas de saber e poder funcionam.

Na apresentação das informações e análise fazemos uso, em alguns momentos, da primeira pessoa do singular, tendo em vista que o primeiro autor deste trabalho é o professor que coordenou o núcleo de estudos e elementos de suas vivências compõem o *corpus* deste texto. Os nomes que utilizamos são fictícios com a intenção de preservar a identidade das(os) alunas(os). Além disso, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

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 daquele espaço como sendo delas(es). Sento na cadeira que reservaram para mim e inicio a mediação do encontro”.

Em setembro de 2022, descrevo, dessa forma, em meu diário de campo, o encontro que tivemos, mas até chegarmos nesse cenário houve uma caminhada de resignificação do núcleo de estudo como espaço de pertença 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 elas(es) se sentissem 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, mas o pedagógico também foi movimentado na construção desse núcleo de estudos. Insistimos em escapar do formato da aula “convencional”, inclusive daquelas em que eu, enquanto professor de Biologia da mesma turma realizava. A intenção era que o núcleo, apesar de estar na



composição curricular de horários estabelecidos pela escola, não se tornasse apenas mais uma disciplina.

Assim, em março de 2022, quando iniciamos o processo de construção do núcleo, já 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.

[...]

Prof: 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? (Escrevi 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”

[...]

O diálogo inicial apresenta uma promessa didática que, enquanto professor, fiz para as(os) alunas(os), pois, no primeiro contato, sinalizei que o espaço do núcleo seria dialógico e que as(os) estudantes poderiam trazer suas inquietações, dúvidas e [in]certezas. Compreendo que apesar de o NEM trazer a possibilidade desses novos espaços curriculares, eles ainda estão delimitados, na maioria das vezes, no espaço-tempo de aula. Dessa forma, o núcleo ocupou na organização curricular 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). Questionei também às/aos alunas(os) sobre o que elas(es) desejavam discutir sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade. Essas indagações direcionadas a elas(es) se aproximavam das que fazia a mim mesmo sobre de que modo eu acreditava que o núcleo de estudos poderia ser um contribuinte para a efetivação do currículo-fênix na vida daquelas(es) estudantes. Meus questionamentos tinham como base 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”.

Baseando-nos na perspectiva do currículo-fênix, entendemos que para a movimentação dessa perspectiva curricular são necessárias 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 tradicionais, 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 de 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 nossas(os) estudantes desejam aprender? Qual currículo elas(es) querem? Quais currículos querem elas(es)?

Neste primeiro diálogo apresentado, chama-nos a atenção 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 questionou 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.

Os atravessamentos entre as expectativas e possibilidades de discussão foram suscitados em diversos momentos, pois, por mais que para a proposição do núcleo de estudos eu precisasse apresentar para a escola algumas temáticas iniciais que comporiam os conhecimentos abordados na eletiva, 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 tomar como pressuposto que as(os) alunas(os) possuem conhecimentos sobre corpos, gêneros e sexualidades, já que, de algum modo, o acesso a essas questões têm ocorrido na contemporaneidade por intermédio de novelas, manchetes de jornais, 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. 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 Paula:

Eu acho que essa eletiva 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.

Neste sentido, um dos primeiros movimentos realizados no processo de construção do núcleo 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; 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 deste grupo de estudantes.

A aceitação foi o tema mais presente nas solicitações das(os) estudantes e comumente essa mesma questão era reiterada e levada para os momentos de discussão. Parece-nos que o desejo por essa temática está, em muitos aspectos, vinculado ao notório desconforto que as padronizações sociais geravam no grupo de estudantes, pois elas(es) sinalizaram que constantemente são atravessadas(os) por questionamentos sobre seus corpos e modos de vida. Como apresenta 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?”.

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 modelo estético 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 modelo de beleza é criado e este se torna o ideal a ser perseguido por



todas as pessoas, sendo a aproximação desse padrão, muitas vezes, o critério para ser considerado bonita(o) e, conseqüentemente, o seu distanciamento considerado como feiura.

Sobre essa questão, Santos (2007) discute que os corpos tidos como “anormais” (obesos, anoréxicos e acima ou abaixo do peso) 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”. Nesses processos estratégicos de formulação de um modelo 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, pois 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 individualizados. Além disso, 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. 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 da 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 vezes que se levantavam solicitando que essa temática fosse discutida, como no primeiro



diálogo apresentado, em que a aluna Samile diz que no núcleo 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 estigmatizadores para as pessoas LGBTQIAPN+. 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 namoramos, 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, se alguém for homossexual aqui da sala e deixar o cabelo crescer, o pessoal já começa a falar: Que coisa feia! 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.

Leticia: 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?

Leticia: 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...

Nesta conversa, chama-nos a atenção o recorrente questionamento sobre a natureza da homossexualidade ou sexualidades dissidentes, pois é bastante comum sermos indagados 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 o(a) 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 a heterossexualidade.



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.

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 algum aspecto biológico/psicológico que precisassem justificar ou defender a legitimidade da vivência sexual dissidente.

A respeito disto, Weeks (2018, p. 70) afirma 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 a ela, ou por serem menos "alvorçadas" e não chamarem a atenção como alguns homossexuais.

Essas falas estão carregadas de discursos normativos que tentam delimitar [não] lugares às pessoas que estão distantes da norma, estigmatizando os seus 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 excêntrica.

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 expressão de gênero,



atuando na regulação do poder que naturaliza essa díade em detrimento de qualquer forma que escape dela.

A última temática mais solicitada pelas alunas(os) foi saúde sexual. A presença dessa discussão 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, contraceptiva e patológica ao se tratar da sexualidade e práticas sexuais. Então, de certo modo, esperávamos que essa não fosse um tema que as(os) estudantes desejariam 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, diversas dúvidas foram apresentadas pelas(os) alunas(os) 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 indesejada, não havendo menção sobre a possibilidade de Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST. Essa questão nos chamou a atenção, pois ao serem questionadas(os) sobre essas infecções, as(os) discentes demonstraram desconhecer mais detalhadamente sobre as IST ou formas de prevenção, chegando a confundir gonorreia com diarreia. Além disso, nenhuma das(os) estudantes havia ouvido falar sobre as Profilaxias pré e pós-exposição (PREP E PEP) como estratégia de prevenção à infecção pelo vírus HIV. Por exemplo, ao questionarem 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 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 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 paixonite e o amor acaba deixando cego, cega e faz você se colocar em situação de vulnerabilidade.

Prof. Pessoal, eu sei que tem uma 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.

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.

Senti-me incomodado durante essa abordagem, pois, percebo que fui também capturado pela forma 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 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. Uma abordagem terrorista que buscava gerar prevenção pelo medo.

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 sinalizou 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 coloca-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, na tentativa de escapar das armadilhas que o diálogo sobre essa temática pode gerar sobre nós educadoras(es). Ainda assim, consideramos necessário ressaltar que a discussão destes temas é muito importante na educação básica, contribuindo para a decisão informada das(os) alunas(os) a respeito de quais trajetórias serão tomadas 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 brasileiros e constataram que o sexo desprotegido é um importante fator para o desenvolvimento de infecções e patologias que impactam na qualidade de vida de 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 contribuem para a intensificação desse processo.

Pensar a prevenção a partir das vulnerabilidades é uma estratégia importante, como afirmam autoras(es) como Meyer, Klein e Andrade (2007) e Ayres e colaboradores (2009), pois 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 e institucionais que coadunam para maior ou menor grau de vulnerabilidade. 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).

Assim, ressaltamos como Furlani (2011) que não há problemas em discutir sobre saúde sexual nas escolas, ao contrário, somos defensores dessa discussão, mas salientamos que a problemática está presente quando essa perspectiva torna-se a única possibilidade de discussão, apagando todas as outras perspectivas que atravessam as questões de diversidade de corpos, sexualidades e expressões de gêneros. Mais que isso, o contexto torna-se



especialmente problemático quando os olhares binários e heteronormativos tornam-se direcionadores dessa abordagem.

Tendo em vista esta discussão, 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 espaços em que a diversidade e a diferença ganham destaque, colocando em cena saberes subalternizados e perseguidos por grupos que se movimentam ferrenhamente com a intenção de evocar discursos normativos.

É POSSÍVEL ENSINAR A VOAR? - ALGUMAS NOTAS QUE CONTRIBUEM PARA O ALÇAR DE NOVOS VOOS

A produção de um currículo-fênix nasce do querer, do desejo. Não é possível, nem desejamos 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 cinzas e cinzas, a possibilidade de [re]criação. O currículo-fênix bebe na fonte da criatividade, da implosão e dos movimentos ora silenciosos, ora gritantes. Na tentativa de ensaiar alguma resposta para 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, porém para que o voo exista, é necessário o desejo, a força motriz que nos movimenta enquanto sujeitas(os) engajadas(os) em outras possibilidades de existir e estar no mundo.

Assim, o núcleo de estudos não é o currículo-fênix, no entanto pode ser considerado como 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 [não] pensar as questões de gênero e sexualidade. É preciso que estes outros trajetos sejam potencializados, para que essas



discussões não sejam minadas pelos movimentos conservadores que insistem em atravessar o cotidiano escolar.

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. Além dos contextos sociais e políticos, nesta perspectiva curricular os anseios e desejos das(os) alunas(os) são fatores de muita importância. Afinal, este currículo é produzido com/por/para elas(es). Defendemos que ao tratar de corpos, gêneros e sexualidades seja questionado sobre: 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 as experiências delas(es)?

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. Não importa se isso ocorre por uma luz apagada, cadeiras que mudam de formato, saída para espaços extraescolares ou/e o uso de artefatos culturais, mas é necessário que a invenção e inovação sejam consideradas aliadas em proporcionar novos caminhos para que esses debates invadam a escola e façam sentido para as(os) estudantes. Deste modo, as narrativas, muitas vezes marginalizadas, ganham espaços e as vivências transcorrem também no campo do imprevisível.

Assim, na composição de um currículo-fênix é imprescindível que se lance olhares para as frestas, fissuras e espaços [im]possíveis para que as questões sobre corpos, gêneros e sexualidades renasçam no currículo. Esses olhares dizem de arrombamentos curriculares, algumas vezes barulhentos, outras vezes silenciosos/calmos, que fazem acontecer, mesmo que em um cenário contrário, o renascimento da discussão da diferença no ambiente escolar. Nesta perspectiva, entendemos que o núcleo de estudos é também um arrombamento da estrutura conservadora e antigênero que permeia a reformulação curricular do ensino médio. Outros arrombamentos são possíveis! Nosso desejo é que a fênix continue no seu processo de incendiar e tornar-se potente na construção de espaços e possibilidades para que as questões de corpo, gênero e sexualidade renasçam e transformem a escola [e para além dela].



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

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

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.

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.



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68619

Roniel Santos Figueiredo, Marcos Lopes de Souza
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

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. Guilhon 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 Ramalhete, 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.

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

PARAÍSO, Marlucy 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.

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.

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.

WAGNER, F; OPPE, I. G; MIRANDA, L. M. de. O mito da fênix e a combustão espontânea. **Ciência Hoje**, 2022. Disponível em:



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68619

Roniel Santos Figueiredo, Marcos Lopes de Souza
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

<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.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutorando em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) – Professor do Centro Universitário de Excelência (UNEX) e da Rede Estadual de Educação da Bahia - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – <https://orcid.org/0000-0003-1714-2614> - ronielbiologia@hotmail.com

[**] Doutor em Educação – Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – <https://orcid.org/0000-0002-7174-1346> - marcos.lopes@uesb.edu.br

Submetido em: 14 de novembro de 2023.

Aprovado em: 13 de dezembro de 2023.

Publicado em: dezembro de 2023.