

**EDUCAÇÃO SEXUAL EM TEMPOS  
PANDÊMICOS: analisando narrativas  
docentes e experiências curriculares  
na docência em Ciências e Biologia**

**SEX EDUCATION IN PANDEMIC  
TIMES: analyzing teaching  
narratives and curricular  
experiences in science and biology  
teaching**

**EDUCACIÓN SEXUAL EN TIEMPOS  
DE PANDEMIA: analizando  
narrativas docentes y experiencias  
curriculares en la enseñanza de la  
ciencia y la biología**

**Resumo:** O artigo reflete sobre experiências e práticas docentes direcionadas à educação sexual produzidas por professoras de Ciências e Biologia em escolas públicas mineiras ao longo do período pandêmico. A pesquisa, de viés qualitativo, teve sua empiria produzida a partir de entrevistas feitas com docentes, almejando interpelar e matizar prescrições curriculares contidas em documentos oficiais e legislações. Debate-se que imposições curriculares restringiram a autonomia docente e erigiram desafios à abordagem da temática. Discute-se o cenário conservador que pressiona a docência e gera constrangimentos ao trabalho pedagógico sobre corpo humano, saúde, gêneros e/ou sexualidades que escapa de um viés biomédico, higienista e comportamentalista. Ademais, as oportunidades inventadas com as tecnologias de informação e comunicação esbarraram na exclusão digital e na vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes. Conclui-se que apesar das professoras resistirem e insistirem na construção de estratégias didáticas voltadas à promoção educação sexual, entraves estruturais e conjunturais foram empecilhos para processos de ensino e aprendizagem plurais e inclusivos.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação em Ciências. Sexualidade.

Recebido em: 26/10/2022

Aceito em: 22/11/2022

Publicação em: 15/12/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-  
1579.2022v15n3.64633

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Erica Gonçalves**

Licenciada em Ciências Biológicas

Universidade do Estado de Minas Gerais,  
Brasil.

E-mail: [ericag.ejc@gmail.com](mailto:ericag.ejc@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4306-742X>

**Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba**

Doutor em Educação

Professor da Universidade do Estado de  
Minas Gerais, Brasil.

E-mail: [rodrigocnb@gmail.com](mailto:rodrigocnb@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4504-5793>

**Como citar este artigo:**

GONÇALVES, E.; BORBA, R. C. N. EDUCAÇÃO SEXUAL EM TEMPOS PANDÊMICOS: analisando narrativas docentes e experiências curriculares na docência em Ciências e Biologia. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-15, 2022. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n3.64633>.

**Abstract:** The paper discusses about teaching experiences and practices aimed at sex education produced by science and biology teachers in public schools in Minas Gerais during the pandemic period. The qualitative research had its empirical produced from interviews with teachers aiming to challenge and to variegate curricular prescriptions contained in official documents and legislation. It is debated that curricular impositions restricted teaching autonomy and raised challenges to the approach to the theme. The conservative scenario that puts pressure on teaching and generates constraints to pedagogical work on the human body, health, genders and/or sexualities that escapes a biomedical, hygienist and behaviorist bias is discussed. Furthermore, the opportunities created with information and communication technologies collided with the digital exclusion and socio-economic vulnerability of students. It is concluded that despite the teachers resisting and insisting on the construction of didactic strategies aimed at promoting sex education, structural and conjunctural obstacles were obstacles to plural and inclusive teaching and learning processes.

**Keywords:** Curriculum. Science Education. Sexuality.

**Resumem:** El artículo reflexiona sobre experiencias y prácticas de enseñanza dirigidas a la educación sexual producidas por profesores de Ciencias y Biología en escuelas públicas de Minas Gerais durante el período de la pandemia. La investigación, de sesgo cualitativo, tuvo su producción empírica a partir de entrevistas con profesores, con el objetivo de cuestionar y matizar las prescripciones curriculares contenidas en los documentos oficiales y la legislación. Se debate que las imposiciones curriculares restringieron la autonomía docente y plantearon desafíos para el abordaje del tema. Se discute el escenario conservador que presiona la docencia y genera constricciones al trabajo pedagógico sobre el cuerpo humano, la salud, los géneros y/o las sexualidades que escapa a un sesgo biomédico, higienista y conductista. Además, las oportunidades creadas con las tecnologías de la información y la comunicación chocaron con la exclusión digital y la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes. Se concluye que a pesar de que los docentes resistieron e insistieron en la construcción de estrategias didácticas encaminadas a promover la educación sexual, los obstáculos estructurales y coyunturales obstaculizaron los procesos de enseñanza y aprendizaje plurales e inclusivos.

**Palavras-clave:** Currículo. Educação científica. Sexualidade.

## 1 INTRODUÇÃO

Uma das temáticas características das aulas de Ciências e Biologia capazes de despertar muito interesse dos estudantes é o estudo do corpo humano, onde tradicionalmente são abordadas suas estruturas anatômicas e seus aspectos fisiológicos. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o corpo começa a ser cientificamente estudado, como discutem Moraes, Mendes e Salomão (2014), mas são nos Anos Finais do Ensino Fundamental que surgem as maiores curiosidades e dúvidas quanto ao funcionamento e aos usos do sistema genital<sup>1</sup>, geralmente coincidindo com as (auto)descobertas trazidas pela saída da infância e a entrada na juventude. Cabe destacar que os ensejos para conversas e discussões sobre este sistema em particular nem sempre residem exatamente nas dimensões morfológicas ou na fisiologia dos órgãos do aparelho sexual. Muitas vezes, aspectos e desdobramentos de questões relacionadas à sexualidade ou ao gênero em perspectiva social, histórica e cultural também emergem nas aulas de Ciências e Biologia voltadas a conteúdos ligados ao corpo humano e à saúde (VILELA; SELLES, 2015). Nesse sentido, é comum que ambas disciplinas escolares precisem se debruçar sobre questões e discussões relacionadas a tais temáticas de modo articulado às lições sobre o corpo humano, o gera demandas e reflexões que têm se tornado cada vez mais caras ao campo da Educação em Ciências e Biologia.

Ademais, sabe-se que pressões e indagações realizadas pelo próprio corpo estudantil podem abrir caminhos para que dimensões psicossociais ligadas à sexualidade encontrem e confrontem conceitos

<sup>1</sup> Tradicionalmente dentro do campo biológico, fala-se em “sistema reprodutor”. Mas optamos por utilizar “sistema genital” ou “sistema sexual” e suas derivações como alternativa a determinada lógica conservadora que prescreve que os atos sexuais devem visar a reprodução, invisibilizando outros motivos para eles. Entendemos que as práticas sexuais também estão relacionadas a outros aspectos essenciais da vida humana, tal como a obtenção de prazer, seja individual, seja coletivamente.

biológicos durante a busca pela melhor compreensão daquilo que se é e do que se vive em/com cada corpo humano. Conforme destaca Bastos (2019, p. 36): “A sexualidade humana possui bases biológicas, psicológicas e sociais complexas; entretanto, não há nenhuma forma naturalmente predeterminada nos indivíduos”. Assim sendo, é esperado que as mudanças nas condições hormonais levem nossos estudantes para além das transformações vividas em seus corpos, se associando a elementos psicoafetivos que aguçam a atração pelo outro ou conduzam a um interesse pela produção de prazer pelo manuseio erótico do seu próprio corpo, por vezes escapando dos padrões socioculturais previamente padronizados pelo heteronormatividade ou pela religiosidade hegemônica.

De acordo com Brol e Martelli (2018), no espaço escolar as vontades, as sensações e as curiosidades também se fazem presentes, combinadas a manifestações das sexualidades que deveriam ser trabalhadas sem tabus ou censura. Infelizmente, em grande parte das escolas brasileiras não é possível ou permitido se falar abertamente sobre as dimensões da experiência sexual relacionadas à diversidade de práticas eróticas, à diferença entre os corpos e ao prazer sexual, mesmo que esta seja uma demanda trazida pelos próprios alunos (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2019). No cenário brasileiro que começou a se desenhar em 2016 e se estende até os dias atuais, gestores educacionais e professores se veem pressionados por mudanças políticas e curriculares que desincentivam o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos plurais, inclusivos, socialmente referenciados e acolhedores sobre educação sexual<sup>2</sup>, gêneros e sexualidades, conforme debatem Borba e Selles (2021).

Por outro lado, perspectivas de trabalho com as sexualidades que realçam enfoques biomédicos e higienistas são encontradas de maneira abundante, tendo como objetivos principais a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e da gravidez indesejada, considerada principalmente como a que acontece durante a adolescência, a partir da apresentação de métodos contraceptivos. Nota-se também que alguns livros e materiais didáticos constroem suas abordagens permeadas por imagens aterrorizantes de genitálias deformadas, feridas e contaminadas por ISTs, deixando de trazer à tona dimensões afetivas, psicológicas e sociais que poderiam ser mais interessantes do que incutir medo e nojo no alunado.

Apesar deste panorama, Borges e Cassab (2019) e Silva e Lima (2021) trazem potentes argumentos para defender a sala de aula como um espaço favorável à abordagem didática de conteúdos relacionados a dúvidas, medos e inquietações quanto às práticas e experiências ligadas à construção das sexualidades. Elencam também a defesa de que essas temáticas sejam exploradas com certa abertura para não somente se englobar enfoques biológicos nas aulas, mas suscitem também reflexões de cunho interseccional ligada às questões de gênero, classe social e raça. Afinal, como Barros e Ribeiro (2021, p. 281) enfatizam “os corpos, gêneros e sexualidades não têm relação apenas com genitais, doenças e relações sexuais, mas tem a ver com desejos, prazeres e erotismos”.

Sendo assim, abre-se um programa de investigações e pesquisas dentro do campo da Educação em Ciências e Biologia, detentor de ampla interface com os estudos do Currículo, que nos instiga a compreender tanto as práticas de ensino direcionadas à educação sexual nas escolas, quanto nos provoca a indagar como as políticas curriculares são refletidas e refratadas nos cotidianos escolares pelos diferentes sujeitos que o produzem e vivificam. Castro e Reis (2019), por exemplo, nos levam a problematizar as várias justificativas acionadas por alguns professores para se esquivar das questões de gênero e sexualidade que emergem nos currículos de Ciências e Biologia: falta de formação para a discussão dessas temáticas, receio de não aceitação dos pais e responsáveis pelos estudantes, percepção de que tais assuntos fogem ao escopo do conteúdo programático e/ou insegurança para abordá-las em aulas. Isto faz com que alguns docentes evitem debates sobre aspectos sociais e culturais potencialmente controversos, focando apenas no conhecimento estritamente biológico e calcados nos mecanismos da

---

<sup>2</sup> Com base nos referenciais teóricos com os quais dialogamos neste artigo, consideramos a educação sexual como um conjunto de práticas pedagógicas direcionadas à promoção da saúde sexual, ao autocuidado íntimo em suas dimensões orgânicas, afetivas e emocionais e ao bem estar relacionado ou não à prática sexual sob uma perspectiva inclusiva, que considera as diversidades sexuais e de gêneros e as experiências com o corpo humano também voltadas ao prazer, não necessariamente para fins reprodutivos.

reprodução humana sob viés técnico.

Como agravante, a educação brasileira tem passado por transformações em suas políticas públicas que visam padronizar os currículos escolares e cercear a autonomia docente (BORBA; SELLES, 2021). Neste enredo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se configura como um documento normativo que prevê competências e habilidades consideradas como essenciais a cada ano/etapa de escolarização. Devido ao modo com as políticas de currículo estão sendo forjadas, a BNCC também tem se tornado um importante centro aglutinador de mudanças na escolarização e na formação de professores. Contudo, apesar de Bastos (2019) observar que os debates sobre sexualidade e gênero estão em alta nos últimos tempos, os temas ligados a essas questões foram negligenciadas na Base. Conforme elucidam Borba, Andrade e Selles (2019), habilidades que contemplavam as discussões sobre gênero e sexualidade inicialmente estavam previstas para serem parte das prescrições da BNCC, mas não foram sendo removidas ao longo das diferentes versões e nem foram preservadas no documento homologado. Para Silva e Lima (2021), houve um retrocesso na educação brasileira no que se refere à sexualidade e temas correlatos (gênero, por exemplo) após a homologação da BNCC.

Tornando o cenário ainda mais complexo, devido à pandemia de COVID-19, ocorreu a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial (ERE) pelos sistemas educacionais, o que trouxe uma série de questões para a formação de professores e para o trabalho docente com Ciências e Biologia (BORBA *et al*, 2020; BARBOSA; FERREIRA; KATO, 2020). Vivenciou-se um longo período de ERE e tanto as aulas sobre educação sexual, quanto a elaboração de abordagens didáticas sobre sexualidade, precisaram ser repensadas e adaptadas para atender às novas contingência, circunstâncias, limites e pressões sociais. Como pontua Borba (2021), neste cenário de crise pandêmica se acentuaram os dispositivos de controle e regulação dos currículos de Ciências e Biologia ao mesmo tempo em que a vigilância sobre as aulas gravadas ou assistidas por responsáveis gerou um clima de autocensura e preocupação entre os professores que, repentinamente, viram suas falas, posicionamentos e materiais didáticos expostos amplamente.

Diante deste panorama complexo e delicado, o projeto de pesquisa intitulado “*Perspectivas curriculares e narrativas para a Educação em Ciências e Biologia: formação e profissão docente em tempos de reformas e crises*”, realizado com apoio da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), cadastrado e aprovado na Plataforma Brasil sob o número CAEE 40636720.8.0000.552 vem investigando as narrativas e as experiências docentes durante a pandemia de COVID-19. Foca-se na compreensão das produções curriculares de professores de Ciências e Biologia de escolas públicas mineiras tanto no ERE, quanto após o retorno presencial - quer sejam das redes federal, estadual ou municipais. Inserido neste movimento, este artigo se debruça sobre uma pergunta em particular, recortada da pesquisa mais ampla: de que forma docentes de Ciências e Biologia de escolas públicas lidaram com as questões relacionadas à educação sexual e ao trabalho com as sexualidades em suas práticas pedagógicas durante o ERE e após a volta às salas de aula físicas?

Assim sendo, mirando os desafios e dilemas para se abordar questões ligadas à sexualidade durante o ERE, que coincide justamente com o período de implementação de reformas curriculares drásticas, este trabalho tem como objetivo principal refletir sobre as experiências e as práticas docentes na abordagem da educação sexual em aulas remotas produzidas por professoras de Ciências e Biologia atuantes em escolas públicas situadas geograficamente na Região Metropolitana de Belo Horizonte. O artigo se organiza de modo a conter esta breve introdução, que é seguida por uma seção relacionada à apresentação das perspectivas teóricas e do percurso metodológico da investigação relatada. Depois, são apresentados os principais resultados da pesquisa de maneira integrada à discussão. Por fim, o artigo é encerrado com algumas considerações à guisa de conclusão.

## 2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A presente pesquisa pode ser considerada como de cunho qualitativo, uma vez que as expressividades numéricas não se fazem relevantes, nem obtém destaque na produção e análise de resultados. Sendo qualitativa, a abordagem almeja se aproximar da compreensão das respostas dos

sujeitos e o significado de suas narrativas, experiências e saberes. De acordo com Alves (1991) existem argumentos essenciais para a realização desta forma de pesquisa como a possibilidade de se entender as realidades incorporadas pelos participantes, a chance de diálogos sobre as subjetividades, bem como a compreensão dos fenômenos sociais em uma escala microssocial.

Como discute Duarte (2002), em seu trabalho de campo, o pesquisador busca as informações observando e descrevendo os processos que são os mais relevantes, independentemente de como será seu resultado. Ao contrário do que ocorre na investigação quantitativa, não há uma preocupação estatística no tratamento dos dados, apesar da importância das informações obtidas em suas descrições a partir dos relatos dos participantes da pesquisa. Neste âmbito, privilegiamos a produção de dados a partir do uso de entrevistas narrativas com docentes de Ciências e Biologia atuantes em escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Sob a ótica curricular, os estudos de Goodson (2019; 2020) compõem os principais alicerces teórico-metodológicos dessa investigação. Este autor tem argumentado que o trabalho com narrativas e experiências de diferentes sujeitos possibilita um entendimento mais completo de como as políticas de currículo alcançam os espaços escolares, sendo ressignificadas e apropriadas de maneiras inventivas por gestores, professores e estudantes. Tal perspectiva contribui para que não assumamos que os textos das legislações e normas, que prescrevem como os currículos devem funcionar na tentativa de condicioná-los, são considerados de modo ingênuo e pacífico, como algo unanimemente praticado e assimilado pelas culturas e pelos cotidianos escolares. Outrossim, os currículos são produções sócio-históricas, politicamente interessadas e resultam de mediações entre diferentes relações de saber e poder, tanto nas instâncias que o formulam enquanto política, quanto nos tempos e espaços que o operam concretamente a partir de negociações muitas vezes imprevisíveis e imponderáveis.

Ainda com Goodson (2015), acionamos uma abordagem metodológica pautada na mobilização das histórias de vidas de docentes de Ciências e Biologia, o que permite uma melhor contextualização de suas trajetórias enquanto educadores e sujeitos sociais. Isto favorece a análise das produções curriculares cotidianamente engendradas na docência, que passam a ser significadas dentro do escopo do *capital narrativo* de quem concede a entrevista e interpretadas de maneira mais sensível no tocante a reflexões sobre determinadas escolhas, concessões ou resistências. Inspirados nessa maneira de se realizar pesquisas com narrativas docentes, elaboramos um roteiro de entrevista básico, cujo foco foi apenas sumarizar aspectos relacionadas à história de vida das depoentes de modo que questões relacionadas ao trabalho pedagógico com as sexualidades e a abordagem da educação sexual durante as aulas ao longo do ERE pudessem aflorar de forma mais fluída, inclusive permitindo contrastes com práticas do ensino presencial e com outros fatores que atravessam a docência em perspectiva mais ampla.

Cabe enfatizar que o roteiro serviu apenas como um suporte para guiar a condução das entrevistas, ou seja, não foi usado como se fosse um questionário: as depoentes puderam se expressar de modo livre e espontâneo de acordo com as colocações que quisessem fazer, sem a obrigatoriedade de ficarem presas ao que foi indagado. Após a transcrição de cada entrevista, os depoimentos foram enviados para revisão e aprovação das docentes, que assinaram um termo de cessão, conforme instrução do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade.

Ressaltamos que foram contatados oito profissionais de diferentes escolas e territórios da Região Metropolitana de Belo Horizonte, indicados por estudantes do próprio curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: alguns eram ex-professores de Ciências e Biologia, enquanto outros foram regentes de turmas acompanhadas nos estágios curriculares supervisionados. Porém, apenas duas professoras aceitaram participar da pesquisa e concederam depoimentos. Os demais não explicaram o motivo de não concederem a entrevista: alguns apenas ignoraram o convite, outros combinaram o agendamento da entrevista, mas posteriormente não retornaram às tentativas de contato. Por questões éticas, as identidades das depoentes e de suas escolas serão preservadas e substituídas por nomes fictícios. As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2021, em um cenário de recente reabertura física das escolas, de retomada do ensino presencial e próximo ao fim do ano letivo. Como as estatísticas da pandemia em Minas Gerais ainda inspiravam muitos cuidados sanitários, o encontro com cada professora foi realizado de modo virtual por meio de aplicativos de videochamada a fim evitar contato físicos e

potenciais contaminações pelo coronavírus.

É importante ressaltar que a empiria produzida foi interpelada sob viés teórico também pelos trabalhos de Bastos (2019), Bastos e Andrade (2016), Castro e Reis (2019) e Silva e Lima (2021). Estes autores e autoras formaram a base analítica do trabalho, permitindo que questões pontuadas anteriormente na seção de Introdução fossem enxergadas nas narrativas docentes pelas perspectivas da educação sexual e do trabalho com sexualidades na escola. Tais leituras permitiram uma ampliação do entendimento sobre a razão/necessidade de se abordar tais temáticas nas escolas, desafios e dilemas enfrentados nas diversas docências, bem como nos ajudaram a pensar nas implicações para a formação de professores de Ciências e Biologia.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro resultado passível de discussão é a recusa de seis dos oitos professores contatados em participar da pesquisa. Não é possível realizar nenhuma afirmativa assertiva dos motivos que levaram à não participação desses professores, porém, como indica Bastos (2019), muitos docentes podem não se sentir preparados ou à vontade, dependendo de suas crenças religiosas e visões de mundo, para desenvolver atividades ligadas à sexualidade em suas aulas e, com isso, não estariam confortáveis para falar sobre esse assunto. Conforme debatem Bassoli, Resende e Bastos (2021), as discussões sobre sexualidade na escola podem ser alvos de intensa e permanente resistência por parte de alguns docentes, o que favorece silenciamentos e apagamentos desses debates, que estão intimamente relacionados às vidas dos jovens que circulam pelas salas de aula e muitas vezes não encontram em outro lugar possibilidade de apoio para tirar dúvidas ou buscar orientação.

Castro e Reis (2019) ainda destacam que os docentes podem não se sentir adequadamente formados para responderem a algumas perguntas feitas em sala de aula pelos alunos, principalmente por conta de questões históricas dos cursos de formação de professores que privilegiam aspectos morfológicos do sistema sexual ou dimensões da biologia reprodutiva apartadas das vivências ordinárias das pessoas. Neste caso, os formadores de professores nos cursos de licenciatura podem ser interpelados quanto a um formato de ensino que considera mais as pautas específicas das ciências de referências (Biologia, Física e/ou Química no caso da disciplina escolar Ciências, por exemplo) e que pouco relaciona a formação docente inicial com as interações sociais mais amplas e vivenciáveis nos cotidianos escolares. Ou fator a se pensar sobre as possibilidades para recusas/sumiços é o fator da confiança para se expor em meio ao panorama de retrocessos educacionais e de liberdades democráticas que se atravessa hoje no Brasil. Os docentes convidados não conheciam previamente a equipe da pesquisa e precisariam confiar nos cuidados éticos e profissionais para expor suas narrativas, justamente no momento de retorno presencial, a readaptação ao trabalho nas escolas e visibilização do magistério.

No caso das professoras que aceitaram participar da pesquisa, ambas contam com mais de uma década de experiência no magistério e lecionam Ciências e/ou Biologia em escolas estaduais, atendendo a turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio:

- A professora Glória leciona em uma escola pública no município de Ibitaré (MG) e tem 11 anos de experiência docente. Em 2020 e em 2021, trabalhou com turmas do 6º, 7º e 9º Ano do Ensino Fundamental e com turmas de todas as três séries do Ensino Médio;
- A professora Mercedes leciona em uma escola pública no município de Sarzedo (MG) e tem 12 anos de experiência docente. A docente lecionava Ciências para o 6º e o 9º Ano do Ensino Fundamental.

As mudanças do ensino presencial para o ERE tiveram grande impacto na forma de lecionar, conforme os depoimentos das professoras entrevistadas. O curto espaço de tempo para adaptação às tecnologias então necessárias para a nova modalidade de ensino e a falta de liberdade para trabalhar os conteúdos também estiveram em destaque em ambas as falas. Segundo Rondini e colaboradores (2020), as mudanças foram realizadas em um curto período de tempo e sem oferecer condições para que os docentes se organizassem adequadamente para lecionar *online*. Os relatos de experientes das professoras que em pouquíssimo tempo tiveram que refazer seus planejamentos, métodos de ensino e

materiais didáticos evidenciam o quão desafiador foi trabalhar no ERE por diferentes motivos. A começar pela falta de autonomia para organizar o planejamento curricular e produzir materiais didáticos que de fato dialogassem com as características e necessidades de suas turmas:

Não temos trabalhado normalmente os conteúdos, pois precisamos seguir o PET disponibilizado pelo Governo do Estado de Minas Gerais. Porém, o que é possível acrescentar para auxiliar e melhorar as aulas para os meus alunos, eu faço: mando vídeos, atividades e converso com eles para saber se estão com dúvidas. Mas não é a mesma coisa que o presencial. [...] Não se teve a liberdade no estado de trabalhar muita coisa por causa dos PETs. [...] O ensino remoto ficou muito condensado com o PET. (Professora Mercedes)

Conforme destaca uma publicação oficial da Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) de abril de 2020, os planos de estudos tutorados (PET) são apostilas com conteúdo e atividades elaborados para cada ano/série de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC. Outro aspecto problemático da padronização curricular realizada durante o ERE, dinamizada pela distribuição de materiais homogêneos e genéricos aos estudantes, foi pontuado pela professora Glória. Ela ressaltou que a adoção compulsória dos PETs favoreceu plágios e cópias da *internet*, o que foi muito prejudicial aos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que as atividades ficaram esvaziadas de sentidos e significados:

Parece que estamos começando do zero. É assustador. Você sente que vai demorar muito tempo para recuperar e olha que meus alunos são bons. Lógico que tem aqueles, como em toda escola, que são preguiçosos, mas a maioria gosta de aprender. Só que eles ficaram dois anos da vida deles na escuridão, sem aprender. Por mais que colocássemos vídeos, jogos, eles não assistiam. Chegaram falando que não tinham feito e que buscavam todas as respostas do PET na internet. Ainda diziam que era só digitar a pergunta igualzinho que a resposta já aparecia. [...] Quando as aulas voltaram ao presencial, manteve-se o PET, mas os alunos não conseguiam acompanhar: alguns conteúdos não eram apropriados para a turma. Por exemplo, no 6º ano havia matéria de Física, que deveria ser do Ensino Médio e as perguntas dos exercícios eram do ENEM. (Professora Glória)

Embora os relatos das docentes não demonstrem entusiasmo na utilização dos PETs durante o ERE e evidenciem problemas quanto ao uso obrigatório destes materiais, uma publicação oficial da SEE/MG de janeiro de 2022 informava que a adoção dos planos foi uma estratégia de sucesso, assim como o uso das plataformas digitais para realização de aulas e outras atividades. Operar esse contraste entre o que foi veiculado oficialmente e entre o que é narrado por quem esteve no chão da escola é uma dimensão importante do trabalho com narrativas docentes, uma vez que a escuta sensível e compreensiva dos profissionais da educação favorece o entendimento dos desafios e dúvidas vivenciados cotidianamente e que não alcançam espaço nas mídias ou nas publicações oficiais.

Assim, o descompasso nos conteúdos dos PETs em relação aos assuntos que tradicionalmente eram abordados em cada ano/série da escolarização, como foi visto nos materiais feitos pelas equipes da Secretaria de Estado de Educação, pode ser entendido como um reflexo da implementação da BNCC, uma vez que o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) já foi adequado à Base. Com isso, a disciplina escolar Ciências foi esvaziada de conteúdos biológicos, enquanto conceitos e conhecimentos de Química, Física, Astronomia e Geologia foram inseridos e ampliados. Grande parte dos docentes só tem percebido as drásticas mudanças nos currículos por meio das alterações nos livros didáticos e nos documentos oficiais utilizados como base para seus planejamentos.

Além disso, quando se retira explicitamente as discussões a respeito das questões de identidade, papéis de gênero e de orientação sexual da BNCC, diminui-se também a visibilidade e a repercussão destes assuntos: a escola corre o risco de se omitir e perder parte do seu papel de educar para a cidadania, para os direitos humanos, sexuais e reprodutivos. Na BNCC, apenas o oitavo ano do Ensino Fundamental

apresenta alguma possibilidade de trabalho com o tema sexualidade, ainda assim, como sendo algo restrito aos mecanismos reprodutivos e ao controle de ISTs (BORBA; ANDRADE; SELLES, 2019). Isto influenciou o CRMG, desdobrando-se em obstáculos ao trabalho docente com esses temas. Tais transformações curriculares se somam aos problemas educacionais produzidos pela falta de políticas públicas educacionais e sociais para manejo da pandemia de COVID-19:

Eu fico pensando nos que se formaram no 3º ano do Ensino Médio, que saíram formados sem aprender nada, por exemplo, de genética; os do 2º ano do Ensino Médio que não sabem nada de Botânica. E não sei como vai ser agora, pois ainda tem o Novo Ensino Médio e os livros e os conteúdos são totalmente diferentes. (Professora Glória)

A fala da professora Glória também evidenciou que os discursos romantizados e apologéticos sobre os benefícios dos usos pedagógicos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se mostraram não completamente concretizados na prática, mesmo que ela seja uma entusiasta destes recursos, por esbarrarem em questões socioeconômicas dos estudantes e de suas famílias, que levaram à exclusão digital ou à impossibilidade de acompanhar as atividades *online* passadas pela docente por motivos de trabalho:

Agora que voltamos no presencial que foi possível perceber o real resultado do ensino *online*. O estado disponibilizou o aplicativo Conexão Escola que não funcionou na nossa escola, pois a maioria dos alunos não tinha acesso à *internet* ou tinha no celular dos pais e só conseguiam acessar o material quando o pai chegava do trabalho. [...] Durante a pandemia foi muito difícil para nós, professores, e também para os alunos, pois tivemos que nos reinventar. Eu ficava um dia inteiro para gravar um vídeo para enviar para os alunos e, quando voltamos no presencial, eles falaram que não assistiram nenhum vídeo. Apesar de o estado ter fornecido alguns cursos para os professores inovarem nas aulas *online*, isso não atraía os alunos. [...] Quanto às questões tecnológicas, o professor precisava se reinventar mesmo. Aceitar a tecnologia dentro da escola. O que hoje vejo como positivo? Hoje meu aluno usa o celular na sala de aula, eu o incentivo para estudar e uso *QRcode* para jogos de perguntas. (Professora Glória)

Contudo, como a própria docente reconheceu em seu depoimento, a ausência de assistência socioeconômica, especialmente para os estudantes mais vulnerabilizados, atravessou o trabalho docente em tempos de crise pandêmica e não foram apenas as dificuldades de acesso aos dispositivos de acesso à *internet* que suscitaram questões e reflexões:

Como professora no ERE, eu aprendi muita coisa. Atendi aluno tarde da noite, pois era o horário que ele chegava do trabalho; sofri muito com os relatos dos alunos que passavam por situações difíceis com medo de abusos dentro de casa e tive que orientar a procurar ajuda; alunos que dividiam seu kit merenda com outros que não tinham o que comer... Foi difícil, me aproximei mais do aluno. A escola fechada e muitos iam na escola também para comer, então parece que, neste tempo de pandemia, a violência foi em todos os sentidos. Poderíamos ter aprendido de outras formas. (Professora Glória)

O ensino remoto emergencial trouxe uma nova realidade para a educação, na qual se fez necessário utilizar constante e corriqueiramente computadores, celulares, *tablets* e rede de *internet* de alta velocidade para o acesso às aulas e materiais de estudo. Isto tudo acarretou questões e problemas, pois, apesar de vivermos em um mundo cada vez mais tecnológico, nem todas as pessoas possuem acesso à *internet* com velocidade adequada para assistir a uma aula *online* ou baixar vídeos com os conteúdos das aulas. No tocante à educação sexual, a falta de autonomia e de liberdade pedagógica vivenciadas pelas docentes se refletiu também em certo grau de impossibilidade de se trabalhar com questões ligadas à sexualidade para a professora Mercedes:

Seguimos apenas os conteúdos dos PET e até o momento [próximo ao fim do ano letivo] em nenhuma das minhas turmas surgiu no PET temas para que fosse possível trabalhar com sexualidade. Nas séries em que eu trabalho atualmente, e nos dois últimos anos, não foi abordado. Mesmo porque no estado somos muito limitados, o sistema é falho: te oprime demais e muito do que se vê na faculdade não é a realidade da sala de aula. [...] Quanto ao ERE, ainda não sei como seria... Mas acho que os questionamentos seriam mais fáceis. Pois não estaríamos um do lado do outro como na sala; eles iriam mandar dúvidas por mensagens. Porém, falar de certos assuntos como métodos contraceptivos seria difícil, porque eles não teriam como tocar o material para conhecer. (Professora Mercedes)

Souza e Miranda (2020) destacam que seria preciso abordar de forma diferenciada os conteúdos, pois existem limite para apreensão destes pelos estudantes e que nem todos os conteúdos se adequam ao ERE. Portanto os desafios do ensino foram ampliados para uma nova realidade sem precedentes. Todavia, a professora Glória, talvez por também ter tido turmas de Ensino Médio e não somente de Ensino Fundamental, disponibilizou materiais com assuntos ligados à sexualidade para serem trabalhados em suas aulas, mas, seguindo a tendência por ela apresentada para o que ocorreu com outros conteúdos ao longo do ERE, houve pouca ou nenhuma participação da turma, em contraste com o que era experimentado nas aulas presenciais sobre educação sexual:

Eu trabalhei esse tema específico [sexualidade] na turma do 1º ano do Ensino Médio, mas esse tema passou liso. Os alunos não comentaram, não perguntaram, porque eles estavam no automático. Somente jogavam a pergunta na *internet*, copiavam as respostas e não importava o tema, o que é muito diferente do presencial em que as aulas rendem vários questionamentos. Durante a pandemia, muitas alunas engravidaram e não voltaram no presencial e eu fiquei me questionando se foi falta de ter um professor ali por perto para falar mais sobre esse tema. Será que faltou da minha parte trabalhar mais no ERE? Acho que não, porque era difícil seguir com outro tema fora do PET e os alunos não estavam interagindo muito durante esse período. (Professora Glória)

Conforme sinalizam Castro e Reis (2019), as aulas de Ciências e Biologia não deveriam ser rígidas e inflexíveis em relação ao seu planejamento e realização, mas construídas e baseadas em trocas dialógicas entre os sujeitos e com as realidades sociais onde estes se inserem. Ao recordar uma prática que tem, a professora descreveu como, durante o ensino presencial, usava o posto de saúde próximo da escola em que trabalha como um local de apoio para que os estudantes pudessem acessar preservativos e mais informações sobre relações sexuais seguras e a respeito da prevenção de gravidezes indesejadas.

Convém ressaltar, a partir das ponderações de Castro e Reis (2019), que, muitas vezes, a gravidez de uma adolescente aluna da escola é entendido automaticamente como algo ruim, por questões como o risco de interrupção dos estudos ou por causa de valores morais e religiosos. Os autores contribuem também para que seja problematizada a ideia de educação como salvação e a responsabilização docente sobre a gravidez das alunas. De todo modo, é recorrente se atribuir casos de gravidez a uma falha no ensino de Ciências e Biologia, o que talvez nos auxilie a entender os esforços para se lecionar de modo a evitar que isso ocorra:

No 1º ano do Ensino Médio, eu oriento a buscar informações no posto de saúde: pegar cartilhas, buscar “camisinha”, conversar com enfermeiras e trazer material para discutir em sala de aula. Teve um ano que os alunos pegaram “camisinhas” no posto camisinhas e foi aí que descobriram que o posto dava. Fizeram uma lembrancinha para o fim das apresentações, mas grampearam a “camisinha” na lembrancinha, ou seja, quanta inocência, a “camisinha” já não poderia mais ser usada. (Professora Glória).

Independente de posições religiosas ou familiares, cabe à escola tratar de temas relacionados à

sexualidade. Por estar tradicionalmente ligada aos estudos sobre corpo humano e saúde, temas relacionados a ela são comumente discutidos nas disciplinas escolares Ciências e Biologia (BARROS; RIBEIRO, 2021). Entretanto, falar de sexualidade nas aulas de Ciências e Biologia pode ser muito difícil para alguns docentes, por se sentirem constrangidos e envergonhados pelas possíveis perguntas dos alunos, ameaçados pelas regras internas da escola ou receosos de sofrerem represálias por colegas e por famílias conservadoras. Deste modo, a parcela mais reacionária da sociedade brasileira tem conseguido interferir em muitas questões ligadas ao trabalho pedagógico sobre diversidade sexual e de gênero na educação. Contraditoriamente, as questões religiosas atravessam a discussão sobre sexualidade na escola, mesmo que o Estado se anuncie como laico (BORBA; ANDRADE; SELLES, 2019).

Sobre os riscos de censura ao seu trabalho docente direcionado às discussões sobre sexualidades, a professora Mercedes deixou claro que, apesar de reconhecer que está inserida em uma atmosfera conservadora e preconceituosa, seu trabalho ainda não foi alvo de críticas ou de repressão, ao contrário do que ela testemunhou em relação a outros colegas que sofreram questionamentos por trazerem à tona discussões sobre educação sexual:

Nenhuma escola onde já trabalhei interferiu não, embora a cidade em que eu trabalho - e já trabalhei em outras escolas no município - seja uma cidade muito fechada para essas coisas. Já tive relatos de colegas que trabalharam esse tema no município e que alguns pais reclamaram por serem mais conservadores. Na aula desta colega, teve um momento para se ensinar aos alunos como colocar uma camisinha e os pais ficaram doidos. [...] Obviamente, eu procuro me policiar quanto o que vou falar porque o município é muito conservador. As pessoas ainda tem uma mentalidade muito rural e, dependendo do conteúdo, eles acham absurdo. (Professora Mercedes)

Esse relato nos ajuda a pensar que, para além de aulas sobre anatomia e fisiologia do sistema genital, a discussão sobre sexualidade pode emergir dos enfrentamentos de tabus impostos pela sociedade, que tende a tratá-la como algo imoral e relacionado ao pecado, muito ainda por causa questões religiosas e/ou atreladas a costumes familiares mais conservadores (BASTOS; ANDRADE, 2016). Enquanto isso, a professora Glória informou que buscava legitimar seu trabalho com sexualidade inserindo no planejamento pedagógico, contando com o aval da gestão escolar, no 1º Ano do Ensino Médio. Contudo, a docente disse que não perde a oportunidade de abordar essa temática se for algo que surgir espontaneamente em suas turmas.:

A escola nunca interferiu no meu trabalho, mas eu também nunca escondi nada do que eu vou trabalhar com meus alunos. Sempre tive muito cuidado na forma de falar e tudo vai para o meu planejamento. A supervisão olha e a inspetora também para ser aprovado. Nos demais anos, eu sempre falei mesmo fora do currículo, pois surge o assunto ou você percebe pelas falas dos alunos um assunto mais aflorado ou uma brincadeira que já tem uma outra intenção. Eu paro a aula e vou comentar o que estou ouvindo sobre onde pode tocar ou não, quem pode te tocar e de que forma, que você precisa permitir, o que estão falando com você e como você deve ter um diálogo com seus pais sobre os assuntos envolvendo sexualidade. Principalmente para os alunos mais novos que estão descobrindo o corpo, falo sobre órgãos reprodutores, como funcionam, gravidez, fecundação, cópula. Porque ocorre com animais e os alunos ficam curiosos, começam a rir quando toco no assunto, mas chama muito a atenção deles. (Professora Glória)

Conforme debatem Silva e Lima (2018, p. 283), “questões sociais, políticas e culturais, somadas às de cunho pedagógico, estão profundamente envolvidas na forma como os conhecimentos são apreendidos, construídos e aplicados no contexto escolar”. Por isso, falar de gênero e sexualidade na escola não implica em uma total e fácil aceitação por parte de toda a comunidade escolar, mas é necessário, porque valoriza as diferenças e aproxima as Ciências da Natureza das Ciências Humanas. Porém, apesar dos reconhecidos dilemas e hesitações, Bastos e Andrade (2016) contam que existem

profissionais que abordam essas temáticas com serenidade, sem encará-las como um desafio. Assim, talvez estejamos diante de casos similares nesta investigação. Ambas professoras destacaram como a sexualidade é uma temática de desperta a atenção e a curiosidade de seus estudantes e o quanto consideram proveitoso trazer debates sobre elas sempre que se fizerem necessário como uma forma de expandir conhecimentos de educação sexual:

Eu particularmente gosto de trabalhar o tema e é o momento da aula em que os alunos mais prestam atenção. Independente do ano que seja, eles ficam com muita atenção nas falas. Na verdade, esse é um tema que você nem precisa querer falar, porque os alunos sempre querem fazer uma pergunta e um assunto vai levando a outro e a outra explicação. No ensino presencial, eu sempre abordo isso, independentemente se tem ou não na grade curricular, mas no remoto não foi trabalhado. Pretendo trabalhar ainda esse ano com meus alunos nas aulas [presenciais] complementares, porque eu gosto muito deste tema e acho que é necessário falar com os alunos. [...] No 6º ano, é uma linguagem mais tranquila, enquanto que no 9º ano dá para aprofundar mais a educação sexual para aproveitar que o ensino presencial voltou. (Professora Mercedes)

É comum que o pensamento conservador faça associações da educação sexual ao ensino de como se fazer sexo recreativo ou então espere que sejam contempladas apenas lições de higiene íntima (BROL; MARTELLI, 2018). Em um país como o Brasil, onde há uma cultura que naturaliza casos de assédio sexual, de estupro e de LGBTfobia como se fossem coisas normais ou culpa das vítimas, nem sempre a sexualidade é discutida abertamente e de modo inclusivo no ambiente escolar, apesar deste ser o espaço social em que muitos estudantes veem a oportunidade para levantar questões sobre o tema quando não têm a liberdade de falar sobre o tema em outros espaços sociais, como a família ou templos religiosos. Segundo Bastos e Andrade (2016, p. 167), antes mesmo da BNCC, já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) havia um certo prejulgamento de alguns conteúdos que eram colocados como polêmicos: “homossexualidade, gravidez na adolescência, masturbação, aborto, entre outros - sem discutir as causas destas supostas naturalizações”.

Diante destes desafios, urge buscar frestas e criar brechas nos currículos escolares para que seja viabilizado um trabalho pedagógico produtivo, realista e inclusivo no que tange à educação sexual. Com isso, podemos dizer que as narrativas das docentes nos recordam da “Hipótese do Gancho” descrita por Bastos (2019, p. 38). Nela, conteúdos sobre diversidade sexual são explorados a partir de uma temática habitual no âmbito escolar como, por exemplo, a reprodução humana de modo que o trabalho pedagógico com um assunto usual abra margem para a discussão sobre sexualidade:

Todas as séries perguntam algo relacionado à sexualidade. Todos os alunos têm um amigo que aconteceu algo ou que ficou com dúvida em algo. Pode ser em qualquer aula. Às vezes, o assunto é sobre plantas e tem um menino com o dedinho levantado perguntando alguma coisa de sexualidade. E eu paro a aula e vou explicar. A aula muda de tema, porque todos querem falar, perguntar, ficam cheios de dúvidas. Geralmente eu deixo um semestre inteiro para falar sobre esse assunto com a turma do 1º ano do Ensino Médio. Mas, no geral, todos os anos têm perguntas, então eu faço a famosa caixa de perguntas, passo na sala e falo para perguntarem o que quiserem. E tem todo tipo de dúvida: desde coisas bobas, que eu fico pensando como esse aluno não sabe disso, até perguntas sobre coisas que eu nunca ouvi falar. (Professora Glória)

Ademais, muitos estudantes valorizam conexões entre os conteúdos tradicionais e as questões sobre sexualidade realizadas na sala de aula, especialmente por que essas questões oferecem oportunidades únicas para que os alunos façam colocações e colaborem para a construção curricular a partir de suas vivências e conhecimentos (CASTRO; REIS, 2019). Sobre o aproveitamento de oportunidades para se trazer questões de educação sexual para a sala de aula, a professora Glória ressaltou a necessidade de elas não serem entendidas como um tabu, mas ao mesmo tempo serem exploradas com tato para que as curiosidades não se tornem pretextos para opressões e atos

preconceituosos e as discussões não gerem indisposições com as famílias:

Existem muita curiosidade e perguntas sobre homossexualidade, transgeneridade, bissexualidade. Eles querem entender sobre as siglas, como funciona, e temos que tomar muito cuidado com o que falamos, como falamos, pois temos alunos que estão em processo de transição, que estão se descobrindo. Tenho uma aluna que não queria ser chamada pelo seu nome de menina, mas ela não falava abertamente com os professores. Quando ela reclamou, a escola chamou para conversar sobre essas mudanças, que também envolvem a família, que precisa ter uma autorização dos pais. A escola não se importava em chamar pelo nome que ela queria, mas ia além da escola e era uma aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, muito nova ainda. Como não falar de sexualidade em todos os anos ou deixar para o 8º ano do Ensino Fundamental, se eu já tive aluna do 6º ano grávida? [...] Já em relação aos pais, nunca tive problemas quanto a este assunto. Muitos pais esperam que a escola ensine sobre sexualidade para seu filho, porque eles não querem ter esse trabalho. Mas a família pode também não gostar, afinal, estamos vivendo momentos muito estranhos e temos medo de falar as coisas, mas falar de sexualidade é uma questão não só social. É uma obrigação falar. (Professora Glória)

Sobre sua postura diante de possíveis dilemas e hesitações no trabalho com a educação sexual, a professora Mercedes ressaltou o interesse dos alunos e que busca trabalhar de modo despojado, sem constrangimentos. Segundo Bastos e Andrade (2016), este tipo de abordagem pode favorecer que tanto professores, quanto discentes aprendam mais sobre a temática sexualidade e compreendam melhor as experiências com diversidade sexual, ou seja, se constituindo como uma via de mão dupla. Não obstante, a referida docente ressaltou que esse tipo de abordagem é necessário para que os estudantes possam conhecer melhor seus corpos e promoverem o autocuidado:

No geral, eles têm conceitos totalmente errados. Em 2019, quando foi a última vez que trabalhei esse tema no presencial, uma aluna perguntou se a criança não saia pelo ânus. Pensei que ela estivesse de brincadeira, pois estávamos no 8º ano, mas não. Ela realmente não entendia como acontecia, por ter vergonha de perguntar. [...] Os alunos têm vergonha, mas eu não tenho vergonha de falar. Eles gostam do meu jeito até meio escrachado para falar, o que dá um pouco mais de liberdade para eles perguntarem. Às vezes, eu preciso corrigir na forma com que eles falam, ensino os termos corretos, pois eles possuem uma linguagem com muita gíria. Eu pego o termo que ele fala popularmente e falo de uma forma mais forselmal. Essa liberdade de conversar é ótima. Eu nunca fiz, por exemplo, caixinha de perguntas. Lógico que tem aqueles alunos que chamam no particular para perguntar porque ficou com vergonha da turma. (Professora Mercedes)

A esse respeito, Bastos (2019) nos auxilia a refletir que sobre potencialidades que o ensino de Ciências e Biologia assume quando engloba óticas culturais, sociais e históricas como formas de construção do conhecimento escolar que se combinam às perspectivas biológicas. Ao falar a mesma língua que seus alunos para compreender suas dúvidas e apresentá-los uma linguagem mais formal em substituição às gírias, a docente opera numa perspectiva que permite diálogos entre conhecimentos cotidianos e científicos, expandindo o vocabulário da turma sem impedir trocas e identificações dos estudantes com ela.

Diante das narrativas suscitadas pelas professoras, podemos perceber que o bom decorrer do ERE nos contextos em que ambas se inseriam dependeria mais de políticas públicas que garantissem inclusão digital e condições dignas para os estudantes e suas famílias enfrentaram a forte crise socioeconômica que abala o país. Isto nos ajuda a relativizar e problematizar a responsabilização que recai sobre os professores das escolas públicas diante do fracasso escolar acentuado no período de pandemia. Do que adianta incentivar os usos das TDICs pelos docentes se os materiais didáticos são padronizados e os

currículos prescritos sem nenhum cuidado com as realidades locais, os territórios e as dinâmicas familiares de professores e estudantes apenas para atender a documentos curriculares que tampouco dialogam com questões contemporâneas e socialmente vivas?

Os dados da pesquisa permitem que afirmemos que, seja presencial ou remotamente, a inserção dos debates sobre sexualidade e o trabalho com educação sexual é de destacada importância, por mais que existam tentativas de silenciamento e apagamento. As ISTs e os métodos contraceptivos não deixam de compor uma pauta importante para as aulas de Ciências e Biologia, mas as entrevistas evidenciam o quanto é valioso conhecer e entender seu próprio corpo, descobrindo-o não só anatômica e fisiologicamente, mas também de forma afetiva. Para além do autoconhecimento que a abordagem da sexualidade pode suscitar nas escolas, a formação cidadã dos sujeitos para que compreendam e respeitem a diversidade sexual é uma demanda incontornável para a escolarização atualmente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas breves considerações, retomamos as discussões trazidas Borba (2021) e Barbosa, Ferreira e Kato (2020) sobre o empobrecimento curricular que atravessa as disciplinas de Ciências e Biologia ao longo do ERE devido à exclusão digital de estudantes e às condições precárias de vida e trabalho da população trabalhadora que estuda ou coloca seus filhos e filhas nas escolas públicas. O estudo com as narrativas das professoras Glória e Mercedes evidenciou certo sentimento de frustração com a imposição de um currículo inteiramente prescrito, que acabou acirrando desigualdades de oportunidades educacionais e fomentando o desinteresse dos estudantes, que evadem quando não encontram sentido na escola e dificuldades socioeconômicas para a permanência.

O cerceamento da autonomia docente em tempos de pandemia de COVID-19 é mais um exemplo dos processos de subalternização dos saberes e práticas docentes e de colonização do trabalho de professores e professoras. Por meio de um ambíguo discurso de “garantia dos direitos de aprendizagem” durante o ERE, foram desenhados sofisticados mecanismos de regulação e controle dos currículos, interferindo inclusive nas aulas de educação sexual e nos debates sobre sexualidade, que já sofrem repressão contínua por vieses políticos, educacionais e sociais. Complexificando este cenário, Brol e Martelli (2018, p. 279) destacam que a “educação sexual que recebemos em casa ou nos grupos de amigos e/ou conhecidos por vezes pode ser fragmentada, superficial, preconceituosa e/ou repressora”. Assim sendo, podemos considerar que a escola acaba tendo uma responsabilidade ainda maior e mais notória na construção de espaços/tempos para o trabalho com as questões relacionadas à sexualidade que possa conduzir reflexões que culminem no combate à preconceitos e violências.

Bastos e Andrade (2016) ressaltam que sexo geralmente é sinônimo de reprodução no âmbito escolar, deixando de lado dimensões como a satisfação e o prazer. Assim, a temática sexualidade como sendo algo intrinsecamente relacionada à prevenção da gravidez indesejada e da transmissão de doenças é algo que deve nos inquietar, sendo passível de problematização. Obviamente, as questões relacionadas à profilaxia de enfermidades e as explicações dos mecanismos reprodutivos são de grande relevância no contexto educativo de formação escolar, mas abordar a sexualidade vai muito além destes e se faz necessário em todas as etapas da Educação Básica. Como agravante, não são observadas na BNCC do Ensino Médio a presença de diretrizes, nem mesmo em habilidades e competências previstas, qualquer menção ao tema (BORBA; SELLES, 2021). Por isso, a valorização do trabalho com as dimensões da sexualidade nas escolas ainda segue como um caminho que precisa ser melhor pavimentado, tendo em vista que as disputas curriculares em torno da temática têm sido ferrenhas. Não podemos deixar de observar que o cenário atual, de conservadorismo, pós-verdade e vigilância constantes desencorajam à docência a investir nessa frente sob perspectivas mais progressistas, plurais e inclusivas. Contudo, a resistência e a persistência de professoras como Glória e Mercedes nos dão condições de esperar nossas práticas e vislumbrar um futuro menos preconceituoso e discriminatório.

Neste complexo cenário, é perceptível que professoras como Glória e Mercedes não cedem facilmente às disposições de documentos oficiais com prescrições curriculares que tendem a suprimir abordagens de educação sexual de viés mais sociocultural. Pelo contrário, as docentes buscaram brechas para contemplar questões sobre a sexualidade humana em suas aulas e atividades, mesmo com as

imposições dos PETs e as dificuldades de interação em tempo real com suas turmas. A educação sexual não é dada, é disputada. As histórias de vida e os saberes que elas manejam também influenciam o trato com as temáticas. Por isso, trabalhos futuros poderão ser desenvolvidos com outros sujeitos e outras instituições escolares que possibilitem o alargamento das discussões aqui apresentadas tanto no que tange ao uso de materiais didáticos padronizados durante o ERE, quanto às diversidades de saberes e práticas sobre educação sexual e diversidade sexual emergidos de modos inventivos ao longo da pandemia de COVID-19.

No limite deste texto, cabe-nos realizar ainda uma última indagação. Fala-se tanto atualmente em recuperar as aprendizagens perdidas durante o ERE e em se fazer atividades de reposição/nivelamento que contemplem temáticas que não foram contemplados nesse período e/ou bem assimiladas pelos estudantes. Será que a educação sexual também foi contemplada nesses esforços? Será que discussões plurais sobre diversidade sexual foram suscitadas e valorizadas? Ou será que foram construídas abordagens mais biomédicas, higienistas e disciplinadoras? Pesquisas outras poderão nos dar pistas sobre essas respostas. Restará também indagar sobre as formas de educação em gênero e sexualidade que foram e continuam a ir além da ação docente durante a pandemia de COVID-19, por exemplo, nos *nudes* compartilhados entre estudantes por diversos aplicativos e no consumo de conteúdo pornográfico.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53–61, 1991.
- BARBOSA, Alessandro Tomaz; FERREIRA, Gustavo Lopes; KATO, Danilo Seithi. O ensino remoto emergencial de Ciências e Biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da Regional 4 da Sbenbio (MG/GO/TO/DF). **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 379-399, 2020.
- BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Entre *nudes*, vingança pornográfica e sexting: o que o ensino de biologia tem a ver com essas questões?. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 272-289, 2021.
- BASSOLI, Fernanda; RESENDE, Ana Carolina; BASTOS, Felipe. Debatendo sobre adolescência e sexualidade na escola: desafios e resistência. In: VIGÁRIO, Ana Flávia; GONÇALVES, Vanessa Fonseca; FALEIRO, Wender (Orgs.). **Processos educativos em ciência da natureza na educação básica**. 1ed. Goiânia: Kelps, 2020, v. 1, p. 119-143.
- BASTOS, Felipe. "Eu fico meio sem saber como eu vou falar isso assim, do nada": currículo, diversidade sexual e ensino de biologia. In: TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Gloria Regina Pessoa (Orgs.). **Conteúdos cordiais: biologia humanizada para uma escola sem mordada**. 1ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.
- BASTOS, Felipe; ANDRADE, Marcelo. Cabe discutir gênero e diversidade sexual no ensino de biologia? In: LIMA TAVARES, Daniele; VILELA, Mariana Lima; AYRES, Ana Clea Moreira; MATOS, Maria. (Orgs.). **Tecendo laços docentes entre ciência e culturas**. Curitiba: Prismas, 2016. p. 159-183.
- BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento. Docência em tempos de pandemia: entre o ensino da vida e o que a vida nos ensina. In: GALIETA, Tatiana. (Org.). **Temáticas sociocientíficas na formação de professores**. 1ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.
- BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; ANDRADE, Maria Carolina Pires de; SELLES, Sandra Escovedo. Ensino de Ciências e Biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 5, p. 144-162, 2019.
- BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; SELLES, Sandra Escovedo. La enseñanza de la ciencia y la Biología y la amenaza para la profesión docente en Brasil: desafíos y oportunidades en debate. In: CEDEÑO, Elias Francisco Amórtegui; MOSQUERA, Jonathan Andrés (Orgs.). **Didáctica de las Ciencias Naturales: perspectivas latinoamericanas**. 1ed.: Editorial Universidad Surcolombiana; Ediciones UNTDF, 2021, v. 1, p. 16-30.

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; FERNANDES, Karine de Oliveira Bloomfield; BERTAGNA, Maína; VALENÇA, Cristiana Rosa; SOUZA, Lucia Helena Pralon. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 153-171, 2020.

BORGES, Tânia; CASSAB, M. Diversidade sexual na EJA: como tornar a escola um lugar da diferença, da cidadania e da democracia? In: NICODEMOS, Alessandra; ALVES, Ana Carolina Oliveira; SILVA, Henrique Dias Sobral. (Orgs.). **Professores-pesquisadores da educação de jovens e adultos**. 1 ed. Judiaí: Paco, v. 1, p. 211-232, 2019.

BROL, Izama Stamm.; MARTELLI, Andréa Cristina. Abordagem da sexualidade nas formações continuadas de professores e professoras da rede básica de ensino. **Revista Ártemis - Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades**, v. 25, n. 1, p. 274-291, 2018.

CASTRO, Roney Polato de; REIS, Neilton dos. “Eu comecei a dar uma aula mais biológica mesmo, porque é bem polêmico”: currículo de Ciências e Biologia e os atravessamentos de diversidade sexual e de gênero. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 16–39, 2019.

DUARTE, Rosalia Maria. Pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 115, n.115, p. 139-154, 2002.

MORAES, Alessandra Moreira Pacheco; MENEZES, Marcia; SALOMÃO, Simone Rocha. O Corpo Humano como biocultural: referências africanas para a abordagem do corpo humano nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 7, p. 173, 2014.

RONDINI, Carina Alexandre; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Claudia dos Santos. Pandemia do COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020.

SEPULVEDA, José Antônio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, p. 868-892, 2019.

SILVA, Julia Dionísio Cavalcanti; LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. O que eu vi na escola: relatos de uma professora de ciências sobre questões de gênero e étnico raciais. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 213-231, 2021.

VILELA, Mariana Lima; SELLES, Sandra Escovedo. Corpo humano e saúde nos currículos escolares: quando as abordagens socioculturais interpelam a hegemonia biomédica e higienista. **Bio-grafia: escritos sobre la biología y su enseñanza**, v. 8, p. 113-121, 2015.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).