

Universidade Federal de São Carlos
Campus Sorocaba
Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGEd-So)

Silmara Silveira Lourenço

Sexualidade e gênero segundo educadoras de ciências e biologia: limites, resistências e possibilidades da educação sexual na escola

Sorocaba

2019

Universidade Federal de São Carlos
Campus Sorocaba
Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE-So)

Silmara Silveira Lourenço

Sexualidade e gênero segundo educadoras de ciências e biologia: limites, resistências e possibilidades da educação sexual na escola

Texto de dissertação apresentado como requisito para obtenção do título de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* da Universidade Federal de São Carlos – *Campus Sorocaba-SP*, em linha de pesquisa Educação, Comunidade e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça.

Sorocaba

2019

Silveira Lourenço, Silmara

Sexualidade e gênero segundo educadoras de ciências e biologia: limites, resistências e possibilidades da educação sexual na escola / Silmara Silveira Lourenço. – 2019.
217 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Viviane Melo de Mendonça

Banca examinadora: Carlos José Martins, Geraldo Tadeu Souza, Maria Carla Corrochano

Bibliografia

1. Sexualidade e Gênero. 2. Educação Sexual. 3. Ensino de Ciências e Biologia. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Silmara Silveira Lourenço, realizada em 20/02/2019:

Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
UFSCar

Prof. Dr. Carlos José Martins
UNESP

Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza
UFSCar

Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Viviane Melo de Mendonça e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Maria Carla Corrochano

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Maria, a pessoa mais forte que conheço, por me inspirar com sua garra e me proporcionar meios de chegar. Ao meu pai, Idailton (em memória), um companheiro e amigo que me ensinou a lutar.

Agradeço à minha orientadora, Viviane, por ter me acolhido desde a graduação, dar-me as mãos nessa pesquisa e me deixar seguir com tanto apoio, compreensão e humanidade.

Obrigada aos professores, Geraldo e Carlos, pelas sugestões valiosas e pelo cuidado com o nosso trabalho desde a Banca de Qualificação e compondo também a Banca de Defesa, o que permitiu com que seguíssemos com qualidade e enriquecêssemos essa criação.

Agradeço à Ana*, Rosa*, Joaquim* e Íris*, professoras que aceitaram conceder-me entrevistas para que essa pesquisa pudesse existir, pela disponibilidade, por me contarem e me deixarem a responsabilidade de tratar suas vozes nessa pesquisa.

Agradeço aos colegas do PPGEd, discentes e professoras/os, em especial à linha 2, pelos momentos juntos, pelas trocas, pelas conversas nos ônibus e sensibilidade nos diálogos. Um desanuviar e um compartilhamento de dores e anseios acadêmicos.

Ao grupo de pesquisa, NEGDS, ao grupo de estudos, FSexPol e nossas atividades no “Mulheres e Luta”. Obrigada pelos encontros e pelos afetos. Essa criação é fruto desse coletivo de mulheres fortes com vivências que me motivaram a escrever; a resistir.

Ao Guilherme, a pessoa que mais me motiva a ser quem eu desejo ser. Obrigada pelo companheirismo, amor e cuidado na leitura desse texto, no momento de escrita e na vida.

Aos movimentos que reivindicaram e aos governantes que possibilitaram a ampliação e valorização das universidades públicas com a ampliação, também, de políticas públicas de acesso e permanência de pessoas de camadas sociais não privilegiadas – onde me incluo.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter apoiado o presente trabalho. Como bolsista, tive o privilégio do *tempo* para a escrita, leituras e encontros para que essa dissertação pudesse ser construída com qualidade.

Aos/as pós-graduandos/as que dedicam suas vidas à pesquisa e a ciência, sem direito trabalhista, com muita luta, desejo de transformação e, muitas vezes, com a saúde mental fragilizada. Muita força e esperança para todas/os nós.

Não deixarei de agradecer à Popstar e Peteca, minhas cachorrinhas, que, em todos os dias em que me mantive envolvida na leitura e escrita, foram minhas válvulas de escape imediatas. O aconchego canino que me forneceu a ternura e o consolo que precisei.

A todas as educadoras e educadores comprometidas/os com uma educação pública, de qualidade e para todas e todos.

Aos que não perderam a capacidade de se afetar pela presença – e pela dor – do outro.

Aos que resistem.

Ceguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Ceguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura (bell hooks).

RESUMO

LOURENÇO, Silmara Silveira. *Sexualidade e gênero segundo educadoras de ciências e biologia: limites, resistências e possibilidades da educação sexual na escola*. Sorocaba. 2019. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba-SP, 2019.

A educação sexual nas escolas pauta-se, geralmente, em viés biologizante e tecnicista, o que pode acarretar visões universalizantes e essencializadoras sobre sexualidade e gênero. Para essa pesquisa foram entrevistadas educadoras das disciplinas de Ciências e Biologia de escolas públicas de Sorocaba – SP, tendo em vista que, são essas profissionais consideradas detentoras do discurso autorizado para conteúdos curriculares sobre o corpo. No entanto, essas são questões que abarcam também pontos de vista social, histórico e cultural. A pesquisa possui caráter qualitativo e a partir de entrevistas semiestruturadas, utilizando-se dos conceitos de práticas discursivas em concepções bakhtinianas, buscamos entender os diferentes discursos das sujeitas de pesquisa sobre sexualidade e gênero no ensino de ciências e biologia, entendendo que tais discursos não são individuais, mas coletivos; construídos socialmente. Buscamos perceber em quais perspectivas teórico-metodológicas as educadoras pautam suas práticas e quais abordagens consideram pertinentes para o ensino de educação sexual em suas disciplinas. Observamos que há diversos dispositivos que atuam sobre a educação sexual, entre estes, os valores e convicções de ordem religiosa e moral sobre sexualidade e gênero são significativos. Os valores que a gestão escolar e alunas e alunos possuem funcionam como enfrentamento a ser lidado por algumas profissionais da educação. Ainda, a ausência de formação foi apontada nas entrevistas, principalmente em relação à educação sexual para além do discurso médico-biológico, o que causa angústia as entrevistadas que sentem a necessidade de uma abordagem mais plural. Em visto disso, em meio a tais dificuldades, percebemos estratégias e ações construídas pelas educadoras para abordagens dialógicas, realizações de projetos e atividades que consideram a temática de modo mais amplo e democrático.

Palavras-chave: Sexualidade; Gênero; Educação Sexual; Ciências e Biologia; Práticas discursivas.

ABSTRACT

LOURENÇO, Silmara Silveira. *Sexuality and gender according to educators of science and biology: limits, resistances and possibilities of sex education in school*. Sorocaba. 2019. 217p. Qualification (Master's in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.

Sexual education in schools is usually based only on a biological and technicist bias, which leads to universalizing and essentialising visions about sexuality and gender. For this research were interviewed the educators of the disciplines of Sciences and Biology of public schools of Sorocaba - SP, considering that these professionals are considered the holders of the discourse authorized for curricular contents about the body. However, these are issues that also encompass social, historical and cultural points of view. The research has a qualitative character and from semi-structured interviews, using the concepts of discursive practices in Bakhtinian conceptions, we seek to understand the different discourses of the subjects of the research on sexuality and gender in the teaching of sciences and biology, understanding that such discourses are not individual but collective; socially constructed. We seek to identify in which theoretical-methodological perspectives educators guide their pedagogical practices and which approaches they consider pertinent for the teaching of sex education in their disciplines. We observe that there are several devices that act on sexual education, among them, religious and moral values and beliefs about sexuality and gender are significant. The values that the school management and students possess work as a coping to be addressed by some education professionals. Also, the absence of training was pointed out in the interviews, mainly in relation to sex education in addition to the medical-biological discourse, which causes anguish those interviewees who feel the need for a more plural approach. Therefore, in the midst of such difficulties, we perceive strategies and actions built by the educators for dialogical approaches, project realizations and activities that consider the theme in a broad and democratic way.

Key words: Sexuality; Gender; Sex Education; Science and Biology education; Discursive practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CID – Código Internacional de Doenças

CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade

DIU – Dispositivo Intra Uterino

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ES – Educação Sexual

ETEC – Escola Técnica Estadual

FUNDAP – Fundação de Desenvolvimento Administrativo

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PME – Plano Municipal de Educação

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PROS – Partido Republicano da Ordem Social

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores

PL – Projeto de Lei

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – O papel da educação sexual na escola: sexualidade e gênero nas disciplinas de Ciências e Biologia	29
1.1 Paulo Freire e meu eu-educadora	29
1.2 O interior da escola e seus meios de educar	31
1.3 Abordagens teórico-metodológicas em Ciências e Biologia: histórico, formação docente e currículo.....	37
1.3.1 Panorama geral do ensino de Ciências e Biologia.....	37
1.3.2 Currículo do ensino do conhecimento científico no Brasil: breve histórico	41
1.3.3 Modalidades didáticas do ensino de Ciências e Biologia.....	43
1.3.4 A relação do conhecimento científico e a sociedade: uma abordagem plural....	45
1.4 A responsabilização da ciência e da biologia no ensino da sexualidade e gênero: o tema em documentos oficiais e salas de aula	48
1.4.1 Abordagens didáticas de Educação Sexual (ES).....	56
CAPÍTULO 2 – Conceitos e fundamentos: a partir deles, é possível pensarmos o real? 60	60
2.1 Sexualidade e gênero: concepções teóricas e históricas	60
2.1.1 A constituição da sexualidade: o viés da ciência e da religião.....	62
2.1.2 A categoria de gênero enquanto constructo histórico-social.....	70
2.1.2.1 A idealização do “ser mulher”	70
2.1.2.2 Os movimentos feministas e suas (in)compatibilidades com as experiências....	72
2.1.2.3 O sexo biológico e a produção de sentidos sobre os corpos pelo discurso	77
2.1.3 Relações entre sexualidade e gênero: a heteronormatividade.....	79
2.1.3.1 Sexo, gênero e a heterossexualidade compulsória	79
2.1.3.2 A constituição da masculinidade hegemônica.....	81
2.2 Percursos metodológicos	84
2.2.1 Educação sexual em ciências e biologia: produções acadêmicas	84
2.2.2 A pesquisa: estratégias e fundamentos metodológicos	88
2.2.3 O discurso enquanto prática: o caráter polifônico bakhtiniano.....	90
2.2.4 A seleção das entrevistadas e do entrevistado.....	95
2.2.5 A situação da entrevista: preparação e ação.....	96
2.2.6 Organização dos resultados: metodologia de análise.....	97

CAPÍTULO 3 – A contribuição dos discursos das professoras para um projeto formativo em educação sexual: diálogo entre a realidade concreta e pesquisas	101
3.1 Prática pedagógica	104
3.2 Educação Sexual (ES).....	116
3.3 Dificuldades, precauções, enfrentamentos e resistências	134
3.4 Educação, família e comunidade	149
3.5 Gênero e sexualidade: preconceitos, desigualdades e concepções	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICES	186
Apêndice A – Glossário	186
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	188
Apêndice C – Transcrições das entrevistas.....	190

APRESENTAÇÃO

a) Breve introdução da dissertação e apresentação do problema

O objetivo dessa pesquisa foi entender como professoras de ciências e biologia tendem a compreender aspectos do tema de sexualidade e gênero, sobretudo, como o relacionam com a educação sexual e como esta, concretamente, acontece em escolas. Para isso, conversamos sobre o tema com professoras de ciências e biologia de escolas públicas de Sorocaba-SP.

EDUCAÇÃO SEXUAL. O enunciado tem sido um dos mais debatidos sistematicamente – mesmo que com nomenclaturas diferentes – pelo poder público, movimentos e mídias sociais quando se fala em educação. O “medo” a uma suposta precocidade no desenvolvimento da sexualidade de crianças e a ameaça do que se denominou de “ideologia de gênero” tem crescido substancialmente e sido foco, inclusive, de candidatos à representação política que expressam em planos de governo a promessa, no campo da educação, de “combater a doutrinação e sexualização precoce”. O que está por trás deste discurso? Em que história e contexto social se deu a construção de tal “temor”? Como acontece concretamente a educação sexual nas escolas?

O uso do termo “ideologia” para se referir às discussões de gênero, sexualidade e *educação* sexual, uma vez que a suposta preocupação se dá no campo das escolas, ou seja, na forma como as escolas tratam a temática com jovens e, sobretudo, crianças, mostra a utilização de forma *negativa* do mesmo. O uso da expressão “ideologia” aparece em discursos que declaradamente se opõem a noção de gênero e tratam como algo próximo da “imposição” e “negação” daquilo que seria o “normal”. Segundo Gatti e Mendonça (2018), nesse sentido, a própria palavra “ideologia” e sua definição estaria em jogo.

A pesquisa, assim, trouxe aspectos de sexualidade, gênero e educação com foco no ensino de Ciências e Biologia, pois são as áreas as quais comumente se espera a abordagem sobre o corpo e da Educação Sexual. Entrevistamos três educadoras e um educador¹ de tais disciplinas de escolas públicas de Sorocaba – cidade do interior de São Paulo –, onde a pergunta central da pesquisa foi: “Quais as concepções de sexualidade e gênero de professoras de ciências e biologia e como as relacionam com sua prática pedagógica em educação sexual?”. Assim, temáticas gerais da pesquisa são: abordagens teórico-metodológicas de

¹ Ao longo do texto e também no título deste trabalho referimo-nos como “educadoras”, “professoras” e etc., como forma de posicionamento e enfrentamento à regra que vê no masculino a norma, mas que invisibiliza o feminino. Desse modo, o uso do feminino, aqui, é aquele que abarca a regra geral – visto que, as professoras são, inclusive, maioria das participantes de pesquisa.

práticas pedagógicas; o cotidiano da sala de aula e da escola como um todo; as dificuldades em temas sobre corpo e os vieses os quais se costumam trabalhar essas questões na escola. Ressaltamos, ainda, que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de financiamento 001.

Julgamos importante que, antes de darmos continuidade à pesquisa, nossas possíveis leitoras e leitores conheçam um pouco da trajetória de quem escreve para apresentar-lhes alguns dos motivos que me levam a essa escrita que não é neutra e tampouco imparcial. Assim, seguimos com um pequeno memorial.

b) Memorial: como cheguei até aqui

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também... No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. (ANZALDÚA, Glória, 1980 - *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*)

Desdobramentos em vivências acadêmicas e pessoais me levam a essa pesquisa e para contextualizar a fala apresento breve memorial para mostrar algumas inquietações que me trouxeram. Tenho 26 anos, sou mulher, branca e cisgênera². Nasci e moro em Sorocaba-SP. Minha mãe estudou até a 8ª série e durante sua adolescência e parte da vida adulta foi operária de fábrica de tecido, depois escriturária e – após o nascimento do primeiro filho – costureira. É atualmente aposentada pela última profissão e tem 65 anos. Meu pai, que em sua infância, desde os sete anos, trabalhou vendendo bananas na rua, não chegou a concluir o ensino fundamental e foi operário da Ferrovia Paulista (Fepasa), aposentou no ano em que nasci (1992) aos 45 anos onde, no contexto, foi possível aposentar-se por tempo de trabalho com essa idade. Faleceu em 2009, aos 60 anos, por um câncer de fígado causado por uma cirrose.

Minha mãe é evangélica e bastante religiosa e com isso tive fortes influências nesse sentido. As exigências de sua religião me incomodavam desde a infância: uso de saia, proibição de “ vaidades ” em geral – o que inclui maquiagem, acessórios como brincos e colares – e o cabelo não podia ser cortado. A virgindade era algo que aparecia em destaque

² Cis, em latim, significa “do mesmo lado”, “ao lado de”. O termo refere-se à concordância da identidade de gênero com o que se espera socialmente dado a configuração genital de nascença. O seu contrário seria “transgênera”, ou seja, se identifica com gênero diferente ao qual foi socialmente designada ao nascer.

nas preocupações: foi-me apresentada como algo sagrado *para a mulher*; deveria ser guardada para o casamento.

Era apontado um destino para mim enquanto mulher: a da devoção cristã e o casamento. Digo “enquanto mulher”, pois, esse destino para meu irmão nunca foi estritamente cobrado. Mais velho por nove anos, sempre percebi sua maior liberdade para decidir por si: “Pra homem é *menos pior*”, dizia – e diz – minha mãe. De diversas maneiras me desvinculei desse trajeto, mesmo quando não entendia exatamente o que significava esse destino. Eu nunca o desejei, nem na infância, nem para agradar minha mãe.

Felizmente, para mim, outras realidades foram apresentadas, inclusive por meu pai, que era católico, mas não tão religioso quanto minha mãe. Quando passei a “deixar a infância”, por volta dos 11 e 12 anos também deixei de frequentar a igreja e meus hábitos, roupas e modos de ser se transformaram radicalmente. Minha mãe, apesar da resistência e dos desacordos que tivemos nessa fase – e ainda temos –, por sorte, foi uma pessoa que “entendeu”, ao menos, que eu não era mais (tão) criança e na minha chamada “adolescência”, não me obrigava mais a fazer nada que eu não quisesse e estivesse relacionado à sua religião.

Estudei em escola pública por todos os anos escolares. Durante o ensino fundamental estudei em uma escola municipal próxima ao centro da cidade, aclamada como uma das “melhores escolas públicas da cidade”. Lembro bem da alegria no rosto de minha mãe ao conseguir a vaga por sorteio que aconteceu em uma reunião ao final do ciclo na escola infantil que frequentei. Para o ensino médio, passei pelo processo seletivo em formato de “vestibulinho” de uma Escola Técnica Estadual (ETEC), também de região central, o que julgo ter sido um dos pontos cruciais por estar aqui hoje, pois era uma escola que incentivava o ingresso em universidades públicas e fornecia informações sobre os vestibulares nacionais.

Sei que meu “gosto”³ pelo estudo foi construído em meu meio. No entanto, sinto que a prática do estudo me salvou e me salva. Sinto-me um tanto cética com a religião, provável que pelas experiências que tive, e estudar sempre foi algo que parecia tampar o abismo que a “falta de religiosidade” deixava em mim – ou que apontavam que deixaria em mim. Nesse sentido, creio que a curiosidade que me foi despertada quanto à área das Ciências Biológicas está relacionada com a influência de cunho religioso que tive. A biologia parecia ser a área do conhecimento que me explicaria algumas inquietações.

Em 2012 passei em duas universidades públicas: A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Sorocaba e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Botucatu. Na

³ Digo gosto com as aspas, pois julgo arrogante apenas dizer “gosto de estudar”, como se fosse algo maior e melhor. Na verdade, em meio a dificuldades, tive diversos privilégios que me possibilitam hoje dizer isso.

UNESP estava o curso que de fato eu queria na época, Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharelado, o que me permitiria ter as duas modalidades em minha formação. Naquele momento, eu não pensava em ser professora, mas também não descartava a possibilidade, apenas era algo que eu não gastava energia planejando: eu queria ser bióloga e ponto.

Por motivos financeiros, não fui para a UNESP, pois demandaria mudança para Botucatu e permanecer em Sorocaba e cursar a UFSCar era vantajoso por esse motivo. Assim, me matriculei na UFSCar e cursei Licenciatura em Ciências Biológicas de 2012 a 2016, o que foi decisivo na pessoa, educadora e pesquisadora que tenho me construído.

Não foi fácil realizar um curso de período integral (manhã e tarde) por dois motivos principais: a alta carga horária por semestre e a impossibilidade, consequente da carga horária do curso, de realizar atividade remunerada. O que possibilitou a minha permanência no curso foi que a partir do segundo ano da graduação, em 2013, passei a fazer estágio remunerado pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP), no Programa Residência Educacional⁴, do Governo do Estado de SP sob governo de Geraldo Alckmin (PSDB).

Porém, o programa, iniciado em agosto de 2013, durou pouco mais de um ano, sendo cortado pelo mesmo governo. Fiz esse estágio até agosto de 2014, quando encerrou meu contrato de um ano. Novos estagiários foram convocados a partir de novo processo seletivo que ocorreu pelo Estado para início em setembro/2014. Em novembro, dois meses depois, o programa foi repentinamente cancelado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Muitos bolsistas tiveram suas bolsas e atividades canceladas sem conhecimento prévio.

Um mês e meio depois do término do meu contrato com a Residência Educacional (FUNDAP) passei a ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do governo federal, implementado em 2008 pelo, então Ministro da Educação, Fernando Haddad sob governo Lula (PT), até o final da graduação. Ambos os programas me auxiliaram a me manter na universidade devido à bolsa-auxílio. Assim, durante o dia estava na universidade e no período da noite na escola, pelo menos de duas a três vezes por semana.

Portanto, sou formada em Licenciatura em Ciências Biológicas: uma das áreas detentoras dos saberes do corpo (DINIS, 2011). Ao longo do meu processo escolar, enquanto estudante de ensino básico, via na figura da educadora ou educador de ciências/biologia a

⁴ Atualmente há outro programa de ordem federal construído pelo MEC chamado “Residência Pedagógica”. Não se trata do mesmo programa, tendo em vista que o “Residência Educacional” foi um programa proposto pelo Estado de São Paulo e administrado pela FUNDAP, onde havia um processo seletivo realizado por essa instituição e qualquer discente de Licenciatura de qualquer universidade do Estado poderia participar do processo. Não havia relação com as universidades. Ainda, as escolas estaduais que receberam os estagiários desse programa eram entendidas como de “maior vulnerabilidade social”.

possibilidade da discussão. Eu mesma não tive, com minha família, conversas sobre o tema – a não ser em viés proibitivo. Ficou o assunto a cargo da discussão com amigas/os ou nas poucas aulas em que professoras de ciências e biologia abordaram o tema que se restringiram, em minha experiência, em termos de prevenção à gravidez e às doenças sexualmente transmissíveis e é esse um dos aspectos que motiva essa pesquisa.

Além do mais, na universidade, passei a ter contato com algumas discussões de temas as quais ainda não havia sido convidada a refletir de modo mais consistente. No início da graduação, durante o primeiro semestre, percebi que o que esperava das disciplinas pedagógicas não era o que realmente passou a ser. Vi-me mais envolvida nessas disciplinas do que nas disciplinas “biológicas” ou, ao menos, mais provocada. Se no início tinha considerado a possibilidade de transferir minha matrícula para o bacharelado, ao longo do tempo percebi que não faria mais sentido: estava me formando enquanto professora de ciências e biologia. Era isso que eu queria. Ser professora. As questões que envolvem a docência e a educação, bem como a sociedade de modo geral, me motivavam agora muito mais.

Foi durante as disciplinas da graduação também que me senti provocada pela temática de sexualidade e gênero. A primeira disciplina que tenho lembrança em discutir gênero foi a de “Sociologia da Educação”, no primeiro semestre, onde a temática foi incluída pela professora que lecionou a matéria. Essa temática me provocava enquanto pessoa, enquanto mulher. Foram nessas discussões que passei a questionar mais contundentemente aquilo que na minha adolescência eu já questionava ao me incomodar com as imposições de minha mãe e sua religião. As discussões dessas temáticas em aula me representavam.

Outras duas disciplinas que me proporcionaram a discussão foram “Psicologia do Desenvolvimento” e a posterior “Psicologia da Adolescência e Problemas Psicossociais”. As duas disciplinas foram ministradas pela mesma professora – a Viviane, minha orientadora nessa pesquisa. Do mesmo modo, as temáticas de sexualidade e de gênero foram incluídas pela professora nas disciplinas, pensando também a responsabilidade da educação, da escola e, sobretudo, do ensino de ciências e biologia na forma como esses temas são compreendidos socialmente. A partir desses momentos, que aconteceram no 2º ano da graduação, comecei a frequentar atividades, palestras e debates que, de modo geral, tinham a temática envolvida.

Dessa maneira, passei a estudar a temática e quando tinha certa liberdade para optar pelos temas de projetos e atividades a serem produzidos nas outras disciplinas, era a discussão de sexualidade e gênero que buscava levantar. No entanto, passei a perceber que a área da biologia – onde eu achava que haveria “respostas” – também foi responsável por legitimar e

naturalizar diversas desigualdades sociais, sobretudo desigualdades de sexualidade e gênero, por ter em seu discurso o poder sobre o corpo e sobre o sexo e meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se deu na perspectiva de se pensar essas questões⁵.

Ainda, como estagiária do Programa Residência Educacional, as oportunidades que tive foram restritas. O programa não foi claro quanto às atividades dos/as bolsistas e talvez por esse motivo, a escola não sabia bem até onde eu poderia ir. Tive poucas intervenções previamente elaboradas e em outras eu era pega de surpresa: o professor faltava e não avisava, eu precisava entrar na sala – acompanhada de outro professor substituto – e tentava dar continuidade ao conteúdo, de forma pouco planejada, o que na condição de ainda estudante e sem experiência docente ao qual eu me encontrava pode ser muito problemático. Essas experiências me fizeram vivenciar alguns dos problemas enfrentados pelo sistema escolar. Foi por isso que não tentei prorrogar meu contrato com o programa, como dito anteriormente, o que foi melhor pra mim, já que este foi logo depois cortado pelo governo de SP.

Assim, pude passar a fazer parte do PIBID, onde tive oportunidades concretas que me possibilitaram entender na prática a atuação de uma educadora pensando agora em abordagens pedagógicas. Havia planejamento. Eu sabia quando iria entrar em sala de aula e coletivamente, com o grupo, planejávamos essas aulas – ou oficinas, como chamávamos enquanto bolsistas – e se tornava possível pensar e repensar as ações desenvolvidas em sala de aula, com alunos/as do ensino médio noturno de uma escola de periferia da região de Votorantim-SP, com o intuito de articular novas ações.

Enquanto professora, estagiária e bolsista PIBID, percebi forte presença de questões de sexualidade e gênero no cotidiano das escolas. Muitas vezes de formas implícitas nas falas de estudantes e de educadores/as, principalmente ao que se refere ao comportamento de meninas diante de meninos, o incômodo com a interação entre meninos do sexo masculino e o receio de falar sobre o assunto com estudantes.

Especificamente sobre as atividades desenvolvidas enquanto bolsista do PIBID havia demanda na escola quanto a tais assuntos: “piadas” e violências simbólicas de cunho homotransfóbico e sexistas eram constantes. Certa vez um aluno disse, sobre pessoas travestis e transexuais: “tinham que morrer todos”. Nessa escola, uma aluna e um aluno transexuais

⁵ Para o TCC entrevistamos jovens que haviam recentemente concluído o ensino médio em escola pública de Sorocaba. Com o uso de entrevistas semi-estruturadas, buscamos entender como foi a experiência no ensino de sexualidade e gênero no interior das disciplinas de ciências e biologia para os/as jovens entrevistados/as. O TCC foi posteriormente organizado em formato de capítulo de livro e publicado na 1ª edição do e-book “Gênero e cultura: perspectivas formativas” da “Edições Hipótese” com o título “O significado das experiências no ensino de sexualidade e gênero em ciências e biologia”, em 2016 e pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico: <<https://drive.google.com/file/d/0B4VVtZy9vhzvb200UFAAtV0EwMGs/view>>.

havia abandonado os estudos recentemente. Elaboramos um projeto sobre a temática com estudantes do ensino médio e desenvolvemos atividades com esse viés durante quase um ano e meio⁶. Durante o projeto que desenvolvemos com o ensino médio, um estudante passou a colocar a bíblia sobre a mesa, apenas durante as discussões que desenvolvíamos sobre a temática. Ele permanecia em silêncio durante toda atividade.

Em outra situação, durante estágio em uma escola de periferia, em ação promovida em parceria com a Unidade de Saúde do bairro, enfermeiros iriam promover uma atividade com os estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental sobre o corpo humano – não havia nenhuma menção a abordagem de gênero ou sexualidade de modo amplo; a preocupação eram em relação à prevenção de doenças. A gestão achou necessária a autorização dos responsáveis para a prática com a justificativa de que “havia muitos pais evangélicos”.

Assim, minha formação, pensando principalmente nos projetos no interior do PIBID e do TCC desenvolvido, ocorreu no sentido de se refletir sobre estratégias e possibilidades para a desnaturalização de aspectos que são de cunho histórico, cultural e social e que remetem a esse corpo e esse sexo onde se utilizam da biologia para suposta legitimação de valores e convicções. Muitas das noções que sustentam preconceitos são embasadas em concepções e usos equivocadas do conhecimento das ciências naturais (FURLANI, 2016).

Ainda, concluindo sobre minha trajetória, ao me formar na graduação, em meados de julho de 2016, passei a procurar emprego ao mesmo tempo em que preparava o projeto de mestrado para participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar – Sorocaba. Nesse tempo, cursei no segundo semestre desse ano a disciplina “Memória, Gênero e Diversidade Sexual” no mesmo programa enquanto aluna especial.

Em outubro fui chamada por uma escola particular para cobrir as ausências de uma professora de Ciências que estava ao fim de sua gestação e que por motivos de saúde precisou se ausentar antes da licença maternidade. Cobri essas ausências e também sua licença, de modo que fiquei nessa escola até abril de 2017. Apesar do breve tempo, foi uma experiência que significou muito em meu processo de formação docente e meu desejo de atuar com docência na educação básica.

Uma consideração importante, ainda, é que fui bolsista da CAPES durante o mestrado, de modo que, a pesquisa e minhas atividades acadêmicas, bem como, o grau de intensidade e densidade dessas, são resultados dessa condição. Minha dedicação exclusiva ao mestrado e a

⁶ Desse trabalho elaboramos um relato de experiência em forma de artigo científico de título “Gênero e sexualidade no ensino escolar: uma investigação a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)” que pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4791/3922>>.

possibilidade de não exercer atividade remunerada no sentido formal, me possibilitou estar totalmente envolvida com a pesquisa e com projetos paralelos que a envolvem direta e indiretamente, entre eles: O grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual” (NEGDS) e o grupo de estudos “Sexualidade, Feminismos e Política” (FSexPol), nossas atividades com o projeto “Mulheres e Luta” em parceria com o Sindicato dos Metalúrgicos (Smetal – Sorocaba) e o projeto “Nós diversos” em parceria com o SESC de Sorocaba, o Coletivo Mandala, a Associação de Transgêneros de Sorocaba (ATS) e os organizadores da Parada LGBT de Sorocaba.

Assim, ingressei no mestrado em março de 2017, pois, além da docência no ensino básico, a pesquisa era também algo que almejava. Com isso, deixei de lado, provisoriamente, a educação básica para continuar estudando e pesquisando sobre a mesma. Estar fora da sala de aula, no entanto, é algo que me penaliza e é por isso que após a “conclusão” da pesquisa, meu desejo é o de me inserir, efetivamente, na educação básica como professora.

c) Sexualidade, gênero e a noção heteronormativa

Aspectos teóricos também justificam a pesquisa. Existe um discurso que dita que a heterossexualidade é a norma social enquanto a homossexualidade é um desvio. A noção foi muito legitimada pelo discurso médico/biológico e religioso⁷ (FURLANI, 2009). A Organização Mundial da Saúde (OMS), até a década de 1990, denominava a homossexualidade de “homossexualismo” em que o sufixo “ismo” detém caráter patológico. Ainda hoje se referencia dessa forma, mas o contrário – heterossexualismo – não é comum.

Ainda, até recentemente a transexualidade foi considerada pela OMS um transtorno mental. Na nova reformulação do Código Internacional de Doenças (CID) feita em 2018 pela OMS pessoas transexuais deixaram de ser consideradas doentes mentais, mas a condição foi incluída numa lista sobre uma nova categoria de “saúde sexual” para que os cuidados e intervenções médicas possam ocorrer pelo sistema sanitário público ou privado com reembolso, já que para tal, muitos países exigem que conste a condição no CID⁸.

Assim, a *heteronormatividade* – conceito que será mais bem discutido nos capítulos posteriores – é o reforço a um comportamento inquestionável que naturaliza práticas

⁷ Ainda, há a legitimação do discurso jurídico que, em muitos casos, é utilizado para que se conquiste alguns direitos e se alcance, na medida do possível, a igualdade. Um exemplo, é a luta pelo uso do “nome social” por pessoas transgêneras e travestis.

⁸ Fonte disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/noticia/oms-retira-a-transexualidade-da-lista-de-doencas-mentais.ghtml>>. Acesso em 02 de agosto de 2018.

estritamente heterossexuais (BUTLER, 2017). Paralelo a isso, ao se tratar o corpo em visão estritamente biológica, se reproduz noções binárias de gênero. Nesta pesquisa, entendemos que gênero remete a construções sociais, culturais e linguísticas que originam a diferenciação de mulheres e homens e é por esses processos que seus corpos são produzidos, distinguidos e nomeados (LOURO, 2014). Papéis de gênero são dados a partir do sexo biológico que marca o comportamento esperado para mulheres e homens. Essa construção é opressiva, especialmente para mulheres, com um discurso validado pela biologia, que a qualifica:

A mulher? É muito simples, dizem os amadores de fórmulas simples: é uma matriz, um ovário; *é uma fêmea*, e esta palavra basta para defini-la. Na boca do homem o epíteto fêmea soa como um insulto; no entanto, ele não se envergonha de sua animalidade, sente-se ao contrário, orgulho se dele dizem: “É um macho!”. O termo fêmea é pejorativo não porque enraíza a mulher a Natureza, mas porque *a confina no seu sexo* (BEAUVOIR, 2016, v.1, p.30 – grifo nosso).

A constante naturalização de gênero constrói relações de poder entre os sexos que perpassa outras diferenciações. O maior pólo de poder é destinado ao homem, branco, heterossexual, cristão e rico; detentor de privilégios. Aqueles que divergem, em algum ponto, da norma serão marcados por se desviar do modelo e anulados/as enquanto sujeitos/as (LOURO, 2016). Estabelecem-se, também, relações de opressão. Desse modo, tanto a heteronormatividade quanto o binarismo de gênero são questões que marcam opressões sociais que se interseccionam com outras desigualdades.

Noções de sexualidade e gênero tendem a ser naturalizadas e espera-se que a profissional das áreas biológicas desenvolva a prática nessa perspectiva. Sendo eu educadora da área, julgo que o modo como atuo é crucial para a que se busque a compreensão do tema considerando sua complexidade e se desfaçam mitos travestidos de falso rigor científico.

d) O tema na educação

Devido à sua complexidade, o tema “Sexualidade” é, desde 1998, um dos cinco temas transversais de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que dita os conteúdos que devem estar nas práticas pedagógicas nacionais. O caráter “transversal” implica sua magnitude, de modo que, deve transpassar por todas as disciplinas. Deve-se considerar, porém, que o viés transdisciplinar, que resulta na responsabilização de todos, leva a problemática da indefinição e, por isso, na perspectiva transversal pouco se faz. Pode-se,

assim, se configurar como forma mais eficaz de controle, pois tendo o documento evitam-se possíveis questionamentos, como se o documento por si só garantisse sua aplicabilidade.

Ainda, os PCN podem ser substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento foi apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) em 06 de abril de 2017. A expectativa é de que as escolas passem a adotar a BNCC a partir de 2020. A última e terceira versão apresentada ao Conselho Nacional de Educação tiveram fragmentos excluídos se comparada à versão entregue aos jornalistas dois dias antes – 4 de abril. Em uma das habilidades do ensino de Ciências, que defende o respeito da diversidade e as múltiplas dimensões da sexualidade, os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” foram removidos. O MEC justificou que termos foram suprimidos para evitar redundância no texto.

No ensino médio, a BNCC foi apresentada em abril de 2018. Entre diversos pontos que destacam a BNCC⁹, que está em vistas de ser aprovada junto da reforma do ensino médio, está a sua divisão por áreas do conhecimento e não mais as disciplinas tradicionais. As áreas são: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Ainda, prevê flexibilidade nos itinerários que cada escola irá compor.

Sobre a flexibilidade, o documento entende que a organização curricular cabe “aos sistemas e às escolas” e são indicadas situações de trabalho de cunho colaborativo que se baseiem nos interesses de estudantes e que não estão em nenhuma área do conhecimento, mas citadas de modo geral. As situações de articulação entre as áreas são descritas em um quadro em uma página com alguns exemplos, entre eles: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudo e núcleos de criação artística. No item “núcleos de estudo” há uma menção à discussão de temáticas que discutimos nessa pesquisa:

Núcleos de estudos: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, *diversidades*, *sexualidade*, *mulher*, juventude e trabalho etc.) (Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio, p. 472, 2018 – grifo nosso).

Está em trâmite, ainda, a polêmica reforma do ensino médio proposta pelo ex-presidente Michel Temer (PMDB), que depende da aprovação final da BNCC. Nesta, estabelece-se a segmentação de disciplinas de acordo com áreas do conhecimento, o ensino integral e possibilidade da formação profissional técnica. No segundo semestre de 2016,

⁹ Os elementos da BNCC tanto do ensino de ciências no ensino fundamental II quanto do ensino médio serão discutidos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

estudantes secundaristas do país ocuparam escolas públicas se posicionando contra a reforma e a Proposta de Ementa Constitucional (PEC 241) que estabelece limite para gastos públicos, constituindo teto para investimentos na educação e na saúde com base na inflação, pelos próximos 20 anos, resultando em falta de investimento real para esses setores públicos. Assim, apresentamos em seguida breve contexto brasileiro para marcar a atual situação.

e) Contexto histórico-brasileiro atual

No cenário nacional, interpretamos que retrocessos estão ocorrendo no campo da educação, como os quais foram apresentados. Contudo, também, o panorama social está fortemente marcado por um campo de disputas desde a reeleição da presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2014, que se seguiu de movimentos de tentativa de derrubá-la até que em 2016 se protocolou *impeachment*, sem base legal para o mesmo, e assumiu a presidência o vice Michel Temer (PMDB). Por falta de base para um *impeachment*, Rousseff não perdeu direitos políticos, o que configura sua saída em golpe parlamentar. É num cenário pós-golpe que se encontra a política brasileira e onde se deu grande parte da construção dessa pesquisa.

As eleições presidenciais e para governadores de Estado, Senadores e Deputados Federais e Estaduais aconteceram recentemente, em outubro de 2018. À presidência, um dos candidatos foi Jair Messias Bolsonaro (PSL): ex-militar, defensor do armamento da população e autor de discursos que soam favoráveis à tortura. Além disso, mulheres, negros, indígenas e LGBT também se veem ameaçados por algumas de suas declarações. Tal candidato foi eleito com 55,13% das intenções totais de votos no 2º turno das eleições contra Fernando Haddad (PT) no dia 28 de outubro de 2018.

Assim, essa pesquisa – e meu eu pesquisadora e pessoa – é atravessada de muitas formas pelo contexto que estamos vivenciando, pelo recente processo eleitoral e, com os resultados das urnas, tende a continuar sendo. A campanha de Bolsonaro foi fortalecida com um ataque ao seu adversário alegando que o Partido dos Trabalhadores e Fernando Haddad iriam implementar um chamado “Kit Gay”. Tal “kit” fazia referência ao material “Escola sem Homofobia” proposto pelo MEC enquanto Fernando Haddad foi ministro e o qual Dilma Rousseff (PT), devido à pressão da bancada evangélica e católica, vetou em 2011.

Bolsonaro chamou o material, pejorativamente, de “kit gay” e alegava que este era uma doutrinação a qual iria para as escolas livros, cartazes e filmes que mostrariam crianças se acariciando e meninos se beijando, ensinaria crianças a fazer sexo e as “induziria” a serem

homossexuais. No entanto, o material era destinado a professoras e professores e visava o combate à homofobia e discriminação nas escolas do país. Havia, entre estes, sugestões de abordagens e práticas pedagógicas para reflexão sobre comportamentos preconceituosos.

O candidato eleito, em campanha, mostrou ao vivo no Jornal Nacional o livro “Aparelho sexual e cia” que, de acordo com ele, seria parte do material do MEC para crianças a partir de 6 anos. Esse livro foi escrito pela francesa H  l  ne Bruller e não foi utilizado em nenhum momento pelo MEC. O Tribunal Superior Eleitoral (TSE) em 16 de outubro determinou que Bolsonaro excluísse de sua campanha a expressão “kit gay” devido às inverdades dos fatos. O candidato, no entanto, continuou falando em campanha sobre isso¹⁰.

Seus eleitores compartilhavam o assunto a exaustão. Uma pesquisa feita pela Big Data/Avaaz revelou no dia 1 de novembro que 83,7% dos eleitores de Bolsonaro acreditaram na falsa informa  o de que Fernando Haddad distribuiu o “kit gay” para crianças em escolas como ministro da Educa  o¹¹. Ainda, apontaram que 98% dos eleitores foram expostos a notícias falsas – as “fake news” – e 90% destes acreditaram ser verdadeiras¹². Outra informa  o falsa que influenciou 74,6% de eleitores de Bolsonaro, de acordo com essa pesquisa, foi a de que Haddad, candidato da oposi  o, defende o incesto e a pedofilia¹³.

No governo de São Paulo, ainda, a elei  o foi vencida por João Dória (PSDB), que abandonou a prefeitura de SP com pouco mais de um ano de mandato para concorrer ao governo do estado. Este será o 7   mandato do partido consecutivo em SP e em muito se atribuiu a elei  o de Dória    tentativa de vincular sua imagem com a de Bolsonaro, denominando sua campanha de “Bolsod  ria”, ainda que sejam de partidos diferentes.

Em Sorocaba–SP, onde se realiza a pesquisa, há resistência aos movimentos de igualdade nas escolas. Em junho de 2015, com a reformula  o prevista pelo Plano Nacional de Educa  o (PNE), a cidade passou por discussão do Plano Municipal de Educa  o (PME). Realizou-se vota  o na câmera dos vereadores com objetivo de se retirar do PME as men  oes as palavras “gênero”, “diversidade sexual” e “LGBT” e, assim, anulou-se o parecer que tem como meta a igualdade de gênero. Isso se deu com a grande pressão de parlamentares e lideranças religiosas (MENDONÇA, 2017).

¹⁰ Fonte: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/11/04/por-que-bolsonaro-mant%C3%A9m-discurso-do-%E2%80%98kit-gay%E2%80%99-mesmo-desmentido>>. Acesso em 07 de novembro de 2018.

¹¹ Fonte: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/amp/eleicoes/pesquisa-mostra-que-84-dos-eleitores-de-bolsonaro-acreditam-no-kit-gay/>>. Acesso em 07 de novembro de 2018.

¹² Fonte: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/90-dos-eleitores-de-bolsonaro-acreditaram-em-fake-news-diz-estudo.shtml>>. Acesso em 07 de novembro de 2018.

¹³ Fonte: <<https://www.revistaforum.com.br/pesquisa-aponta-que-837-dos-eleitores-de-bolsonaro-acreditaram-no-kit-gay/>>. Acesso em 07 e novembro de 2018.

...a querela da ideologia de gênero, que justificou a retirada de gênero e diversidade sexual das metas no PME de Sorocaba, reforça a família heteronormativa e compulsória, e cria barreiras para que jovens tenham a possibilidade de debate e discussão da temática na escola, reforçando preconceitos e discriminações, bem como violências... Muitas escolas públicas de Sorocaba tem evitado que estudos, palestras e aulas que abordem os temas “gênero” e “sexualidade” aconteçam, ou, se são tratados, apenas acontecem com acompanhamento da coordenação ou direção da escola com a justificativa de que os/as alunos/as são de família religiosas e podem não aceitar. (MENDONÇA, 2017, p. 16-17)

Como dito por Mendonça (2017), cresce os movimentos moralistas conservadores e estimulados por grupos religiosos no Brasil. Estes, ainda, têm atentado contra e de forma específica às pautas de direitos sexuais e reprodutivos, os feminismos e LGBT. Em Sorocaba, a discussão do PME não foi diferente e foi articulada por vereadores pastores, padres e bispos da cidade, sendo utilizado o discurso em viés religioso com justificativa na defesa da família.

Na mesma câmara de vereadores e no mesmo ano (2015) se deu a discussão sobre a proibição no uso de banheiro a partir da identidade de gênero. Foi designada uma lei municipal em que se proíbe que o sujeito use o banheiro de acordo com a sua identidade de gênero em estabelecimentos municipais. Um/uma transexual deve, pela lei, utilizar um banheiro de gênero diferente do qual se identifica. A lei em questão é de autoria do vereador Irineu Toledo (PRB) este também Pastor da Universal do Reino de Deus. De acordo com o vereador, o intento da lei é “proteger o psicológico das crianças” (MENDONÇA, 2017).

Atrelado a isso, cresce nacionalmente o movimento “Programa Escola Sem Partido” que ganha força com criação de Projetos de Lei que discutem o assunto em municípios. O projeto é apresentado como intenção de “nova constitucionalidade” e é uma reação à suposta “doutrinação e propaganda ideológica, política e partidária nas escolas”. Em 2017, cidades como Campinas e Jundiaí, próximas a Sorocaba, aprovaram em instância municipal a proposta do PL. Em Sorocaba, o projeto foi apresentado pelo vereador Pastor Luís Santos (PROS) em 2017. O programa “Escola Sem Partido” alega defender a *neutralidade* política e partidária nas escolas. No entanto, a escola por si mesma não é um local neutro; ela é formada por pessoas que agem no mundo de modo que suas ações têm reflexos de suas vivências, experiências e percepções. Para o âmbito da sexualidade, o artigo 2º do projeto diz que:

Art. 2º O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de *comprometer o desenvolvimento* de sua personalidade em *harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo*, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da *teoria ou ideologia de gênero*. (PROJETO DE LEI “ESCOLA SEM PARTIDO”, 2017 - grifo nosso)

O projeto, apresentado em setembro de 2017, aguarda o parecer jurídico da casa para que seja votado no plenário. A autoridade competente para tal formulação no ensino básico é da União, não dos municípios, de modo que, o projeto é atualmente inconstitucional. É necessário considerar que, o presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL), que passou a presidência da república em janeiro de 2019, é defensor, bem como seu partido, do programa Escola Sem Partido, assim como João Dória (PSDB), atual governador de São Paulo, eleito em 2018.

f) Referências teórico-metodológicas da pesquisa

Sobre nossa abordagem, o campo de estudos de sexualidade e gênero tem seu norte, principalmente, a partir de estudos pautados em fundamentos “pós-estruturalistas” e dialogamos com muitos dos autores e autoras que se localizam, sobretudo, nessa corrente de pensamento. Por vezes, no entanto, aproximamos a pesquisa da perspectiva dialógica de Paulo Freire, que influencia muito na construção da pesquisadora: tem a ver com quem eu sou e como cheguei até aqui.

Por sua vez, o método e a abordagem teórico-metodológica da pesquisa em si foram pensados a partir de aspectos dialógicos ou polifônicos bakhtinianos, onde tentamos construir nossas estratégias e percursos metodológicos, sobretudo, de análises. Desse modo, a dialogia ou polifonia de Bakhtin nos auxilia para incorporar a dimensão relacional para nossas análises com a polifonia de vozes de participantes da pesquisa – professoras, teorias, contextos e meu eu-pesquisadora. Assim, nossa via de investigação é a dialógica; polifônica. Nesse sentido, a ideia de dialogismo ou polifonia se dá na intencionalidade de se incluir a questão da *alteridade* em torno das ciências e da pesquisa (AMORIM, 2004).

Dessa maneira, o objetivo foi compreender como professoras e professor participantes entendem temas de sexualidade e gênero e, sobretudo, compreender como se dá a prática docente no que se refere aos temas programáticos de educação sexual: anatomia, fisiologia, reprodução e DST. Ainda, entender como é, no espaço escolar, o tratamento dessas temáticas e a sua compreensão; quais forças agem e quais sentidos podem ser atribuídos a partir de nossas vivências, interpretações e leituras para as realidades apresentadas pelas professoras.

Assim, os discursos são coletivos, pois a pesquisa é pautada em práticas discursivas. Foram realizadas quatro entrevistas com três professoras e um professor de ciências e biologia de escola pública de Sorocaba-SP e a pesquisa, que possui caráter qualitativo, usou recurso de entrevista semiestruturada a partir de um roteiro elaborado. Tivemos como base os discursos

das entrevistas que foram interpretados a partir das práticas discursivas que compreendem o discurso enquanto prática; uma ação que é social, pois atribuir sentidos é prática dialógica.

A pesquisa contribui, assim, para compreendermos como se dá a prática docente: como são elaboradas as aulas, que metodologias são pensadas, como são selecionados os conteúdos, quais recursos utilizam e como é o trabalho em conteúdos de “educação sexual”, pois fazem parte do currículo das disciplinas e se relacionam com a temática. Além disso, quais são as possibilidades e limites que cerceiam a temática. Para isso, buscamos entender as diferentes formas que nossas sujeitas têm de falar sobre o tema para refletirmos de que modo as realidades apresentadas, em diálogo com as pesquisas e fundamentos teóricos, nos auxiliam para pensarmos possíveis resistências.

g) Apresentação do texto e estrutura

Há considerações sobre essa escrita. Primeiro buscamos nos opor à norma sexista que tenha o masculino como regra geral. Utilizamos, em geral, a forma feminina como forma de deslocamento e provocação e em outros momentos ambas, explicitando feminino e masculino, a depender do contexto. Também escrevo em primeira pessoa como forma de me opor, também, à suposta neutralidade científica. Estudos de sexualidade e gênero com viés feminista possuem um interesse evidente que deve ser marcado: uma sociedade menos desigual. Utilizo do singular quando cabe, mas muito em primeira pessoa do plural, pois aquilo que escrevo é aquilo que sou e apenas sou em sociedade. Sou no coletivo. Venho a ser dia após dia a partir de vivências que tenho com os outros e com o mundo.

Ainda, a estrutura da dissertação foi pensada enquanto possível projeto formativo com a possibilidade de ampliação de leitoras; um texto de formação a partir de fundamentos teóricos em *diálogo* com as professoras entrevistadas e o contexto social-histórico e político atual. Pensando nisso, construímos um glossário, que pode ser consultado em Apêndice A, onde definimos termos base da pesquisa. Não temos a intenção de construir caixas fixas e estáticas aos conceitos, mas julgamos necessária a contextualização desses para que se compreenda o lugar de onde estamos falando e construindo nosso pensamento para quando, ao longo da leitura, isso se fizer necessário a cada leitora (e leitor) de modo mais imediato.

Desse modo, no capítulo 1, “O papel da Educação Sexual: os temas de sexualidade e gênero nas disciplinas de ciências e biologia”, apresentamos a escola, seus meios de propagar e produzir formas de se entender sexualidade e gênero e o papel da educação sexual. Aqui,

contextualizamos o espaço e objeto estudados. Enfatizamos as matérias de ciências e biologia, que, em geral, são vistas como responsáveis pelo saber do corpo e como aspectos de sexualidade e gênero são entendidos no interior dessas, inclusive por documentos e pesquisas.

No capítulo 2, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa. Na primeira parte discutimos os conceitos do grande tema “sexualidade e gênero” de maneira teórica e histórica de modo geral e específico: o viés da ciência e religião na sua constituição, a categoria de gênero enquanto construção de discursos, a idealização do “ser mulher” e os movimentos feministas, o sexo biológico e a produção dos discursos sobre estes, as relações entre sexualidade e gênero – a heterossexualidade compulsória e a heteronormatividade – e as sexualidades e os gêneros perpassados por fatores de raça.

Na segunda parte do capítulo 2, abordamos os fundamentos, estratégias e percursos metodológicos. Apresentamos o modo como se constituiu o processo de pesquisa, a forma como foram selecionadas as entrevistadas/o, como pensamos, elaboramos e realizamos as entrevistas e como organizamos e analisamos os discursos das professoras, das pesquisas e o nosso próprio discurso de pesquisadora em meio ao nosso atual contexto. O(s) discurso(s) é(são) entendido(s) enquanto prática social a partir de práticas discursivas bakhtinianas (AMORIM, 2004; SPINK, 2010).

No terceiro capítulo de título “A contribuição dos discursos das professoras para um projeto formativo em educação sexual: diálogo entre a realidade concreta e pesquisas”, apresentamos os discursos construídos pelas entrevistadas – três professoras e um professor – e entrevistadora. Nesse capítulo, evidenciamos as formas de falar de nossas sujeitas sobre o tema e como o fazer na realidade concreta contribui para se pensar um projeto formativo de professoras. Trabalhamos nossa discussão, interpretação e análise atrelada com a fundamentação teórica e as categorias de análise que surgiram durante as entrevistas buscando um diálogo entre todas essas vozes, considerando também as condições que essas estão envolvidas. Esse foi, sobretudo, o maior desafio dessa pesquisa para meu eu pesquisadora: o de tratar a voz do outro na pesquisa, sobretudo, pela questão ética.

Ainda, há um tópico para as Considerações Finais de pesquisa com apontamentos sobre considerações e perspectivas futuras nesse campo de estudos e no panorama da educação básica no contexto social e político brasileiro de hoje. Considerando, assim, possibilidades de atuação docente a partir da pesquisa e das formas de fazer na realidade relatada pelas entrevistadas.

CAPÍTULO 1 – O papel da educação sexual na escola: sexualidade e gênero nas disciplinas de Ciências e Biologia

Será que ninguém vê
O caos em que vivemos?
Os jovens são tão jovens
E fica tudo por isso mesmo
A juventude é rica, a juventude é pobre
A juventude sofre e ninguém parece perceber
Eu tenho um coração
Eu tenho ideais
Eu gosto de cinema
E de coisas naturais
E penso sempre em sexo, oh yeah!
...
Dizem que eu não sei nada
Dizem que eu não tenho opinião
...
E meus amigos parecem ter medo
De quem fala o que sentiu
De quem pensa diferente
Nos querem todos iguais
Assim é bem mais fácil nos controlar
E mentir, mentir, mentir
E matar, matar, matar
O que eu tenho de melhor: minha esperança

Que se faça o sacrifício
Que cresçam logo as crianças
(*Aloha – Legião Urbana*)

1.1 Paulo Freire e meu eu-educadora

Trago aqui, como breve introdução ao capítulo, a ressalva de que a partir de minhas experiências e formação meu posicionamento enquanto educadora busca uma abordagem dialógica e crítica em sala de aula, que considera os saberes das/os estudantes (FREIRE, 2014). Nesta abordagem, as vivências das/os educandas/os, realidades e seus conhecimentos são considerados para que se levem em conta as contradições que se apresentam nessas experiências e se busque a superação destas.

Partimos do pressuposto que, segundo Gayatri Charkrovorty Spivak (2010), o mero discurso de subalternas/os não é suficiente como movimento contra as desigualdades. Não se podem desconsiderar ideologias por trás das opressões que se estabelecem em formas de diversas relações de poder. Grupos subalternizados tendem a serem submetidos à lógica dominante, pois, há ideologias que mascaram o real e perpetuam o poder hegemônico. Subalternos/as não têm o *reconhecimento* de sua voz, bem como a representação social. Não

significa, contudo, que não falem, mas que não é estabelecida a relação dialógica; não há dialogia entre falante e ouvinte, pois acontece em relação hierárquica (LINO, 2015).

Tais grupos não estão fadados ao silêncio, é preciso voz, ação e luta desses para a transformação (FREIRE, 2016; SPIVAK, 2010). É necessário que se tenha consciência de relações de poderes e da própria subalternidade e também de uma história que tenha o foco em suas narrativas; a subalterna passa a “falar” quando encontra reconhecimento e legitimidade de fala (LINO, 2015). A representatividade pode acontecer com a superação do conflito, pois do contrário, a fala das subalternas é próxima daquilo que as classes dominantes querem ouvir. Há mobilidade do termo “subalterno”; ele é situacional.

A subalternidade aqui não é vista como um caráter imutável, mas como resultado de relações de poder em que todos se encontram ora em lugares de “colonizador” ora em uma posição “subalterna”. Vale ressaltar que alguns sujeitos encontram-se, em múltiplas esferas sociais, em uma posição subalterna, em outras palavras, há sujeitos que transitam pouco entre estas posições (LINO, 2015, p. 77).

Um modo de se buscar a superação de contradições é a partir da prática pedagógica crítica que pense processos de humanização. Julgo a educação como um dos modos – desde que contextualizada – para a busca de uma sociedade justa e isso se aplica à perspectiva de diversas desigualdades, que nesse trabalho entendemos como relacionadas. Essa prática questiona relações de poder no campo social, político, cultural, ambiental e econômico.

Para que isso aconteça é preciso uma postura comprometida com a ruptura de ilusões confortadoras. Segundo Freire (2016) é preciso uma pedagogia que faça da opressão a reflexão para que se tenha engajamento na luta pela libertação. Dessa maneira, para que mulheres e homens sejam sujeitos de si é preciso a busca da reconstrução de uma nova sociedade com a tarefa de ser agentes da própria história. Uma prática com a intenção de auxiliar o processo de conscientização e o engajamento para a libertação *coletiva*. Nesse sentido, em uma prática da liberdade, o diálogo é essencial para a construção da criticidade, pois propicia a construção do pensamento; a partir do diálogo se reflete a realidade.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2016, p. 135).

Não há diálogo através da transmissão, como se um fosse passivo e, portanto, um objeto. Numa relação de professoras e estudantes, Freire (2016) dá o nome de “educação

bancária” ao conhecimento que é depositado sobre a/o estudante; um conhecimento moldado, abarcado por posições ideológicas. Na relação dialógica, a professora não transfere conhecimentos; educadoras e alunas *constroem* conhecimento que transita horizontalmente. Para que seja possível a imersão popular na própria existência é necessária uma educação que possibilite experiências de debate e análise sociais, culturais e linguísticas dos problemas.

No que se refere à prática pedagógica escolar, geralmente, o que ocorre é que as escolas querem que estudantes saibam descrever e não compreender, porém, quanto mais se separa descrição de compreensão, mais se controla a consciência de educandas. Há uma dicotomia entre ler palavras e ler realidade. Ocorre que, para Freire (2014) a consciência crítica por parte das/os estudantes é um desafio ideológico para classes dominantes.

Assim, sobre a temática de sexualidade e gênero, entendo ser pertinente a reflexão da possibilidade de uma pedagogia dialógica e crítica em ciências e biologia, onde se busque estratégias que tenham a intenção da superação de contradições sociais que atuam como mecanismos de desigualdades, sobretudo, o sexismo e a LGBTfobia. Essa é, portanto, a minha posição e prática que busco exercer em minha atuação *docente*, sendo de onde *eu* parto.

Buscamos aqui, com essa pesquisa, entender como *outras* professoras entendem suas atividades docentes, quais abordagens consideram para a educação sexual e suas concepções de sexualidade e gênero. Assim, compreender de onde outras professoras, que efetivamente atuam na educação básica, partem para suas práticas pedagógicas situando também as relações de poder e o jogo de forças que perpassam as temáticas no contexto escolar e social.

Para tal, inicialmente apresentamos como o local da pesquisa – a escola – se organiza quanto às normas sociais e como as temáticas de educação sexual, sexualidade e gênero se inserem em seu interior. Uma vez que, sexualidade e gênero¹⁴ são temas constantemente naturalizados para, em geral, se justificar comportamentos, intentamos compreender como as ciências biológicas, presente em disciplinas pedagógicas da educação básica e que respondem por questões naturais do corpo, entendem o tema. Para esse capítulo, apresentamos uma *contextualização* da educação sexual e do ensino de ciências e biologia.

1.2 O interior da escola e seus meios de educar

No contexto escolar existem concepções sobre os “adolescentes” que a instituição é encarregada de forma e podemos dizer que essas se relacionam com interesses ideológicos por

¹⁴ As discussões de sexualidade e gênero e suas concepções históricas e sociais serão discutidas no capítulo 2, onde se aborda nossos fundamentos teóricos de pesquisa.

trás da responsabilização do ensino de ciências e biologia na Educação Sexual. Por isso, para discutirmos a escola, suas concepções e sentidos, abordamos o julgamento que esta tende a fazer sobre o estudante, que se atrela à concepção de *adolescência*¹⁵ adotada pela instituição.

Segundo César (2008), a psicologia e as áreas biológicas criaram o conceito de adolescência ao fim do século XIX e início do XX como uma fase em que sujeito tem a necessidade de ser educado. A psicologia foi responsável por informar como deveria ser essa formação a quem os formaria – a escola e a família. A adolescência é produzida, marcada pela delinquência juvenil, sexualidade e rebeldia; é o “duplo negativo” do adulto ideal.

... o discurso médico e psicopedagógico sobre a adolescência encontra seu precursor imediato nas preocupações do século XIX com o higienismo e a eugenia, as quais traçaram a fronteira decisiva entre a normalidade social e biológica dos jovens e seus desvios patológicos, isto é, a delinquência e demais formas de desvio de conduta em relação ao modelo ideal da família burguesa. (CESAR, 2008, p. 20)

É preciso que se passe por uma crise para se tornar adulto; um período de ajustes para se ter “maturidade”. A “explosão hormonal” agrega caráter biológico à fase. Contudo, a ideia de “*crise natural*” da adolescência desconsidera o caráter histórico da concepção. Pesquisas sobre esse sujeito entendem-no como a-histórico e portador de uma essência (CÉSAR, 2008).

Essa é a figura epistemológica subjacente às investigações que contribuem para alimentar os bancos de dados de pesquisas sobre a violência juvenil, a gravidez na adolescência, o uso de drogas, os casos de contaminações por HIV/Aids, a promiscuidade sexual, entre outras. Tais pesquisas apenas reafirmam a impotência dos especialistas diante de um mal que continua a crescer de maneira descontrolada, a despeito das expectativas e intenções dos especialistas. (CÉSAR, 2008, p. 27)

Os discursos científicos recriaram instituições para a vigília do jovem. Os dizeres médico e psicopedagógico instituíram dispositivos para a educação a fim de produzir *adultos ideais* com o disciplinamento do corpo. O discurso da escola se dá em perspectiva universal; como se a figura do adolescente estivesse desde sempre presente na história, em compreensão biológica e, portanto, inquestionável. A noção serviu para o ideal de família burguesa como uma nova família higiênica que atendia aos interesses da sociedade a se formar (CÉSAR, 2008). “Naturalmente” existia um padrão de sujeito/a ideal que perpassa o ideal de família: branca, burguesa, formada por pai provedor do lar, mãe cuidadora do lar e filhos.

¹⁵ A “adolescência” difere dos sentidos atribuídos à “infância”, que também é presente na escola e possui particularidades. Limitamo-nos, aqui, às especificidades da adolescência, pois, é com essa que as educadoras de ciências e biologia atuam em maioria.

Família e escola, com o auxílio da medicina higienista e das práticas disciplinares da ortopedia educacional, representaram a possibilidade de delinear o modelo de adulto ideal a ser produzido: caucasino, heterossexual, reprodutivo, livre de doenças e anomalias e proprietário. (CÉSAR, 2008, p.43)

Há preocupação com a sexualidade do adolescente, segundo César (2008), pois esta não está “pronta” e é influenciada por “hormônios”. Se o sujeito adolescente manifestar sexualidade diferente do que se espera, atribui-se à fase de turbulência. Em idade apropriada espera-se que se ajuste ao saudável. Essa ambiguidade – controla-se seu corpo e se permite certa “desarmonia” – desqualifica a autonomia. É a fase apropriada para os “erros”, pois esse *sujeito* não foi habituado aos padrões de normalidade; noção que se dá para o *sujeito masculino*. Para meninas não se permite tais “erros” – a menina engravida; rompe com a natureza de sua submissão. Com esse pensamento a escola olhou para o/a adolescente e construiu suas práticas pedagógicas.

A preocupação com a sexualidade orientou-se pela ideia de higiene sexual. Assim, a ciência tomava lugar da moral ao ditar as regras de comportamento que não mais distinguiam o moral do imoral, mas sim, o normal do patológico. Nesse novo universo das verdades da ciência, a condenação à masturbação seria matéria-prima para a produção de discursos de controle dos corpos dos jovens no espaço das micropolíticas de produção do sujeito ideal. (CÉSAR, 2008, p. 53)

O foco na sexualidade hoje se desenvolve com atenção à “gravidez na adolescência”. Tal gravidez, muitas vezes, acompanha três adjetivos: indesejada, precoce, não-planejada. É entendida como um problema social e o Estado e a escola devem intervir como objeto de análises e intervenções médicas, pedagógicas, políticas e governamentais. O debate sobre a sexualidade adolescente, de acordo com Altmann e Martins (2006), tem foco importante no investimento político e serve de instrumento de tecnologia do governo a partir da consolidação da “biopolítica” ou “biopoder” em uma junção entre *saber-poder-prazer*¹⁶.

O Estado, contudo, não se sustentaria enquanto poder macro se não houvesse uma miríade; uma pluralidade microfísica de relações de poder; de tecnologias de poder-saber. A escola aparece como local privilegiado para a influência deste poder com a finalidade de se garantir impacto *populacional* no controle da sexualidade. Cabe pensar como isso se dá em nosso contexto e como se relaciona com as diferentes áreas do saber: “Quando a escola é convocada a intervir, ela busca intervir na vida do corpo e na vida da espécie, na saúde individual e coletiva, na vida das/os jovens, bem como, na regulação e organização da

¹⁶ Discutiremos a construção deste instrumento de poder, o qual Foucault (2014) chama de “dispositivo da sexualidade”, em nosso capítulo posterior referente à nossa fundamentação teórico-metodológica.

população”. (ALTMANN, MARTINS, 2006, p. 04). A educação é utilizada como ferramenta na produção do sujeito ideal e para tal a sexualidade deve ser “higienizada” por parâmetros biológicos e, portanto, nas disciplinas dessas áreas na educação básica¹⁷. Tal sexualidade é *naturalizada e universalizada*. O corpo adolescente é sexualmente maduro, mas sem maturidade social (CÉSAR, 2008). Aprendem-se regras de comportamento do sexo em um local público: a escola. Segundo Louro (2016), há uma pedagogia e disciplinamento dos corpos que ocorre de modo sutil, discreto e contínuo e é bastante eficiente e duradouro.

Contudo, a educação sexual é uma questão básica de cidadania que deve contribuir para construção de habilidades de amar, ser amado/a e lidar com emoções e afetos, além de questões científicas biológicas e comportamentais (SOUZA, 2002). Tais questões são complexas. Contudo, os adultos tendem a se resguardar do dizer que envolva afetos, desejos e prazeres – sejam professoras de ciência e biologia ou outras áreas – ficando esses temas em segundo plano por serem considerados de fórum íntimo. Apela-se para o caráter biologicamente validado e ignora-se o aspecto público, cultural e histórico (LOURO, 2000; DINIS, 2011). Segundo Tonatto e Sapiro (2002), educadoras percebem a necessidade de abordar o tema, mas ficam sem amparo pra isso. Restringem ao enfoque biologizante que serve para preservar-se com relação aos próprios receios que possa possuir sobre o tema, visto que, também não foram convidadas a refletir ou questionar a si mesmas. Há, assim, limites que foram construídos ao longo de suas vidas.

Pode-se aqui fazer um paralelo com a dicotomia pensamento/prática ou mente/corpo que se consolidou em torno de nossa ciência. A ciência positivista que se construiu pensa o conhecimento como neutro, onde afetos, prazeres e desejos estão junto daquilo que é corpo e, portanto, não seriam “conhecimentos”. Segundo bell hooks¹⁸ (2017), essa neutralidade parte da ideia de que teoria e prática são dissociadas. Atrelado a isso, a escola – sala de aula, corredores, pátios, salas da gestão, das professoras, quadras, entre outros – é pensada como local sexualmente neutro. Isso se dá com ênfase à sala de aula, dada a noção de conhecimento neutro, alheio ao corpo. De acordo com Miskolci (2010), isso colabora para que haja silenciamento. Presume-se que a sexualidade pertence ao privado, às “quatro paredes”. Porém, ela se encontra no ambiente escolar, pois constitui os/as sujeitos/as enquanto pessoas.

¹⁷ Aqui se mostram as relações dialógicas da concepção de adolescente com a educação sexual que ocorre nas escolas e a escolha de professoras de ciências e biologia para participar dessa pesquisa.

¹⁸ Nascida Glória Jean Watkins, a teórica intelectual, estadunidense, feminista e negra assumiu o nome de sua bisavó materna (Bell Blair Hooks) e prefere que o pseudônimo seja escrito com as iniciais em minúsculo.

Com isso a *heteronormatividade*¹⁹ se mantém a partir da não fala de manifestações diferentes da heterossexual. O silenciamento se dá com a pretensa eliminação de sujeitos:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2016, p. 30)

Dessa forma, a escola reproduz e produz a norma vigente. O ambiente de violência é garantido pela *ausência* do discurso. A invisibilidade coloca a heterossexualidade como padrão pelos ensinamentos “não formais”; no currículo oficial ou fora dele. Segundo Junqueira (2010), o currículo é um artefato político, de produção cultural que proporciona situações de aprendizagem e auxilia a construção de identidades, saberes, diferenças, desigualdades e hierarquias e reforçam processos de exclusão que se repetem na sociedade.

Desse modo, além do currículo oficial, há o “currículo oculto” em que suas manifestações são negadas e veladas (JUNQUEIRA, 2010). Este se constitui por aspectos que não estão no currículo oficial, mas contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais. Constituem atitudes, comportamentos, valores e orientações e inclui as ausências do currículo formal. Pode ensinar o conformismo, obediência e individualismo; mantém o modelo social.

Pelo currículo oculto se aprende o que significa ser homem ou mulher, heterossexual ou homossexual nos moldes da sociedade (JUNQUEIRA, 2010). Se a sociedade é racista, homofóbica e sexista, isso é, pelo currículo oculto, propagado para a reprodução da subserviência. Mesmo sem saber, educadoras podem adotar práticas que reforçam tal modelo; reproduzindo aquilo que aprenderam e isso faz parte do jogo de forças os quais se submetem.

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são constantes na vida escolar das pessoas que de algum modo são identificadas como LGBT ou, mais genericamente, como não heterossexuais. Estas pessoas veem-se, desde cedo, às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes. (JUNQUEIRA, 2010)

¹⁹ O conceito será contextualizado no capítulo 2, contudo, é possível consultá-lo em Apêndice A, onde se encontra o glossário da pesquisa com as definições de conceitos e termos base deste trabalho.

Na “pedagogia do insulto” aprende-se a perpetuar preconceitos e silenciar com violências travestidas de “brincadeiras”. Há uma relação de violência alimentada por meio dessas práticas²⁰. Alguns alunos/as estão vulneráveis a situações de assédio e *bullying* por não se enquadrar nos padrões ligados a sexualidade e gênero (BALIEIRO; RISK, 2014).

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – que são pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. (JUNQUEIRA, 2010)

Segundo Balieiro e Risk (2014), há omissão de agentes escolares em casos de violência homofóbica justificada pela noção de que a escola é neutra. Pensa-se a escola como ambiente igualitário e não se questiona as violências que ocorrem em seu interior. No entanto, a escola sofre e exerce influência social. O silêncio produz hierarquização, diz o que é certo e errado e tornam educadoras cúmplices dos insultos que ocorrem nesse espaço.

O *silêncio* de educadores diante do incomodo causado por um estudante que age de forma distinta da maioria *não é uma atitude neutra. É uma tentativa de eliminá-lo.* Fingir que alguém não existe nada tem de imparcial, e ignorar costuma ser a melhor forma de fazer valer os padrões de comportamentos considerados ‘bons’, ‘corretos’, ‘normais’. (MISKOLCI, 2010, p.80 – grifo nosso)

Muitas vezes, a/o sujeita/o descobre sua sexualidade ao ser vítima da violência. A escola incute a ideia de que devem manter-se em silêncio, cria-se o “armário”, coletivo e social; um *dispositivo* de controle. Passam por ofensas durante a vida escolar e para se defender se escondem e não expressam o que sentem (BALIEIRO; RISK, 2014; MISKOLCI, 2010). Quando surge “incoerência” de sexo-gênero, a/o sujeita/o de comportamento “diferente” é eleita/o como “a/o outra/o”, pois as marcas corporais indicam comportamentos que se “deve” ter. Porém, o corpo não é suficiente para determinar uma identidade que se liga a questões de experiência e subjetividade (BELELI, 2010; LOURO, 2000).

A evasão escolar, ainda, é decorrente, em grande medida, do *bullying* com ênfase ao *bullying* homotransfóbico que ganha força com a omissão da pedagogia escolar (BALIEIRO; RISK, 2014). É necessário que a escola reconheça as diferenças e explicita o que é imperceptível e, por isso, colabora na construção de desigualdades (BELELI, 2010).

²⁰ Evidenciamos no capítulo posterior que a masculinidade é construída em oposição ao feminino e a homossexualidade tendo bases violentas para tal (MISKOLCI, 2010).

Portanto, a atitude de se ter a discussão da sexualidade restrita ao ensino de ciências e biologia, pode colaborar na manutenção do silenciamento de questões de sexualidade e gênero em perspectiva ampla e isso nada tem de acaso. Buscamos compreender melhor, na sequência, como ocorre o ensino de ciências e biologia de acordo com o que é e o que não é *formalmente* estabelecido enquanto conteúdo e seus significados atribuídos para, então, compreender em seu interior a temática de sexualidade e gênero segundo pesquisadoras²¹.

1.3 Abordagens teórico-metodológicas em Ciências e Biologia: histórico, formação docente e currículo.

- Sabe por que as pessoas gostam de violência? Porque faz você se sentir bem. Humanos acham a violência extremamente satisfatória. Mas retire a satisfação e o ato se torna vazio.

...

- Me bateram porque sou mais esperto do que eles.

- Não. Bateram em você porque você é diferente.

(Diálogo do filme “O jogo de Imitação”, de Morten Tyldum)

1.3.1 Panorama geral do ensino de Ciências e Biologia

Uma vez que a pesquisa pensa abordagens no ensino de ciências e biologia, julgamos necessário contextualizar esse ensino no cenário brasileiro. A escola possui atualmente a disciplina de Biologia nos três anos do ensino médio e Ciências nos quatro últimos do ensino fundamental, onde o conteúdo biológico é abordado. A biologia tem objetivo de compreender a realidade para a busca por melhoria da qualidade de vida. É a ciência que estuda seres vivos, a interação e o meio e os processos que regulam a vida. Para Krasilchik (2008), a formação deve contribuir para que sejamos capazes de compreender conceitos e processos biológicos e a importância da ciência e tecnologia para a vida moderna. Dessa forma, deve-se poder utilizar o conhecimento para tomar decisões individuais e coletivas no cotidiano. Conceitos de ciência e tecnologia necessitam atenção de educadoras de biologia para que se evite um respeito exacerbado e alienante ou uma desconfiança sem fundamento sobre os cientistas.

Por essa perspectiva, segundo Krasilchik (2008), a escola deve desempenhar papel na formação de cidadãos/ãos. Para isso, a elaboração de currículos escolares deve ser alvo de intensos debates. Fala-se em alfabetização biológica como processo de construção do conhecimento necessário na contemporaneidade, espera-se que ao final do ensino médio, a/o

²¹ Posteriormente buscamos dialogar as referências com as educadoras entrevistadas para entender o que as sujeitas da pesquisa responsáveis pelas disciplinas e que atuam na realidade concreta nos mostram.

educanda/o esteja *alfabetizada/o*: compreenda conceitos básicos e tenha capacidade de pensar independente, de avaliar as informações e de saber aplicar seus conhecimentos na vida diária.

Assim, considerando orientações federais sobre como a ciência deve estar na escola, no documento da Base Nacional Comum Curricular proposto pelo Ministério da Educação, pautado pela Lei de Diretrizes e Bases, para o ensino fundamental, a partir de 2019:

A área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), *mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais da ciência*. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, *o desenvolvimento da capacidade de atuação*. (BRASIL, 2017 – grifo nosso)

O documento traz instruções para os anos finais do EF, onde se tem a disciplina de ciências. Neste estágio há “ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento”, que acarreta em aumento do interesse de educandas/os pela sociabilidade e “busca de uma identidade própria”. Devem-se explorar as relações consigo, com a natureza, tecnologia e ambiente com valores éticos e políticos para atuar com “respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação” (BRASIL, 2017).

Ainda, o texto da BNCC, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017 (versão do EF, sem, ainda, o EM) incluiu-se orientações sobre o ensino religioso. Na versão divulgada em abril/2017, o tema havia sido retirado, mas recolocado às vésperas da votação. Na BNCC, o ensino religioso deve ser oferecido pelas escolas públicas e privadas e a matrícula é optativa aos estudantes. Ao CNE cabe decidir se o ensino estará dentro das ciências humanas ou em uma área do conhecimento a parte²².

No documento da BNCC para o Ensino Médio, divulgado em abril de 2018, a estrutura do ensino deixa de ser pelas disciplinas específicas e passa a se organizar por áreas do conhecimento: 1) linguagens e suas tecnologias, 2) matemática e suas tecnologias, 3) ciências da natureza e suas tecnologias e 4) ciências humanas e sociais aplicadas. Apenas português e matemática apresentam-se enquanto componentes curriculares obrigatórios. A justificativa é de que as escolas terão maior flexibilidade em montar seus itinerários a partir das realidades locais o que permitirá um trabalho interdisciplinar. A BNCC pretende substituir os PCN até 2020. No caso do ensino médio, esse fato depende da controversa reforma proposta pelo governo de Michel Temer (PMDB). Segundo a BNCC do Ensino Médio:

²² Fonte: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2017/12/15/interna_brasil,734792/mec-aprova-base-curricular-e-torna-ensino-religioso-obrigatorio.shtml>. Acesso em: 13/08/2018.

... a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – integrada por Biologia, Física e Química – propõe ampliar e sistematizar as aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Isso significa, em primeiro lugar, focalizar a interpretação de fenômenos naturais e processos tecnológicos de modo a possibilitar aos estudantes a apropriação de conceitos, procedimentos e teorias dos diversos campos das Ciências da Natureza. Significa, ainda, criar condições para que eles possam explorar os diferentes modos de pensar e de falar da cultura científica, situando-a como uma das formas de organização do conhecimento produzido em diferentes contextos históricos e sociais, possibilitando-lhes apropriar-se dessas linguagens específicas... Propõe um aprofundamento conceitual nas temáticas *Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo*. Elas são consideradas essenciais para que competências cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais possam continuar a ser desenvolvidas e mobilizadas na resolução de problemas e tomada de decisões. (BRASIL, 2018, p. 537-538 – grifo nosso)

Assim, o ensino de biologia é incluído na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias que abrange a física e química. É importante considerar, entre algumas das controvérsias da proposta, que a tendência é que apenas uma professora seja responsável por cada área, o que pode empobrecer a mesma, visto que a formação de professores é dividida em biologia, física e química, de modo que, como exemplo, o professor de biologia não é capacitado igualmente para o ensino de física. Ainda, é esperado o desenvolvimento de três competências e 23 habilidades no interior desse ensino para o/a educando/a. Sobre as competências específicas de ciências da natureza e suas tecnologias para o ensino médio:

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.
2. Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis.
3. Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). (BRASIL, 2018, p. 539)

A BNCC foi aprovada pelo CNE em 04 de dezembro de 2018, e agora aguarda a homologação pelo ministro da Educação. Enquanto isso se tem os PCN em vigor, em que a área da biologia no documento, por sua vez, possui um espaço dentro do caderno de “Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias”. Nesse caderno estão inseridos, *separadamente*, os conhecimentos de biologia, física, química e matemática. Dentro do ensino de biologia:

É objeto de estudo da Biologia o fenômeno vida em toda sua diversidade de manifestações. Esse fenômeno se caracteriza por um conjunto de processos organizados e integrados, no nível de uma célula, de um indivíduo, ou ainda de organismos no seu meio. Um sistema vivo é sempre fruto da interação entre seus elementos constituintes e da interação entre esse mesmo sistema e demais componentes de seu meio. As diferentes formas de vida estão sujeitas a transformações, que ocorrem no tempo e no espaço, sendo, ao mesmo tempo, propiciadoras de transformações no ambiente. (BRASIL, 1998, p. 14)

Ainda, o documento considera que:

Elementos da *história e da filosofia da Biologia* tornam possível aos alunos a compreensão de que há uma *ampla rede de relações entre a produção científica e o contexto social, econômico e político*. É possível verificar que a formulação, o sucesso ou o fracasso das diferentes *teorias científicas estão associados a seu momento histórico*. (BRASIL, 1998, p. 14 – grifo nosso)

Os PCN do EF entendem que o ensino de ciências da natureza deve considerar a perspectiva da história das ciências, considerando a vertente “Ciências, Tecnologia e Sociedade” (CTS). No ensino fundamental, a área de Ciências compreende a biologia, física e química e é entendida na perspectiva interdisciplinar. De acordo com Krasilchik (2008), em relação aos PCN do EF este teve pretensão para ciências naturais de compreensão do mundo e suas transformações, entendendo o ser humano como agente ativo e participativo.

No âmbito do ensino de ciências, em geral, e biologia, em particular, pretende-se enfatizar, nos temas comumente incluídos (ambiente, ser humano e saúde), aspectos práticos e do cotidiano dos alunos. Alguns desses tópicos são retomados nos chamados ‘temas transversais’ – que, segundo os PCN, ‘as disciplinas convencionais não suprem totalmente no sentido de discutir questões sociais e valores para o pleno exercício da cidadania’. Os temas transversais escolhidos foram: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, muitos dos quais são normalmente discutidos pelos professores de ciências. (KRASILCHIK, 2008, p. 18)

Nos PCN do ensino médio, em competências e habilidades da Biologia, consideramos duas do item “Contextualização sociocultural”. A primeira diz: “Reconhecer a Biologia como um fazer humano e, portanto, histórico, fruto da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos”. A outra de responsabilidade da biologia diz: “Identificar a interferência de aspectos místicos e culturais nos conhecimentos do senso comum relacionados a aspectos biológicos” (BRASIL, 1998).

Segundo Krasilchik (2008), no ensino médio, o conteúdo acontece de forma descritiva, com excesso de terminologias sem vínculo direto com o funcionamento de estruturas. A diversidade de seres vivos aparece em descrições morfofisiológicas de grupos, mas sem quaisquer relações entre eles. A compreensão de sistemas amplos pouco aparece. Faltam

análises de implicações sociais do desenvolvimento científico que faz com que a noção de “ciência, tecnologia e sociedade” seja precária nos currículos escolares.

Ainda, nos currículos do conteúdo de disciplinas do ensino fundamental: “São apresentados conhecimentos factuais, muitas vezes irrelevantes e desconexos em relação às outras áreas da disciplina de ciências e às demais disciplinas do currículo” (KRASILCHIK, 2008, p. 13). Isso colabora para que se reforce um ensino teórico, enciclopédico que estimula a passividade e o exame vestibular para o ensino superior que exige conhecimentos fragmentados. Encontra-se uma contradição se o objetivo da escola é a formação de cidadãos e cidadãs críticos/as e atuantes na própria realidade.

Nesse contexto, o ensino de Ciências e Biologia abarcam desafios submetidos ao desenvolvimento de metodologia que seja capaz de incluir conhecimento especializado e conhecimento necessário à vida social (VIEIRA; BASTIANI; DONNA, 2009). Segundo Lima e Borges (2007), é necessário reorganizar a educação básica pensando desafios de processos e transformações globais e sociais, pois a Biologia continua a privilegiar conceitos, linguagem e metodologia, sendo, na prática, pouco eficiente para a interpretação e intervenção do real.

1.3.2 Currículo do ensino do conhecimento científico no Brasil: breve histórico

Historicamente, no Brasil, após o golpe militar de 1964, passou-se a considerar o ensino de uma ciência objetiva por conta dos rumos tomados pela ideologia política que foram sentidos na educação, deixando de lado aspectos subjetivos (LIMA; BORGES, 2007). Krasilchik (2008) diz que, no período, apresentou-se um ensino de ciências contraditório: o viés tecnicista e com caráter profissionalizante fora incorporado aos currículos. Evidenciava-se a compreensão de conhecimentos atualizados e a vivência do método científico, porém, o ensino se apresentava de modo descritivo e segmentado.

Nesse momento, o currículo de ciências foi indispensável para a preparação de uma mão de obra qualificada no final da década de 1960. O panorama começa a mudar próximo ao fim da década de 1970, quando movimentos populares manifestavam-se a favor da democratização do país e quando a crise econômica e social passou a fazer parte dos países de Terceiro Mundo. Nos anos 1980, com a expansão da preocupação com a redemocratização, a educação passa por processo de reformulação de suas correntes. A atenção a reconstrução da

sociedade democrática foi percebida pelo ensino de Ciências e os projetos desenvolvidos tiveram variabilidade de concepções (LIMA; BORGES, 2007; KRASILCHIK, 2008).

Para Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), foi a partir dos anos 1990 que se viu necessidade de articular ciência, tecnologia e sociedade e se pensar em panorama amplo, mas houve incertezas em relação à produção científica e tecnológica. Nessa produção, havia falta de relação com as necessidades da maioria da população brasileira. Entende-se aqui que ciência é tecnologia em uma noção de ciência como desenvolvimento. Porém, a concepção de desenvolvimento predominante é a de crescimento econômico e este se associa ao potencial de consumo. Esse tipo de desenvolvimento científico exerce influência ainda hoje no ensino de ciências.

Para Krasilchik (2008), o currículo é um caminho a ser seguido que é criado pela instituição que tem responsabilidade de colocar em prática uma proposta educacional e avaliar os resultados. É um plano onde há intenções declaradas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Esse é o currículo oficial que denota concepções e valores históricos e sociais de dado momento, logo, a depender das intenções, têm-se diferentes concepções de currículo. Assim, para o objetivo do currículo de ciências/biologia, precisa-se ter em mente algumas questões: “Por que ensinar biologia? Qual a participação da biologia no currículo escolar? Que tipo de abordagem deve ser ensinada? Qual a importância social do ensino de biologia?”.

Contudo, de acordo com Carvalho e Gil-Perez (2011), há ausência de conhecimento por parte das profissionais sobre abordagens do conhecimento científico. Algumas educadoras pouco sabem sobre contribuições da pesquisa e inovação didática e muitas possuem a visão do ensino como algo simples, o qual é suficiente deter conhecimento de conteúdo e um pouco da prática e conhecimentos psicopedagógicos. Isso se daria devido à falta de formação e muitas nem ao menos teriam o conhecimento da própria insuficiência.

Considerando os processos de ensino e aprendizagem, ainda, no Brasil, apresentam-se, nas escolas públicas, majoritariamente, duas formas: 1) a que trabalha com o objeto de estudo em si, voltando-se a abordagem tradicional de ensino e 2) a que trabalha com as abordagens cognitivistas e sócio-interacionistas (VIEIRA; BASTIANI; DONNA, 2009). A concepção racionalista acadêmica ou “tradicional”, de acordo com Krasilchik (2008), se relaciona com a convicção da importância da transmissão da cultura “válida”. A educadora é responsável pelo ensino e alunos/as receptores destes. A professora, com a sua autoridade, fornece tarefas individuais caracterizadas pela transmissão das informações e consulta de livros didáticos.

Já a concepção interacionista, formulada por Vygotsky, é aquela que entende o organismo e a influência do meio, de modo que tanto a biologia quanto o social estão interconectados e são interdependentes. A/o sujeita/o se constitui a partir de suas interações com o meio e com a/o outra/o e do mesmo modo esse meio é constituído por essas interações; transforma e é transformada/o. Além do mais, segundo Krasilchik (2008), um dos intentos da concepção interacionista é formar a personalidade humana atrelada ao seu potencial criativo.

A concepção que pensa o desenvolvimento de processos cognitivos é tendência que valoriza o desenvolvimento intelectual da/o aluna/o e sua capacidade de buscar informações e usá-las em situações reais. Centra-se na solução de problemas individual ou em grupo. A educadora cria situações que pensam a aprendizagem de forma autônoma, respeitando as características de cada um. Busca-se resolver problemas por meio da capacidade de buscar dados e analisá-los, propor hipóteses e organizar e testar soluções (KRASILCHIK, 2008).

Assim, as teorias cognitivistas chegam ao Brasil na década de 1960. No ensino de Ciências foi por volta de 1980 que tais teorias influenciaram significativamente. O professor já não deveria ser transmissor, mas orientar a aprendizagem. Nessa época incorporam-se as ideias do construtivismo de Vygotsky e dever-se-ia desenvolver ações que valorizassem o trabalho coletivo e os sistemas simbólicos para desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Porém, ainda que haja transformações relacionadas às orientações construtivistas, segundo Carvalho e Gil-Perez (2011), estas podem ser desvirtuadas de sua aplicação concreta. Não adianta ter um currículo fundamentado no viés sócio-construtivista se o/a educador/a não tem formação e as condições necessárias no espaço escolar para utilizá-lo desse modo. A formação é, assim, um dos caminhos importantes. Não só a formação inicial como também permanente/continuada em que se deve estar em discussão o que tem sido debatido nas pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento científico.

1.3.3 Modalidades didáticas do ensino de Ciências e Biologia

A escolha das modalidades didáticas por parte da educadora depende, segundo Krasilchik (2008) dos conteúdos e objetivos e, além disso, também da classe a qual se destina, do tempo, dos recursos disponíveis e dos *valores e convicções* que a professora possui – visto que, a prática pedagógica não é neutra. Em cada ano, cada sala, contexto, momentos e realidades sociais e culturais pode se pensar em várias possibilidades.

As modalidades didáticas, se pensadas em um espectro, vão da total responsabilidade da educadora em aula expositiva até a total autonomia de educandas/os. Conforme Krasilchik (2008), a *aula expositiva* é o tipo mais comum na matéria de biologia e sua função é informar. Nesse sentido, educadoras repetiriam os livros didáticos e estudantes passivamente ouviriam e esta permitiria a transmissão de ideias daquilo que a educadora achar ser importante. A contradição desse modelo, é que, apesar de o objetivo ser a transmissão de conteúdo, a captura da informação é pequena, pois nesse modelo de aula se perde facilmente a atenção de quem ouve por conta da passividade exigida.

Contrapondo a esse modelo, tem-se a aula pautada em *discussão* que representa progresso na qualidade de cursos de biologia ao se ter esse tipo de didática. Em discussão estruturada, educadora auxilia para que estudante participe intelectualmente de atividades de investigação. Em meio à discussão e ao diálogo, os conceitos ficam inteligíveis, as aulas se tornam prazerosas e desafiam a imaginação (KRASILCHIK, 2008). Ainda, segundo Carvalho e Gil-Perez (2011), em geral, há, entre professores/as, rejeição ao denominado “ensino tradicional” que se associa ao modelo de aula expositiva. Porém, mesmo com essa rejeição no discurso, se têm aulas de ciências praticamente do mesmo modo como se fazia há 60 anos:

Convém, por isso, mostrar aos professores – durante sua formação inicial e permanente – até que ponto e, insistimos, à margem de atitudes de rejeição generalizadas, o que eles denominam pejorativamente “ensino tradicional” neles está profundamente impregnado ao longo dos muitos anos em que, como alunos, acompanharam as atuações de seus professores. Trata-se de uma formação ambiental que teve um grande peso por seu caráter reiterado e por não estar submetida a uma crítica explícita, constituindo-se, por isso, em algo “natural”, sem chegar a ser questionada efetivamente. (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011, p.39)

Também, no ensino de Ciências e Biologia, há a exigência, em certos momentos, de *aulas práticas*. Para Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), em uma perspectiva de redescoberta científica, aulas práticas são fundamentais para a transformação no ensino, pois possibilitam a realização de pesquisas e compreensão do mundo científico-tecnológico. No entanto, pouco é feito em escolas de nível básico, muitas vezes por falta de estrutura e laboratório adequado. O que geralmente se tem é um ensino percebido como distante e sem influência na realidade e vida prática. Identifica-se a ciência como resultado de suas aplicações e colabora para a concepção do cientificismo e do mito da neutralidade científica.

Ainda, educando/a possui conhecimentos, ideias, crenças, significados, concepções etc., que são prévios e devem ser considerados, pois trazem para as aulas ideias, por vezes contraditórias, mas que devem ser conhecidas para que possam ser superadas. Do contrário,

podem atrapalhar o aprendizado. Aqui é importante que a história e a filosofia das ciências estejam presentes no currículo de biologia, pois é essencial para a compreensão, por exemplo, do próprio processo evolutivo (KRASILCHIK, 2008).

O conhecimento de história e filosofia, segundo Krasilchik (2008), pode ser ferramenta para que se compreenda como as descobertas científicas contribuíram para o progresso da humanidade e qualidade de vida. Uma análise histórica da ciência e tecnologia permite entender o significado no momento atual e, ainda, como determinados progressos podem levantar problemas éticos e sociais. Nesse sentido, tentamos discutir, seguidamente, a partir da perspectiva assumida nesse trabalho, como vem a ser o ensino de ciências e biologia compreendendo a complexa relação entre *Ciência, Tecnologia e Sociedade* (CTS).

1.3.4 A relação do conhecimento científico e a sociedade: uma abordagem plural

Entre educadoras é bastante consensual o pensamento que o ensino deve preparar para problemas do cotidiano. Para tal, certas dimensões devem ser consideradas: a ambiental, a filosófica, a cultural, a histórica, a médica e, ainda, a ética. Para a última, Krasilchik (2008), diz que descobertas em medicina e genética humana são passíveis de grande impacto se a intenção for vincular aspecto científico à vida prática das alunas, pois:

A presença crescente de problemas individuais e sociais e suas divulgações pelos meios de comunicação de massa tornam essencial que os alunos possam justificar e defender posições em relação a tópicos como aborto, eutanásia, biodiversidade e relações internacionais, propriedade das descobertas científicas. (KRASILCHIK, 2008, p. 21)

Dessa maneira, devem-se ir além da ciência pura entendendo nesta sua aplicação para a solução de problemas concretos e, sobretudo, atuais. Se o objetivo do processo de ensino for proporcionar uma noção de ciência que possa ser utilizada na vida prática, é preciso compreender as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Para Carvalho e Gil-Perez (2011), é necessária a noção de CTS enquanto rede de complexas relações na construção do conhecimento, sem ignorar a existência de um *papel social das Ciências*.

Com efeito, o trabalho dos homens e mulheres de Ciências – como qualquer outra atividade humana – não tem lugar à margem da sociedade em que vivem, e se vê diretamente afetado pelos problemas e circunstâncias do momento histórico, do mesmo modo que sua ação tem uma clara influência sobre o meio físico e social em

que se insere. Afirmar isto pode parecer supérfluo, no entanto, a ideia de que fazer Ciência é pouco menos que trancar-se em uma torre de marfim – “no mundo dos livros” ou coisa parecida – distanciado da realidade, constitui uma imagem tópica bastante difundida e com a qual nosso ensino lamentavelmente contribui, reduzindo a Ciência à transmissão de conteúdos conceptuais e, se muito, treinamento em alguma destreza, deixando de lado os aspectos históricos, sociais, etc. que marcam o desenvolvimento científico. (2011, p. 24 e 25)

É preciso, por essa perspectiva, que a educadora conheça a história por detrás da ciência e o contexto em que se desenvolve. Admitir, assim, que a ciência e a biologia possuem uma história que não é alheia à sociedade. Para isso é preciso que na formação, por exemplo, não se traduza em “simples soma” de aspectos técnicos das ciências e questões da educação, sem, de fato, associá-las (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011). Outro ponto é de que o trabalho docente não é uma tarefa isolada. Para Carvalho e Gil-Perez (2011), ao menos, não deveria ser dessa forma, pois é um processo que depende de trabalho coletivo e a profissional não deve se sentir saturada ou com a necessidade de possuir um conjunto de saberes que estão além das capacidades de um ser humano. Como um dos desafios:

O docente, por falta de autoconfiança, de preparo, ou por comodismo, restringe-se a apresentar aos alunos, com o mínimo de modificações, o material previamente elaborado por autores que são aceitos como autoridades. Apoiado em material planejado por outros e produzido industrialmente, *o professor abre mão de sua autonomia e liberdade, tornando-se simplesmente um técnico.* (KRASILCHIK, 2008, p. 184 – grifo nosso)

Como reflexo dos currículos tecnicistas de 1960, o ensino, muitas vezes, se limita a apresentar uma ciência desvinculada de aplicações práticas. Processos científicos da medicina e biologia têm acentuado a preocupação moral com problemas relativos à aplicação desses, inclui-se aqui a legislação sobre eutanásia, controle de natalidade, eugenia, aborto, o uso de drogas etc. Estudantes têm certo conhecimento sobre tais assuntos e tendem a instar professoras a emitir opiniões em sala de aula. A educadora deve tomar a iniciativa de auxiliar a discussão reconhecendo o problema ético que possa existir (KRASILCHIK, 2008).

Segundo Krasilchik (2008), esse tipo de debate deve acontecer em aulas dialogadas, pois não cabe conduzir de modo expositivo. Requer a participação para que se integrem pontos de vista de diversas disciplinas destacando a questão afetiva dos problemas sem deixar de lado a base sólida de conhecimento para se ter uma discussão fundamentada.

Muitos professores são tentados a *evitar esse tipo de debates*, invocando o tempo que eles ocupam, em detrimento da quantidade de matéria que tem que ser dada; esses professores devem se lembrar que faz parte de seus deveres de educadores preparar os jovens para a época em que os progressos da medicina e da biologia

exigirem posicionamentos diante de situações novas e complexas. (KRASILCHIK, 2008, p. 187 – grifo nosso)

Nesse viés, de acordo com Lima e Borges (2007) também, demandas sociais exigem que a escola repense práticas educativas e reorganize seus conteúdos de modo que se construa conjunto de tópicos relevantes ao/a educando/a e que o conhecimento construído seja ferramenta capaz de interferir na realidade – social, ambiental, cultural e histórica.

Ainda, o Brasil é um país diverso. A sociedade multicultural, segundo Krasilchik (2008) não pode ser ignorada pelo ensino de biologia, que tem papel de analisar diferenças e semelhanças em atributos físicos na diversidade cultural. O conhecimento de biologia pode auxiliar na construção do respeito. Continuidade genética, eugenia, doenças, adaptações a ambientes de altitudes e temperaturas diversas podem auxiliar na compreensão, por exemplo, de diferenças físicas de grupos humanos.

Preconceitos raciais e discriminações de minorias²³ étnicas e religiosas precisam ser identificados para serem superados. Devem-se incluir estudos de processos de herança de genes, como para cor da pele, tipo sanguíneo, cor dos olhos, doenças etc. As dietas, o uso de plantas e animais, aceitação ou não de controles de natalidade, contribui para que se entenda a maneira como diferentes grupos de seres humanos vivem e entender o tempo de vida, padrões estáticos, heranças culturais que podem levar a compreender outros padrões comuns a todos enquanto seres humanos, por comparações entre eles (KRASILCHIK, 2008).

A limitação dos currículos à tradicional visão da ciência apenas como atividade para a busca do saber ignora o contexto em que ocorre a produção do conhecimento científico e a responsabilidade cívica frente às questões referentes às pesquisas científicas e tecnológicas. Os professores de biologia não podem se furtar à responsabilidade de ajudar seus alunos a desenvolver as habilidades necessárias para incorporar à análise de um problema o ponto de vista social e político, que é requerido de todo cidadão. Muitos docentes *evitam* tópicos com implicações sociais e políticas, por falta de segurança em relação ao assunto, por temer perder o controle da classe ou, ainda, por medo de criar problemas com os pais ou com autoridades superiores. Não se trata de exigir dos professores atitudes temerárias e muitos menos de doutrinação dos estudantes, mas sim uma análise racional e objetiva dos problemas de interesse social. (KRASILCHIK, 2008, p. 188)

Por essa perspectiva, é papel da biologia pensar em consonância com as ciências humanas para que se desfaçam concepções naturalizantes que legitimam desigualdades. Uma delas é a do racismo: a escravidão levou ao antiquado cientificismo eugenista do século XIX, que, pautado na determinação de raças, buscou respaldo científico para a hierarquização

²³ Quando nos referimos às “minorias” não se trata de questão numérica, mas sim de representação social.

(CARNEIRO, 2012). O prevalecimento da noção de que alguns humanos são, naturalmente, mais ou menos humanos do que outros naturalizam também a desigualdade de direitos.

Portanto, por esse viés, é preciso visar metodologia que pense a participação de educandos/as que devem considerar contextos sociais, culturais e históricos. Dada a história de desigualdades sustentadas por noções falsas do biológico, essa necessidade se faz de modo mais acentuado. Se dadas diferenças têm alimentado desigualdades, é preciso que sejam marcadas, pois, apontar as diferenças é entender que há contexto de desigualdades construídas sobre elas. Também devemos apontar o não respaldo científico destas. É dentro desse cenário e contexto apresentado da construção do ensino das ciências biológicas na educação básica que nos atentaremos a olhar de modo mais atento para, especificamente, as questões de sexualidade e gênero que perpassam esses espaços dentro dos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, olharemos brevemente para o que dizem os documentos oficiais.

1.4 A responsabilização da ciência e da biologia no ensino da sexualidade e gênero: o tema em documentos oficiais e salas de aula

As temáticas da educação sexual, sexualidade e gênero fazem parte de temas que envolvem a ciência e a sociedade. Uma vez que a sexualidade é inerente a todos/as, deve estar presente na escola e, se entendida amplamente, não estar atrelada apenas à área biológica, mas em contexto que perpassasse todas as disciplinas. Devido a isso é que desde 1998, a Sexualidade é incluída nos PCN enquanto um dos temas *transversais* e entre esses estão: Ética; Saúde; Meio Ambiente; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

Segundo o documento (BRASIL, 1998), muitos outros temas poderiam ser tratados em perspectiva transversal na escola, assim, foram estabelecidos critérios para a seleção desses seis. Os critérios se pautam, de acordo com o PCN, em “urgência social”, “abrangência nacional”, “possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental” e ser capaz de “favorecer a compreensão da realidade e a participação social”.

Aqui, cabe considerar que o tema da sexualidade nos PCN é trazido com o título principal de “Orientação Sexual”: nem sexualidade, nem educação sexual. Segundo Figueiró (1998), apesar desse termo estar no documento, é necessário defender o uso do termo “educação sexual” ao invés de “orientação sexual” ou “instrução sexual”. Isso se dá por dois motivos. O primeiro é que o termo “orientação sexual” é utilizado para se referir à direção do desejo sexual do/a sujeito/a que pode ser homossexual, heterossexual ou bissexual. Ainda, o

segundo motivo seria o de que “educação sexual” implica que o/a educando/a seja sujeito/a ativo/a no processo de aprendizagem. Para a autora, os outros termos, por sua vez, possuem conotação de que o/a estudante é mero receptor de conhecimentos, informações e orientações.

No entanto, mesmo com esse uso do termo, o caráter transversal a qual a temática recebe faz com que ao menos se reconheça tratar-se de algo social, urgente e plural. Nesse sentido, é necessária participação de todos os agentes escolares. De acordo com Carvalho (2009), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9394/96) e os PCN fornecem base legal para que o tema esteja na escola de modo transdisciplinar, ou seja, perpassando por todas as disciplinas. Segundo a apresentação do caderno de “Orientação Sexual” dos PCN:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (1997, p. 287)

O caderno específico da sexualidade evidencia que a escola deve “problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade”. Apesar de deixar evidente que a neutralidade é impossível, o documento solicita às educadoras que não emitam opiniões pessoais, pois, a figura da professora detém poder em aula e contribui como referência importante no modo de pensar de estudantes. Justifica-se isso, pois:

Os professores (e as demais pessoas), *mesmo sem perceber, transmitem valores* com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, *inclusive na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos*. Por exemplo, se um professor disser que uma relação sexual é apenas a que acontece entre um homem e uma mulher após o casamento para ter filhos, estará *afirmando valores específicos: sexo heterossexual após o casamento, com o objetivo da procriação*. (BRASIL, 1998, p. 302-303 – grifo nosso)

Ainda, além de justificativas e orientações sobre como tratar o tema de sexualidade com crianças e jovens, sobretudo na concepção de que o exercício da sexualidade é *natural* desde a infância posto a curiosidade e o toque pelo próprio corpo e a curiosidade pelo corpo do outro, o caderno de “Orientação Sexual” evidencia:

As questões referentes à sexualidade *não se restringem ao âmbito individual*. Pelo contrário, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário *contextualizá-los social e culturalmente*. É nas *relações sociais que se definem*, por

exemplo, *os padrões de relação de gênero*, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia da Aids, a discriminação das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida, que desejamos e que estão previstas pela Constituição brasileira. (BRASIL, 1997, p. 307 – grifo nosso)

Nesse sentido, a sexualidade é complexa e plural e envolve, para além de questões físicas e biológicas, questões sociais, históricas e culturais²⁴. Além do aspecto da saúde, o documento traz a importância do prazer e da responsabilidade. Ainda, evidencia o respaldo das discussões de gênero no interior do tema de sexualidade e enfatiza a discussão das desigualdades, discriminação e vulnerabilidades – como da criança e da mulher – que englobam a temática. Fala-se também no cuidado que a educadora deve tomar para não transpassar a noção de que comportamentos que são construídos socialmente como masculinidades e feminilidades devam ser considerados naturais ou biológicos. Podemos notar tudo isso pelos objetivos propostos nos PCN para o tema, os quais incluem:

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
Compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
Conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
Identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
Reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
Identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
Reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois;
Proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
Agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids. (BRASIL, 1997, p. 311-312)

Além do mais, para a seleção de conteúdos que envolvam o tema, está presente a consideração da dimensão biológica, a relevância sócio-cultural e a possibilidade de se conceber a sexualidade de forma prazerosa e responsável. Ainda, há três grandes blocos de

²⁴ Entendemos, ainda, como importante, considerar que a ciência e a biologia, como toda e qualquer área do conhecimento, não é alheia à cultura. Desse modo, cultura e biologia não são antagonicos e coisas diferentes e opostas, mas a própria biologia só existe por conta da linguagem que é um aspecto fundamental da cultura.

conteúdos segundo o documento, quais sejam: 1) Corpo: matriz da sexualidade; 2) Relações de Gênero; 3) Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids. Ao longo do texto, se traz diversas referências e conteúdos que as diferentes disciplinas como língua portuguesa, história, geografia, sociologia, educação física, entre outras, podem trabalhar.

Assim, para os PCN, a abordagem deve ser ampla. Relações de gênero aparecem como um bloco temático importante tanto quanto o corpo anatômico, fisiológico e a prevenção de DST's. A dimensão social não está apenas nas relações de gênero, mas na própria construção do corpo. O documento aponta que o modelo de feminilidade e masculinidade depende da história e cultura, mas, há muitas formas de ser mulher e homem e isso deve ser *respeitado*, assim como, as diferentes formas de se viver a sexualidade.

Porém, se justificou a inserção do tema nos PCN pela preocupação com questões epidêmicas e demográficas: o aumento de gravidez entre jovens e de contaminação de HIV e outras DST. Assim, apesar de tudo isso que foi citado, a proposta dos PCN tem se dado de difícil aplicação parecendo-se mais com um ideal (ALTMANN; MARTINS, 2006). O tema “educação sexual” é inserido nos currículos de modo mais concreto no 8º ano do EF, em Ciências. Por mais que se tenha em documentos oficiais o respaldo para o trabalho docente e da escola como um todo que envolva a temática em perspectiva plural e que considera, inclusive, relações sociais e de gênero, na prática não é efetivamente isso que parece ocorrer.

Assim, a noção de transversalidade, apesar de abarcar responsabilidade coletiva poderia levar a uma problemática: se agora todos são responsáveis, como será feito? A flexibilidade dos PCN, nesse sentido, poderia contemplar uma forma de controle mais eficaz, visto que, o documento oficial, isoladamente, após 20 anos, não fez com que o tema se inserisse de modo como se propõe na escola, como temos visto até aqui. Além do mais, apesar da perspectiva plural dos PCN é preciso considerar que o documento abarca dimensão nacional e serve como *parâmetro* para as mais variadas realidades, sendo preciso perceber *como* essa dimensão *chega* aos documentos mais locais.

Desse modo, no Estado de São Paulo, região de nossa pesquisa e que, portanto, se relaciona com as entrevistas realizadas aqui, o currículo das Ciências da Natureza e suas tecnologias, que contempla o ensino fundamental do 6º ao 9º ano em Ciências e 1º ao 3º ano do ensino médio em Biologia – além de Física e Química no EM que não serão discutidas –, faz menções sobre a temática. No texto destinado ao conteúdo de Ciências do ensino fundamental II, o currículo aponta que: “os tópicos disciplinares necessitam ser organizados

em torno de problemas concretos, próximos aos estudantes, e que sejam relevantes para sua vida pessoal e comunitária” (SÃO PAULO, 2012, p. 32).

Em Ciências o tema aparece como conteúdo no 2º bimestre do 8º ano no eixo temático “Vida e ambiente”, subtema “Manutenção das espécies” com os tópicos: Tipos de reprodução; Estratégias reprodutivas – corte e acasalamento; Reprodução sexuada e assexuada; Fertilização externa e interna; Desenvolvimento de ovíparos e vivíparos; Sexualidade, reprodução humana e saúde reprodutiva; Puberdade – mudanças físicas, emocionais e hormonais no amadurecimento sexual de adolescentes; Anatomia interna e externa do sistema reprodutor e humano; Ciclo menstrual; DST’s – prevenção e tratamento; Métodos anticoncepcionais e *gravidez na adolescência*. No 9º ano, 2º bimestre, também há menção do conteúdo “Hormônios sexuais e puberdade” dentro do eixo “Ser humano e saúde” e subtema “coordenação das funções orgânicas” no interior da temática sobre o sistema endócrino.

No ensino médio, em Biologia, há menção à temática no 3º ano dentro do tema “Diversidade da vida e especificidades dos seres vivos”. Nesse bimestre é discutida a “biologia das plantas” e “biologia dos animais”. Nesse segundo tema, os conteúdos são: “Biologia dos animais, Padrões de reprodução, crescimento e desenvolvimento; Principais funções vitais, especialmente dos vertebrados; Aspectos da biologia humana; Funções vitais do organismo humano; *Sexualidade*” (SÃO PAULO, 2012). Contudo, entre as habilidades esperadas a tais conteúdos, as do tema sexualidade são: “Associar estrutura e função dos componentes do sistema reprodutor humano (feminino e masculino)” e “Identificar o princípio básico de funcionamento dos métodos anticoncepcionais mais disseminados”.

Percebe-se ênfase no viés biológico para no tema em documento oficial. A prioridade dentro do ensino de ciências e biologia, ao menos na sessão de conteúdos e competências do currículo se dá nessa perspectiva. Entendemos que as questões presentes devem estar na grade do ensino dessas disciplinas, visto que, fazem parte de suas responsabilidades. Porém, a problemática é quando o tema é *exclusivamente* tratado nessa perspectiva.

Assim, apesar da oportunidade que o currículo tem de estruturar proposta que busque aspectos da formação com base em direitos humanos que considerem desigualdades produzidas sobre as diferenças no âmbito de sexo, sexualidade e gênero, não parece ser o que ocorre. Mesmo que a temática seja transversal e considerada prioritária para todas as pessoas e os PCN e a LDB respaldem a construção de currículos considerando essas perspectivas, não parece ser dessa maneira que chega aos currículos locais; no caso, o do Estado de São Paulo que é utilizado por docentes que atuam na realidade para organizar suas práticas.

Ainda, é preciso levar em conta o que o documento que substituirá os PCN, até 2020, diz em relação à sexualidade em sua terceira versão divulgada no primeiro semestre de 2017. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz, diferentemente dos PCN, o tópico da “Sexualidade” como “Objeto de conhecimento” junto com “Mecanismos Reprodutivos”, dentro da disciplina de Ciências na unidade temática de “Vida e evolução” a ser trabalhada no 8º ano do ensino fundamental. Retira-se, dessa forma, seu caráter transversal.

Das cinco habilidades esperadas, apenas uma apresentou viés sócio-histórico e cultural: “Selecionar argumentos que evidenciem as *múltiplas dimensões da sexualidade humana* (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a *diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero*” (BRASIL, 2017 – grifo nosso). As demais habilidades são pautadas no conhecimento de aspectos fisiológicos e anatômicos do corpo, compreendendo questões de alterações hormonais da puberdade, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez.

O documento apresentado em abril de 2017 passou por votação em dezembro desse mesmo ano no Conselho Nacional de Educação (referente ao ensino fundamental, pois a parte da BNCC que contempla o ensino médio ainda não estava pronta e só foi divulgada em 2018) e foi aprovada por 20 votos a três. Contudo, o documento final sofreu alterações. Como exemplo, na habilidade citada no parágrafo acima, apenas se deixou “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”. Retirou-se, assim, o trecho explícito sobre respeito, valorização e acolhimento perante a diversidade de gênero. É importante notar como a palavra “gênero”, tão difundida nos cadernos dos PCN é agora suprimida da BNCC. Se com o respaldo dos PCN a discussão, devido a forças de poderes exercidas no ambiente social e escolar, pouco parece acontecer em perspectiva ampla e plural, nos questionamos de que modo será com a BNCC.

Outro ponto do documento final, aprovado em dezembro de 2017, foi a controversa inserção do ensino religioso no EF. Apesar de avanços progressistas no campo de estudos de sexualidade e gênero como o documento dos PCN demonstram, mesmo com suas dificuldades de aplicação na realidade concreta, tem-se percebido que o crescente movimento conservador – que, em nossa interpretação, tem ressurgido como resposta justamente a esses avanços – têm resultado em algumas perdas e tensões. Movimentos pelo programa “Escola Sem Partido” e o combate à chamada “ideologia de gênero” têm crescido no país.

Por sua vez, ainda, a BNCC do ensino médio, divulgada em abril de 2018, que depende da reforma do ensino médio que aguarda encaminhamentos, divide os conteúdos por

áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Nas habilidades de Ciências da Natureza e suas Tecnologias não foi encontrado aspectos de ES ou questões de sexualidade e gênero. No entanto, uma das habilidades consiste na consideração das vulnerabilidades as quais os jovens podem estar submetidos de caráter físico, psicoemocional e social: “Identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar” (BNCC – Ensino médio, p. 543, 2018).

A depender da interpretação que se tenha, a educadora pode utilizar dessa habilidade para discutir aspectos de sexualidade e gênero relevantes no contexto. Contudo, a não explicitação do tema acarreta em falta de respaldo para a comunidade docente. Não se pode esperar uma interpretação como as quais acabamos de fazer, inclusive, devida à coerção que professoras estão sofrendo com o movimento contra a chamada “ideologia de gênero”.

A única menção diagnosticada sobre discussão que envolva gênero e sexualidade foi uma sugestão em abordagem de núcleo de estudos. Os núcleos de estudos são, entre outras propostas, uma forma de situação de trabalho colaborativa. Assim, o tema aparece em: “núcleos de estudos: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, *diversidades, sexualidade, mulher*, juventude e trabalho etc. – 2018, p. 472, grifo nosso).

Porém, não aparece em forma explícita de conteúdo e tampouco aparecem sistematizados modos de se trabalhar o assunto. Ao se ter o tema apenas como sugestão entre parênteses nos faz perceber que a temática não é considerada como elemento fundamental, mas apenas um “adendo”; uma superficialidade. A ausência da discussão em um documento oficial que serve como base nacional para currículos locais é uma forma de silenciamento das desigualdades produzidas pelas concepções sociais que se tem sobre o tema.

Pensando historicamente, justifica-se como o assunto adentrou o meio escolar pela preocupação com o desenvolvimento da sexualidade juvenil. Segundo César (2008), discussões sobre educação sexual no Brasil começaram na década de 1920 e em 1930 foi criado o “Círculo Brasileiro de Educação Sexual” que reunia médicos, pedagogos e juristas.

Esses projetos de educação sexual reforçavam o valor do matrimônio e naturalizavam as funções de paternidade e maternidade, contribuindo para fixar a

moldura das diferenças dos papéis sexuais e, portanto, acentuando a hierarquia de gêneros. A educação sexual idealizada a partir dos anos 1920 e 1930, mesmo sem ter se tornado uma disciplina da grade curricular, foi cuidadosamente aplicada entre os alunos, acentuando a moral sexual reprodutiva e institucionalizada na figura da família. (CÉSAR, 2008, p. 101)

A ES passou a ser necessária no currículo escolar de modo contundente por conta da epidemia da AIDS. Na década de 1980, há iniciativas em se abordar o tema com jovens para prevenção da contaminação do vírus HIV. Assim, a sexualidade é abordada nos currículos escolares sob o *prisma biológico*, tendo foco na saúde pública ao ter como conteúdos curriculares a prevenção de DST e a gravidez (BALIEIRO; RISK, 2014).

Assim, disciplinas de Ciências e Biologia, obrigatórias no ensino básico, são importantes na produção de cultura e subjetividade; pois o corpo, de acordo com Rodrigues e Santos (2013), é uma especificidade pedagógica dessas áreas. Entretanto, apenas aspectos biológicos, responsável, em geral, por questões técnicas, não chegam a construir concepções em perspectiva ampla. Os atributos tendem a ser repassados como compartilhados por todos a partir de se ser homem ou mulher; são biológicos e “naturais” e ignoram questões sociais, históricas, culturais e a subjetividade. Espera-se que os discursos sejam restritos e se limitem a questões reprodutivas e características anatômicas e fisiológicas, a fim de se conhecer o sistema reprodutivo para se evitar a reprodução indesejada e as DST (MACEDO, 2005).

A atribuição ao ensino de biologia se relaciona com a *medicalização* de termos que envolvem a sexualidade o que a faz submetida a essa área. As ciências médicas propuseram uma sexualidade saudável, dado o que se considerou adequado ao momento histórico e, para validá-la, tornou-a *natural* por meio do discurso²⁵.

A abordagem da sexualidade pela via da prevenção de DSTs cai facilmente em um discurso conservador, quer sobre as práticas sexuais hegemônicas, quer sobre aquelas socialmente ainda mal compreendidas. O ideal é abordar a sexualidade como algo mais amplo e menos restrito a uma abordagem de saúde pública. (MISKOLCI, 2010, p. 85)

Assim, segundo Miskolci (2010), a sexualidade pelo viés das DST tende a ser estigmatizada e se associa a doença e perigo. Deixam-se de fora questões sociais e reforça-se a naturalização de relações heterossexuais; o sexo para reproduzir. Ainda, atrela a sexualidade à ameaça, seja de uma doença grave, de uma gravidez ou, implicitamente, da existência de sexualidades que não correspondam ao padrão heteroreprodutivo (BALIEIRO, RISK, 2014).

²⁵ Fundamentos discutidos no capítulo 2 referente aos fundamentos teórico-metodológicos de pesquisa.

Segundo Carvalho (2009), existe implicação tendenciosa em explicar fenômenos humanos em termos biológicos e isso se faz com ênfase quanto à sexualidade. Discutir em perspectiva técnica torna-a condizente com a norma e se anula outras finalidades do ato sexual (RODRIGUES; SANTOS, 2013). De acordo com Furlani (2009), é sabido que na espécie humana o sexo não é apenas para reprodução e tem o prazer como grande categoria.

A biologia, muitas vezes, atua como validadora de relações de poder. Segundo Furlani (2009), a defasagem de informações científicas reforça representações fundamentadas em conhecimentos equivocados que não se sustentam e, no entanto, justificam “biologicamente” a organização da sociedade. Falta de conhecimentos biológicos favorece o apego a explicações ilusórias que determinam “verdades” sociais com discursos mascarados de “dados biológicos”; mas não se consideram as ideologias nos discursos. A biologia pode ser distorcida com o pensamento heteronormativo (FURLANI, 2009). A heteronormatividade, conceito que será discutido no capítulo seguinte, refere-se à norma heterossexual e *binária* que abarca relações sociais (BUTLER, 2017). Porém, a biologia não é binária em seus termos, pelo contrário, é bastante diversa. Essa diversidade pode sofrer com falsas interpretações ao se olhar a partir de concepções binárias. Um exemplo são os tipos de reproduções não sexuadas – que acontece na maioria das espécies²⁶. Outro exemplo é a variedade do ser humano no espectro da intersexualidade.

Com tudo isso apresentado, pensamos ser preciso refletir formas de o espaço escolar utilizar do conhecimento científico para transformação social. A pedagogia dialógica (FREIRE, 2014) pode ser uma das formas de se construir a reflexão pela dialogicidade em um processo horizontal com conhecimentos e questionamentos de estudantes. Para compreender tais possibilidades, destacaremos algumas abordagens comumente empregadas no tema.

1.4.1 Abordagens didáticas de Educação Sexual (ES)

Não saco nada de Física
Literatura ou Gramática
Só gosto de Educação Sexual
E eu odeio Química
Química
Química
(Química – Legião Urbana)

²⁶ Torna-se um desafio compreender, por exemplo, os processos de reprodução dos indivíduos do Reino Monera (bactérias e cianobactérias que não possuem indivíduos com dimorfismo sexual e reprodução sexuada).

A educação sexual enfrenta dificuldade na interpretação das abordagens que lhe cabem. As educadoras, em geral, não sentem necessidade de escolher a abordagem, visto que, no entendimento geral, há apenas uma: a guiada pela Biologia, onde conhecimentos versam sobre corpo, sexo seguro, aparelho reprodutor, puberdade, menstruação, DST, HIV, gravidez, virgindade e iniciação sexual. Porém, há, pelo menos, oito abordagens observadas por Furlani (2016). Trata-se de discurso que articula diferentes modos de conhecer esse objeto.

A abordagem mais comum, segundo Furlani (2016), é a *biológico-higienista* (1) que confere ênfase essencialista e determinismo biológico. Centra-se em um ensino que promove a saúde, reprodução, DSTs, gravidez etc. As diferenças entre homens e mulheres são entendidas como naturais, pois decorrem de atributos corporais. A crítica, nesse caso, não é sua presença, mas o fato de ser, em geral, a única realizada na escola.

Outra abordagem difundida é a *moral-tradicionalista* (2). De acordo com Furlani (2016), defende a abstinência sexual e pauta a moral tradicional. Em geral, se associa à religião e defende que a ES, guiada pela família, estimule discriminação de sexo, orientação sexual, estado civil, raça e classe. Há programas vinculados a religiões que pregam a abstinência e colocam como apropriados os “papeis sexuais” que “defendem a monogamia, o casamento, a castidade pré-marital, a educação separada entre meninos e meninas; pregam a intolerância com práticas sexuais e com os modos de viver a sexualidade que não sejam reprodutivos” (2016, p. 17). Nesse modo há a privação de informação com o pressuposto da castidade. Não se discute formas de prevenção ou práticas seguras. Os programas tendem a falar dos contraceptivos – quando falam – nas perspectivas de suas *falhas*.

Outro modo de se trabalhar a ES é pelo viés da *abordagem terapêutica* (3). Busca-se a causa das sexualidades consideradas “anormais” em perspectiva simplista e considera que as vivências diferentes da “maioria” são patológicas. Promete a “cura” de pessoas homossexuais por medidas terapêuticas. Organiza-se em viés psicológico-patológico, pois o processo de cura é realizado pelo profissional da psicologia. Tem sido usada por igrejas que se dizem capazes de curar seus fiéis dos perigos da homossexualidade (FURLANI, 2016).

A quarta abordagem considerada por Furlani (2016) é a *religioso-radical* (4) na qual se apresenta o discurso religioso e se tem apego aos ensinamentos da bíblia como verdade absoluta e incontestável. Ocorre que, a interpretação serve como forma de sustentação da homofobia e justifica segregação racial e opressão sexista. É usado como manutenção da família patriarcal com base no fundamentalismo; que é o ato de se adotar um livro como a bíblia como verdade absoluta e suprema e uma referência de ética moral.

As quatro abordagens acima atuam em perspectiva de manutenção de desigualdades criadas em torno das diferenças. Porém, “o avanço na organização de gays e lésbicas, ou dos movimentos feministas, na conquista de seus direitos... tem sido cada vez mais observado no contexto da sociedade civil e jurídica” (FURLANI, 2016). Nesse sentido, outras quatro abordagens estão mais próximas de reconhecer a diferença como positiva.

A primeira dessas é a dos *direitos humanos* (5), a partir do entendimento de que há desigualdades que impedem a universalidade dos direitos e enfatiza que se deve entender a imparcialidade das leis quando se atende sujeitas subalternas. Entende que a raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, condição física etc. são alguns fatores que originam marcas responsáveis pela produção das desigualdades (FURLANI, 2016). Assim:

A educação sexual baseada na abordagem dos direitos humanos é aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e às suas identidades “excluídas”. Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana. (FURLANI, 2016, p. 24)

Ainda, a abordagem de *direitos sexuais* (6) considera a declaração dos direitos sexuais elaborada no 13º Congresso Mundial de Sexologia em 1997 (Hong Kong, República Popular da China) que diz que a sexualidade é parte integral da personalidade, portanto, seu desenvolvimento é essencial para o bem-estar individual, interpessoal e coletivo. Depende da satisfação de necessidades que envolvem desejo, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor; se constitui pela interação entre sujeito e estruturas sociais. Defende-se o direito a liberdade, autonomia, privacidade, segurança, justiça, prazer e informação e discute direitos sexuais e reprodutivos, em especial de mulheres – não apenas biológico, mas também afetivo –, direitos dos LGBT, da infância, da adolescência e velhice (FURLANI, 2016).

Nesse sentido, se tem também a *abordagem emancipatória* (7). A educação emancipatória no Brasil, influenciada por Paulo Freire, defendeu a educação libertadora e inspirou as lutas por uma sociedade consciente e menos desigual. O/a indivíduo/a é sujeito/a de sua história e, para isso, a prática pedagógica deve investir na criticidade, flexibilidade e dialogicidade. Busca desvelar a realidade opressora ao/a sujeito/a e fornecer ferramentas para transformar essa realidade. Assim: “em linhas gerais, é possível afirmar que a ideia de emancipação preconizada por esta vertente acadêmica está associada ao esclarecimento (consciência) que remeterá à liberdade de escolha individual” (FURLANI, 2016, p. 33).

Segundo Furlani (2016), a sexualidade é vista como reprimida. Assim, a “hipótese repressiva”, questionada por Foucault, é assumida como válida e se considera a possibilidade

de emancipação do sexo. É esse um dos aspectos que contrapõem a abordagem emancipatória à abordagem “*queer*” (8). Nesta reconhece-se a “multiplicidade de categorias identitárias dos/as sujeitos/as para além da *categoria* da classe social” (FURLANI, 2016, p. 34). As concepções feministas e gays e lésbicas têm muita influência sobre a chamada teoria *queer*.

Porém, pedagogicamente tal epistemologia encontra desafios, inclusive conceituais, pois propõe atitude de recusa a *qualquer* normatividade e questiona os sentidos das representações. Ainda, entende a produção da normalidade como intencional e questionável. Objetiva discutir como a identidade é produzida e valorizada e desconstruir a normalidade, portanto, perturba verdades pré-estabelecidas que tendam a definir produções de relações desiguais de poder e de manutenção das hierarquias de sexo/gênero (FURLANI, 2016).

Essas são as oito abordagens que Furlani (2016) nos sintetizou e, apesar de não ser, necessariamente, a profissional de ciências/biologia a ser quem irá utilizar alguma dessas em suas práticas pedagógicas, é corriqueiramente esta que sim. Isto se associa a forma como se construiu a noção de sexualidade, sexo e gênero na sociedade moderna, como veremos no capítulo seguinte, travestida de rigor científico e biológico, atribuindo autoridade de fala para profissionais dessas áreas.

Assim, diante do exposto sobre a educação sexual e o ensino de ciências e biologia nas escolas e suas influências no modo como se concebe socialmente a sexualidade e as relações de gênero, contextualizamos aqui o recorte dessa pesquisa. Iremos apresentar, em sequência, os fundamentos que embasam o trabalho quanto às construções dos conceitos que envolvem a temática. Entender tais conceitos pode nos auxiliar para se compreender mais profundamente a contextualização apresentada, bem como, posteriormente, para pensar e dialogar com a realidade concreta registrada na fala de nossas sujeitas de pesquisa.

CAPÍTULO 2 – Conceitos e fundamentos: a partir deles, é possível pensarmos o real?

Eles não vão vencer
Baby, não há de ser em vão
Antes dessa noite acabar
Baby, escute, é a nossa canção

E flutua, flutua
Ninguém vai poder querer nos dizer como amar
(*Flutua* – Johnny Hoker part. Liniker)

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa que estão divididos em duas partes. A primeira trata aspectos de sexualidade e gênero e suas concepções teóricas e históricas, onde fazemos uma discussão de teorias que envolvem a temática para que tentemos entender as formas como essas questões aparecem no nosso cotidiano, sobretudo, escolar. A segunda focaliza os fundamentos metodológicos: nossas estratégias e percursos da pesquisa com o uso das práticas discursivas bakhtinianas para se trazer, pensar e tratar os diferentes discursos das professoras.

2.1 SEXUALIDADE E GÊNERO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E HISTÓRICAS

Léo e Gabriel estão saindo da escola. Léo é um adolescente cego e se apoia em um dos braços de Gabriel para que o guie. Outro adolescente, Fábio, conversando com outro colega vê a cena e diz em voz alta: “Ei, Leonardo? Namorado novo?”. Léo mostra o dedo do meio em direção a ele. Fábio e o colega riem e ele diz: “Oooh, até que *tá* te fazendo bem o rapaz. *Tá* ficando MACHO!”... Em outra cena e outro dia, Léo sai novamente da escola com Gabriel e mais uma amiga, Giovana. Novamente, Fábio, rodeado de outros garotos, diz: “Olha só, o namoro *tá* firme *memo*, ein, Leonardo?”. Os três param de andar e estão de costas ao grupo de meninos que os observam, esperando uma reação. Léo, que estava com a mão segurando o braço de Gabriel, em movimento lento, desce sua mão pelo antebraço de Gabriel até que toque sua mão e os dois, sem olhar para trás, dão as mãos e seguem em frente. O grupo de meninos olha em direção às mãos dadas, riem surpresos e um deles diz em direção a Fábio: “Se f*deu, otário!”. Agora eles riem de Fábio, que se mostra visivelmente envergonhado.
(Cenas do filme “Hoje eu quero voltar sozinho” de Daniel Ribeiro, 2014)

Para discutir sexualidade e gênero pensemos sobre a forma como a sociedade se organiza, pois perpassa por *ideais* tanto de sexualidade como de gênero. Há um modelo de ser humano que representa o chamado *sujeito ideal*. Grupos de pessoas que não se encaixam em tal idealização tendem a ter suas experiências invisibilizadas e se localizam à margem da

sociedade. O sujeito²⁷ corresponde, em geral, ao homem, branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão (LOURO, 2016; FURLANI, 2009; RIBEIRO, 2017).

A existência de pessoas que se afastam do ideal costuma não ser visível na história, pois, menções a experiências que fujam da norma ameaçam a conjuntura que prevê certas experiências como “proibidas”. Tornar visível uma experiência que está nos escombros “mostram o impacto do silêncio e repressão nas vidas que foram afetadas e trazem à luz a história de como foram suprimidos e explorados” (SCOTT, 1998, p. 302).

Entretanto, a experiência não é suficiente como evidência. O conhecimento da existência de tais identidades não possui, *isoladamente*, potencialidade política. O mero narrar pode naturalizar a diferença, se essencializar pessoas e descontextualizar sua história. É necessário realizar exame do funcionamento do sistema ideológico, pois, do contrário, reproduzem-se seus termos. Segundo Scott (1998), a experiência, mais do que conhecida, precisa ser historicizada, problematizada, questionada e contextualizada.

Em consonância com isso, termos como “homossexualidade” e “homofobia” conquistaram espaços nas mídias, movimentos sociais e academia. A homofobia é uma forma de discriminação ainda bastante tolerada; é socialmente aceito que se expresse de modo preconceituoso contra sexualidades variadas. Segundo Dinis (2011), o termo significa aversão às formas que o desejo homossexual assume e acionam opressões, violências e descréditos às/aos sujeitas/os. De acordo com a pesquisa de 2015 “Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?”²⁸, 20% de estudantes de escolas públicas entre 15 e 29 anos não gostariam de ter colega de classe homossexual, travesti, transexual ou transgênero. Entre os meninos, este número aumenta para 31%. Ainda, 52,5% das/os jovens que foram ouvidas/os dizem ser contra o casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Em meio a isso, *bullying* é o termo utilizado para violência no contexto das escolas. Para Balieiro e Risk (2014), o termo indica situações em que uma pessoa ou grupo realiza atos repetidos de violência simbólica, psicológica e/ou física contra outra pessoa a fim de humilhá-la. Há, nesse entendimento, a concepção de que a vítima é inferior e não é compreendida como sujeito/a pleno/a. Nesse viés, o *bullying homofóbico* designa violências sofridas dentro de escolas por estudantes homossexuais ou transgêneros e pode ter como resposta a evasão

²⁷ No masculino, pois o “sujeito ideal” é, entre outras marcas, representado pelo homem masculino. A mulher e a feminilidade não são marcas consideradas ideais, apesar de haver também um ideal de feminilidade que será retratado ao longo deste capítulo, mas que permanece hierarquicamente abaixo do ideal da masculinidade.

²⁸ Informações disponíveis em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/15/quase-20-dos-alunos-nao-quer-colega-de-classe-gay-ou-trans.htm>. Acesso em 13/11/2017.

escolar (ou expulsão escolar²⁹) ou a queda de rendimento em tarefas escolares (BALIEIRO; RISK, 2014). Esse tipo de discriminação pode levar desde ações de intolerância e exclusão, a violação de direitos humanos até a violação física e o assassinato (FURLANI, 2009).

É importante ressaltar que, segundo Dinis (2011) e Furlani (2009), há agravante na discriminação de transgêneros/transsexuais/travestis – se identificam com gênero diferente ao qual foi designado ao nascer. Muitos não terminam seus estudos na escola, pois, não podem esconder sua identidade de gênero que se relaciona com como se expressa ao mundo. O Brasil é o 1º colocado no *ranking* de assassinatos de pessoas travestis/transsexuais e responsável por mais de 50% das mortes mundiais. A expectativa dessa população no país é de 35 anos, enquanto a média nacional se localiza por volta dos 75 anos³⁰.

Ainda, violências homotransfóbicas estão em consonância com a violência contra mulheres que se enquadra em violência de gênero. Segundo dados de outubro de 2017, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o Brasil registrou 135 estupros e 12 assassinatos de mulheres por dia³¹ em 2016, configurado como feminicídio – homicídio doloso praticado contra a mulher que tem como motivação a condição de ser mulher. Segundo documento da Organização das Nações Unidas (ONU), o país ocupa o 5º lugar em assassinatos de mulheres. Por motivações misóginas, de acordo com pesquisa do Datafolha, a cada hora no país mais de 500 mulheres são vítimas de agressão física³², ou seja, cerca de 45% das mulheres do país.

Com esses dados, questionamos: Quais são as intersecções entre sexualidade e gênero? A partir de quais concepções produzem-se as violências de sexualidade e gênero? Em que espaços se dão essas produções e violências? Como natureza e cultura se relacionam nesse sentido? Se é que se relacionam. Revela-se pertinente a discussão e historização da temática para se compreender também os motivos da escola e o ensino de ciências e biologia terem papel na manutenção destes, como discutido no capítulo 1.

2.1.1 A constituição da sexualidade: o viés da ciência e da religião

Como uma fêmea, cadela no cio
Eu caminhava por entre assovios

²⁹ Segundo Balieiro e Risk (2014), a “evasão” escolar, derivada do que chamamos de *bullying* homofóbico, é uma expulsão já que o sujeito se sente coagido a abandonar a escola por ser agredido nesse espaço.

³⁰ Dados do Grupo Gay da Bahia, disponível em: <http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2017/04/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-travestis-e-transsexuais-no-mundo-diz-pesquisa.html>. Acesso em 17/11/2017.

³¹ Informações disponíveis em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/10/1931609-brasil-registrou-135-estupros-e-12-assassinatos-de-mulheres-por-dia-em-2016.shtml>. Acesso em 09/11/2017.

³² Informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/mais-de-500-mulheres-sao-vitimas-de-agressao-fisica-a-cada-hora-no-brasil-aponta-datafolha.ghtml>. Acesso em 09/11/2017.

Nunca entendi quem por mim se atraía
Morte e vida uterina

Meu corpo infante, que então era puro
Passou a ter domínio público
Meu endereço era agora uma esquina
Morte e vida uterina
(*Morte e vida uterina* - Paula Cavalciuk)

Tem-se a tendência em se considerar a sexualidade como atributo do corpo. A construção das ciências médicas e biológicas se deu como aval para normatização³³: corpos com finalidade reprodutiva. A lógica é fundamentada também pela moral cristã em sociedades de influência ocidental que invalida certas relações afetivas. No ocidente originou-se uma forma de entender o sexo por meio de instituições como a Igreja, a Moral, a Família, a Escola e a Ciência, que transformam o sexo em objeto submetido ao julgamento e à regulação de técnicas onde a ciência moderna produz o discurso válido da sexualidade (FURLANI, 2009).

Nesse sentido, no século XVI, de acordo com Foucault (2014), o sexo foi colocado em discurso e se intensificou no século XVIII. Ao invés de haver uma restrição da fala, como supostamente se julga, houve incitação; uma “explosão discursiva” com rigor do vocabulário.

Definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, se não de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais. (p. 19-20)

Segundo Martins (2007), pela noção foucaultiana, a ideia das teorias modernas de que a sexualidade seja objeto de repressão carece de evidências e o modo como o poder funciona é mais elaborado que a mera repressão. Foucault chamou esta de “hipótese repressiva” e identificou que seria apenas uma parte de algo mais complexo; a hipótese colabora com a colocação do sexo em discurso pelo e para o poder. O trabalho de Foucault nos faz questionar o que nos leva a afirmar com convicção que somos reprimidos/as. Não se nega a existência da hipótese repressiva, mas a articula a uma economia política geral dos discursos, pois as tecnologias do corpo são instrumentações diversas (MARTINS, 2006).

Trata-se, ainda, de um regime de saber-poder-prazer que sustenta o discurso da sexualidade em que a alegação de que somos reprimidos sexualmente nos incentiva a buscar a “verdade do sexo”. Essa “verdade” supostamente nos libertaria de tal “repressão” e com isso

³³ A normatização pautada pelas raças, também, teve respaldo do cientificismo do século XIX e XX através da Eugenia e do Darwinismo Social, que entendia que deveriam existir políticas que permitissem que os mais “aptos” procriassem em prol da ideia de “raça pura”. Concepção que influenciou o nazismo alemão.

se dá a “vontade de saber” que incita a construção do discurso verdadeiro do sexo que o instrumenta e o suporta. Construiu-se uma ciência da sexualidade (MARTINS, 2007).

Para Foucault (2014), formou-se uma rede discursiva do sexo denominada “dispositivo da sexualidade”. Os discursos científicos visaram a pedagogização da criança que se tornou alvo de práticas e saberes. Isso tudo a partir, não só de práticas pedagógicas, mas de uma heterogeneidade de componentes que envolvem aspectos jurídicos e práticas cotidianas. Valores, recursos e teorias defendiam o disciplinamento do corpo como precaução à ameaça física e moral se a sexualidade se desenvolvesse de modo não normativo.

Assim, o discurso do sexo, inicialmente, associou-se à religião. Pela palavra, na confissão, se expressou desejos e práticas sexuais. A pastoral cristã instaurou ao sexo a necessidade de passar pela palavra: desde atos consumados até os pensamentos com riqueza de detalhes. Leva-se a explosão discursiva do tema com intenção de produzir efeitos sobre o desejo. Posteriormente, a *scientia sexualis* é o nome que se deu para a “verdade” do sexo na forma de poder-saber. O sexo da confissão cristã foi para o contexto científico para produzir discursos “verdadeiros” e, então, os saberes biomédicos constituíram um poder disciplinar que se aplica por meio de técnicas de vigilância (FOUCAULT, 2014).

A “confissão” passa a ser o exame em que se descrevem sintomas no interrogatório médico; necessário ao diagnóstico. Quem escuta é dono da verdade e tem função hermenêutica: a confissão é interpretada por quem tem o saber. De acordo com Foucault (2014), o sexo passa pela “neutralidade” científica que foi construída com base na moral religiosa que se reafirmou nas normas e intervenções médicas. O discurso religioso foi *transposto* para o científico numa versão laica produzida por especialistas.

Há, assim, a passagem do viés religioso para o natural que se atravessam; do universo religioso para o universo, agora laicizado, das ciências naturais. O sexo não está mais submetido ao pecado, mas ao registro do normal e patológico. De acordo com Martins (2006; 2007), analisando a obra de Foucault (2014), há aliança entre o saber e o poder com apelo científico e é este um dispositivo complexo que regula, em um campo de poder plural, a sexualidade das pessoas a partir da relação entre vida e história – uma *bio-história*.

Ao qualificar os locutores, estabelecer temas e codificar os conteúdos, trata-se o sexo como local privilegiado. É uma “verdade profunda”; considerado o vir-à-ser de nossa espécie, por onde perpassa a nossa inteligibilidade enquanto sujeitas/os a depender do efeito de verdade produzido. A “ciência sexual” é a própria “ciência do sujeito” (MARTINS, 2007).

Contudo, a sexualidade atrelada a regiões genitais foi historicamente construída. Segundo Foucault (2014), no século XVIII entendeu-se que os países deveriam ser povoados para serem ricos e poderosos. A industrialização fez com que se pensasse *como* as pessoas usam o sexo; incitou o controle sobre como se relacionavam sexualmente. Definiram-se os desvios possíveis e organizaram-se controles pedagógicos. Uma perpetuação das relações de poder com uma sexualidade *submetida* ao poder político e econômico. A sexualidade atrelada à reprodução anula o prazer e confere finalidade única de reprodução para se manter a força de trabalho e construir uma sexualidade economicamente útil.

Assim, segundo Foucault (2014), o sexo foi marcado por “instância da regra”. O poder dita a lei sobre o sexo que se restringe ao binarismo: lícito e ilícito, permitido e proibido. O poder sobre o sexo age ao pronunciar a regra; acontece pela linguagem, pelo ato do discurso que cria e está em toda parte, provém de todos os lugares e é uma situação estratégica complexa. Nesse sentido, o poder se exerce em meio a relações desiguais e móveis.

De acordo com Martins (2006), em uma perspectiva foucaultiana, os corpos estão inseridos em campo político e as relações de poder os alcançam de modo imediato. Dessa forma, é circunscrito por marcas, direções, súplicas, sujeições e obrigações. Há um investimento político dos corpos para a utilização econômica destes. Os corpos terão utilidade à medida que sejam produtivos e submissos.

O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se. (FOUCAULT, 2014, p. 7-8)

As relações do sexo são submetidas economicamente ao dispositivo de aliança do sistema de matrimônio, de parentesco e transmissão de nomes e bens (FOUCAULT, 2014). O modelo influenciou as manifestações afetivas e sexuais dos/as sujeitos/as, de modo que, é ao redor deste que paira as expectativas das relações. A análise hereditária, ainda, colocou o sexo em responsabilidade biológica para com a espécie. O corpo foi submetido a intervenções e controles a qual Foucault (2014) denominou de *biopolítica da população*. Tais intervenções, em escala populacional, são de origem do século XVII onde se configurou um tipo de poder que caracterizava o direito à vida e à morte. Com a tarefa de gerir a vida do corpo social se dividiu em dois pólos: 1) corpo como máquina; 2) corpo-espécie. No primeiro objetiva-se o corpo dócil, adestrado e útil para o sistema econômico, no segundo o corpo é pertencente a uma espécie e população, onde suas ações atingem o coletivo.

Nesse sentido, o poder se organizou através da disciplina do corpo e da população, onde se focou processos biológicos como: proliferação, nascimento/reprodução, mortalidade, nível de saúde, longevidade, fenômenos epidêmicos e endêmicos etc. A sexualidade se torna preocupação foco de políticas públicas e tecnologias governamentais incidem sobre os corpos. Regula-se e administra-se o sexo para o bem de todos e da espécie (MARTINS 2007).

Segundo Martins (2006), o policiamento aparece como uma das técnicas fundamentais. Um poder múltiplo trata de inserir “os corpos individuais no interior de uma massa global afetada por processos de conjunto que são próprios a vida”. A urgência de controlar esses processos se dá por meio mais adequado e rigoroso na noção de “população”. Para além das observações, os aparelhos de poder governamental, por exemplo, permitem a intervenção focando todo o corpo social (ALTMANN, MARTINS, 2006). É um poder sobre a vida; o nascimento da biopolítica, que foi condição para a formação dos Estados Nacionais. Desenvolveu-se o capitalismo ao final do século XVIII e início do XIX, tendo primeiro o corpo como força de trabalho e depois a tarefa médica pela busca da saúde coletiva da população, onde a vida entrou em jogo pelas estratégias políticas dos Estados.

De acordo com Foucault (2014), a biopolítica foi desenvolvida por meio do “poder pastoral” que guia e dirige os seres humanos em vidas e em todas as circunstâncias. O poder consiste em se encarregar da existência humana e, para tal, conduz as pessoas aos seus modos de se comportar com finalidade de empreender a salvação. Tem como função fazer o bem a quem ele se exerce, contribui com a subsistência dos indivíduos e do coletivo. O “pastor” seria aquele que cuida tanto da “ovelha” como do “rebanho”. O poder pastoral continua funcionando e age, sobretudo, na escola e na saúde – onde, inclusive, as constituições de sexualidade e gênero atravessam de forma incisiva.

Esse advento inaugurou modalidade onde, para o pastor poder guiar o pastorado, é preciso conhecimento do que faz seu rebanho. Exerce mecanismos de individualização e de identidades coletivas preparadas pelo pastorado cristão com implementação e difusão de técnicas pastorais no quadro laico dos aparelhos do Estado (MARTINS, 2006). A biopolítica ou “governo da vida” é o governo das condutas e a vida que abrange o campo da sexualidade e do gênero e as políticas da educação, onde atinge a maior amplitude do “rebanho”.

O corpo, assim, é disciplinado em escala populacional. O *bio-poder* é entendido como necessário ao desenvolvimento do capitalismo; o biológico reflete no político. A tecnologia do sexo é constituída por táticas que em diversas proporções objetivam a disciplina do corpo e a regulação de populações (FOUCAULT, 2014). Assim, o médico, nesse processo, está

articulado em diferentes instâncias do poder e a administração se situa como apoio para inquéritos médicos sobre a saúde da população (MARTINS, 2006).

Porém, essa regimentação do sexo incidiu com maior força sobre o corpo entendido como feminino; o corpo com útero, ovários e vagina. O corpo que menstrua. O corpo que passa pela gestação. Tem-se, de acordo com Martins (2007), a construção do dispositivo ginecológico que impera junto do dispositivo da sexualidade. As medidas de prevenção, por exemplo, recaem com ênfase sobre esse corpo. As questões que afligem a população e a forma de governo construída para essas são ainda atuais. Por isso, segundo Altmann e Martins (2006), a sexualidade, foco de investigação, se dá com ênfase sobre a juventude. O maior foco de intervenção do poder médico e pedagógico é a “gravidez na adolescência”.

A preocupação com a gravidez da jovem tem como justificativa o bem-estar de suas saúdes individuais e a suposição de que isso arruinaria suas vidas. No entanto, de acordo com Altmann e Martins (2006), não é uma questão individual, mas sim, antes de tudo, um problema populacional e por isso é objeto de políticas públicas. A gravidez no período que chamamos de adolescência já foi em outros momentos históricos considerada a fase ideal para a mulher ter filhos. Assim, a “gravidez” não deve ser compreendida como um evento biológico e estático no tempo, pois se trata mais de um processo social e cultural. As transformações sociais fizeram com que surgissem novas formas de se entender a infância e a mulher (ALTMANN; MARTINS, 2006).

Tanto é que, segundo Altmann e Martins (2006), a medicina do sexo foi especialmente a medicina da mulher e deu origem à nova especialidade no século XIX, a ginecologia, que trata de fenômenos relativos aos órgãos reprodutivos da mulher e se constitui como uma ciência da feminilidade; onde se diferencia homens e mulheres. A forma biológica que constitui a gravidez, a assimetria dos corpos, fez com que se houvesse uma relação entre medicina e corpo feminino, assim, há maior medicalização deste se comparado ao masculino.

Os agentes do saber – médicos, psicólogos, pedagogos – concentram-se principalmente na mulher e a escola a trata como objeto de maior atenção. É entendido que tal corpo é mais vulnerável e a gestação é considerada uma *questão feminina*. Os métodos contraceptivos agredem e atingem o corpo com vagina: pílula, DIU, diafragma, camisinha feminina, hormônios injetáveis, laqueaduras etc. (ALTMANN; MARTINS, 2006).

Por outro lado, associado a todo esse contexto, relações homossexuais também são influenciadas pelo padrão heteronormativo³⁴ que desqualifica escolhas individuais referentes

³⁴ Conceito mais bem discutido nos itens posteriores deste capítulo e também presente em nosso glossário.

às possibilidades de vida. Segundo Balieiro e Risk (2014, p. 159): “as relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo existem em qualquer sociedade humana, no entanto, são compreendidas de forma distinta de acordo com cada contexto sociocultural”. A sociedade moderna contribuiu na criação da noção da homossexualidade enquanto doença com o aval da concepção de sexo dessa ciência que discutimos até aqui.

Como exemplo, nos anos 1980 e 1990, a epidemia da AIDS teve os homens *gays* como culpados e foi anunciada inicialmente ao público de modo errôneo e preconceituoso como “câncer *gay*” (BALIEIRO; RISK, 2014). A mídia influenciou a noção ao relacionar, a partir de reportagens sensacionalistas, a AIDS com práticas sexuais não convencionais: que não se restringiam ao casamento e não se dão entre pessoas do sexo oposto.

Foi em 1973 que a Associação Americana de Psiquiatria retirou a homossexualidade da condição de transtorno mental a qual estava desde 1952. Já a Associação Americana de Psicologia segue a mesma resolução em 1975. Só em 1990 é que a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou com a atualização da Classificação Internacional de Doenças (CID) a classificação da homossexualidade como doença mental. Em 1999, no Brasil, na resolução 1/99 do Conselho Federal de Psicologia, foi deliberado que psicólogo não pode atuar com serviços de cura/tratamento para “reverter” a homossexualidade e houve resistência conservadora. No início dos anos 2010, houve discussão na Câmara, incitada por segmentos religiosos e médicos, para se retirar parágrafos da resolução que proibiam o psicólogo de oferecer a “cura” para a homossexualidade³⁵. Devido à pressão de movimentos e a discussão nacional, a proposta foi retirada de tramitação pelo próprio autor (BALIEIRO; RISK, 2014).

Por sua vez, até 2018, identidades trans – transexuais, transgêneros, travestis – foram associadas à doença mental pela lista do Código Internacional de Doenças da OMS. Foi no ano passado (2018) que a OMS retirou a condição da lista enquanto um transtorno mental, e a colocou na lista de “incongruência de gênero”. A justificativa de se manter a transexualidade no CID é a de que as pessoas transgêneras sejam reconhecidas por médicos/as e hospitais e possam obter ajuda médica se for a sua vontade. O sistema público de saúde ou o reembolso por sistemas privados, em muitos países, apenas atendem o tratamento caso o diagnóstico conste no CID³⁶. No Brasil, por exemplo, é necessário o diagnóstico para que se tenha o direito à terapia hormonal, psicoterapia e cirurgia de readequação de sexo.

³⁵ Em 2017, a Justiça Federal do Distrito Federal concedeu liminar para que psicólogos possam tratar a homossexualidade sem censuras do Conselho Federal de Psicologia, liminar condenada e recorrida pelo próprio Conselho. Esse caso reabriu a discussão sobre “cura gay” que tornou a efervescer nas mídias e outros espaços.

³⁶ Informações disponíveis em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2018/06/19/oms-deixa-de-classificar-transexualidade-como-doenca-mental/>>. Acesso em 06/09/2018.

A sexualidade, por si só, é complexa. Atrai-se a fatores que envolvem biologia, psicologia e sociedade. Relaciona-se com a personalidade de pessoas e suas capacidades de sentir e se expressar ao mundo, com a forma como se relacionam, desejam, amam, expressam afeto e organizam parte de suas vidas, de maneira que, atrelá-la unicamente ao órgão reprodutor é esvaziá-la e distorcê-la de seu sentido mais amplo (MISKOLCI, 2010).

Contudo, o panorama que se tem é o de que a heterossexualidade é essencializada como exclusiva. Estando no campo do que é “natural”, torna-se incontestável. O não questionamento privilegia a norma e silencia. Ao evidenciar, mais do que a existência de experiências que confrontam a norma, como a desvalorização construída e a falsidade da naturalização, torna-se possível questionar a “norma” para a efetiva transformação.

Ainda, há uma consideração sobre a noção de conhecimento e de *ciência*. Sendo a história oficial pertencente aos feitos dos personagens principais (PERROT, 2007), as/os sujeitas/os que ficam à margem da história e tem suas experiências não consideradas dignas de registro são as mulheres, negros, indígenas, pobres, homossexuais, transexuais e todas que não correspondam ao sujeito ideal e privilegiado. Nesse sentido, a noção ressoa em saberes legítimos e saberes marginalizados; pois a ciência valorizada é branca eurocêntrica. De acordo com Gonzalez (1984), há hierarquia de saberes resultado da classificação racial. Quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico – o de possuir e produzir conhecimento; a ciência. Ao se ter um tipo de conhecimento entendido como universal, se invisibiliza experiências e *percepções* de grupos e “pensar a partir de novas premissas é necessário para se desestabilizar verdades” (RIBEIRO, 2017, p. 24).

Não poder acessar certos espaços acarreta em não ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de existir. (RIBEIRO, 2017, p. 64)

Como exemplo, mulheres negras não foram construídas para o pensamento, mas ao corpo (HOOKS, 1995). O conceito ocidental branco, masculino e burguês define a intelectualidade. A dicotomia entre corpo e alma é feita em pensamento que entende o desmembramento como único caminho para se chegar à “verdade”. Tudo que se refere à experiência vivida e se liga aos afetos, é banido. Hooks (2017) possui posicionamento que une pensamento e prática e defende a não dicotomia entre teoria e vivência como pressupõe a

suposta ciência neutra. Assim, as verdades da ciência e das concepções científicas sobre o sexo e a sexualidade são situadas e condicionadas a esse conhecimento.

Ao se pensar a articulação de múltiplos discursos, almeja-se romper com a lógica do discurso único que se pretende universal (RIBEIRO, 2017). Essa é a lógica do *epistemicídio*, processo em que se oculta e desvaloriza saberes. O conhecimento de grupos marginalizados pode ser uma forma de rompimento de desigualdades. Por esse viés, por uma educação transformadora, para Freire (2014), é pela tomada de consciência de opressões e da superação das contradições sobre a realidade que se é possível o objetivo da busca pela libertação.

A resistência reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposição analíticos e culturais. Evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender. Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. (MOHANTY *apud* HOOKS, p. 36, 2017)

Nesse sentido, a escola pode manter desigualdades se não evidenciar a existência de experiências e atuar em concordância com o pensamento unidimensional, ao se silenciar perante o escárnio de sexualidade e gênero “desviantes”. Segundo Miskolci (2010), porém, a escola pode atuar na construção de visões democráticas. A diferença não precisa ser estigma, mas possibilitar o repensar de modelos engessados para um olhar plural.

Pela perspectiva construída e considerando a potência do espaço escolar e entendendo que a escola e seus agentes vivenciam também o jogo de forças descrito, buscamos com a pesquisa construir formas de saber – junto das entrevistadas e de suas ações na realidade – sobre o tema e a escola, bem como, o ensino que possam atuar com visões democráticas, inclusive no interior das Ciências e Biologia; áreas construídas como validadoras do discurso do sexo. Atentar-nos-emos às categorias de gênero e à construção das noções de feminilidades – e masculinidades – a partir das concepções das construções da sexualidade apresentada.

2.1.2 A categoria de gênero enquanto constructo histórico-social

2.1.2.1 A idealização do “ser mulher”

Triste louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal

A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina

...

Eu não me vejo na palavra
Fêmea: Alvo de caça
Conformada vítima
(*Triste, louca ou má* – Juliana
Strassacapa).

Antes, discutiremos a história acerca dos estudos sobre *mulheres* e a luta e conquista de direitos civis e políticos para contextualização da criação da categoria “gênero”. Enquanto categoria, o termo “mulher” foi utilizado na segunda grande onda do movimento feminista³⁷ por volta da década de 60, ao questionar o papel da mulher, influenciado pelo tratado filosófico “O segundo sexo” (1949) de Simone de Beauvoir que indagou a naturalização da condição feminina e apresentou o “ser mulher” como resultado da condição histórico-social.

A discussão se deu sobre o silêncio e exclusão política, social e histórica de mulheres, e reivindicação de *status*, direitos e uso do espaço público. A mulher é entendida como passiva, pertencente ao espaço privado, destinada aos afazeres domésticos, o cuidado com o lar e os filhos, enquanto o homem é ativo, detém o público, o raciocínio, a inteligência e o pensamento; é provedor do lar. Assim, a distinção do sexo reforça modelos e contribui para a construção de gênero e sua hierarquização. O “homem” representa o poder, a força e superioridade; a “mulher” é submetida a este com a concepção de que a organização social é biológica. Nesse sentido, a biologia é validadora de relações de poder³⁸ (LOURO, 2014, BEAUVOIR, 2016).

De acordo com Louro (2014), distinções biológicas foram interpretadas de modo a tentar justificar as diferenças sociais entre mulheres e homens. Construíram-se teorias sobre distinções físicas, psíquicas e comportamentais de maneira a apontar habilidades, talentos e aptidões exclusivas de cada sexo. Justificam-se, assim, lugares sociais e destinos para cada gênero pelo sexo biológico. Há tendência à naturalização de “ser mulher” que remete à visão essencialista que entende que a mulher possui essência em conformidade com o corpo que se diferencia dos demais por ter útero, ovários e vagina; marca da reprodução (PELÚCIO, 2014). Desse modo, a mulher possui pré-disposição à maternidade e detém de “dom natural” para cuidar de crianças posto a suposta passividade atribuída a ela e ao pertencimento da mesma ao

³⁷ A primeira grande onda feminista ocorreu no fim do século XIX e começo do XX e ficou conhecida como movimento sufragista, pois tinha a intenção do sufrágio; a expansão do voto para a população de mulheres.

³⁸ Há outras desigualdades “biologizadas” a fim de validar construções históricas que, em grande medida, reforcem hierarquizações como por aspectos de cor de pele, etnia, classe, sexualidade etc.

espaço privado e do lar³⁹. Apesar da tendência romântica da mãe, essas atribuições são vistas como menores quando comparadas a carreiras consideradas masculinas.

Isso, pois, segundo Perrot (2007), a história oficial é merecedora dos espaços públicos, das grandes guerras e grandes combatentes, sendo o espaço domiciliar considerado privado e íntimo para ele não se dá, portanto, a mesma importância. No entanto, a reprodução, por si só, é um tipo de trabalho para a mulher. Apesar de não valorizado e tampouco remunerado, as sociedades não teriam se constituído enquanto tais se não fossem seus “serviços invisíveis”.

Para Furlani (2009), as culturas constroem as noções de feminino e masculino e também de casamento, família, reprodução e poder. Não se é por acaso que a concepção de quando é aceitável uma mulher engravidar tenha variado ao longo do tempo a depender do modelo de sociedade. Nesse caso mencionado, a expansão e o prolongamento das etapas de ensino e a inserção das mulheres no trabalho – mesmo que de modo desigual – contribuíram para o retardamento da gravidez e da formação das famílias (ALTMANN; MARTINS, 2006). Tais questões, contudo, não são inatas. Não existem atributos naturais que justifiquem comportamentos esperados para a(s) mulher(es). Assim, por mais que sejam exaustivamente naturalizados, os atributos do feminino (e masculino) são produtos do contexto social, cultural, político e econômico.

2.1.2.2 Os movimentos feministas e suas (in)compatibilidades com as experiências

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos

³⁹ Por conta da idealização, o ingresso de mulheres no mercado de trabalho foi marcado, no século XX, por ocupações que reforçavam “papeis de mulher”, como a profissão de professora e de enfermeira, relacionadas ao cuidado e a educação do outro, das crianças, o que também estereotipa a própria carreira associada a essas ocupações, como se houvesse a necessidade de um suposto instinto maternal para determinadas profissões.

com rimas de sangue
e
fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
(*Vozes-mulheres* - Conceição Evaristo)

Os movimentos feministas – que são plurais – tiveram influência em transformações sociais ao questionarem valores culturais e o padrão de moça comportada cujo único destino era o matrimônio heterossexual e a maternidade. Visavam desnaturalizar privilégios dos homens na sociedade e no lar; na noção de família. Com o *slogan* “o privado é político”, as feministas questionaram a subordinação submetida em seus lares, pois a configuração do espaço doméstico associa-se com a forma como a sociedade se organiza (PELÚCIO, 2014).

O termo “gênero” passou a ser usado no século XX como modo de referir-se à organização social entre os sexos (BELELI, 2010). Gênero é entendido em perspectiva construcionista e inclui não só ideais de feminilidades e de mulher(es) como construído socialmente, mas também os ideais de masculinidades e de homem(s) (PELÚCIO, 2014).

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e *justificar* – a desigualdade social. (LOURO, 2014, p. 24-25 – grifo da autora)

Além do mais, entendemos o conceito de *patriarcado* como um tipo hierárquico de relação. O poder é de quem atende ao modelo ideal e este, como já dito, não é somente o da figura masculina. Nesse viés, gênero é usado para referir-se à construção social atrelada à hierarquia dos sexos tendo uma série de significados sobre os corpos. Para Saffioti (2004), o patriarcado é uma das partes dos sistemas simbólicos que resultam em relações de poder e não pode ser entendido como única categoria, mas como uma das que não se dissociam.

Entretanto, na relação estrita de gênero desigual, há a visão de pertencimento da mulher ao homem, dado a posição de inferioridade que se atribui ao feminino, tornando-a assujeitada. Para tal relação, existem pólos de poder bastante desproporcionais. O pequeno valor de poder destinado às mulheres, de modo geral, é o que permitiu e permite que essas questionem a supremacia masculina e procurem meios de resistência (SAFFIOTI, 2004).

No entanto, para tal visão do feminino (e de masculino) há idealização de um modelo que não corresponde às várias experiências desse mesmo feminino. A partir desse panorama, colocamos um questionamento: O que é uma mulher? Apesar de a figura feminina ser vista como assujeitada à masculina, precisamos questionar de que mulher se está falando quando se faz tais afirmações, assim como de qual ideal de masculinidade ela é assujeitada.

O movimento de emancipação feminina do século XX, que ficou conhecido como a segunda onda do feminismo, foi guiado, inicialmente e principalmente, por mulheres brancas burguesas – o que não exclui sua legitimidade –, posto que, para a maioria das mulheres negras e trabalhadoras a condição e a relação com o espaço público era diferente (PELÚCIO, 2014). Mulheres negras trabalharam no período escravocrata e permaneceram no trabalho em condições subalternas, de modo que, a reivindicação pelo trabalho não lhes fazia sentido como fazia para as mulheres de raça e classe privilegiadas (NEPOMUCENO, 2012).

Segundo Nepomuceno (2012), as mulheres tomaram espaço do trabalho e campo político significativos desde o final do século XIX. Porém, isso não aconteceu para todas as mulheres. As conquistas femininas são marcadas por situações de privilégios para umas em detrimento de outras. Em momento recente, após a abolição no Brasil:

Muitas delas viviam em lares sem presença masculina, chefiando a casa e providenciando o sustento dos seus. Outras trabalhavam para família de mais posses como criadas para todo o serviço. Algumas haviam conseguido acumular patrimônio, formar núcleos familiares estáveis, criar redes de solidariedade e comunidades religiosas. Ao contrário do prescrito para a mulher idealizada da época, as negras circulavam pelas ruas, marcando a sua presença no espaço público. (NEPOMUCENO, 2012, p. 383)

Até o século XX, mulheres negras não passaram pelo mesmo tipo de submissão vivenciado por mulheres brancas burguesas. Mulheres pobres não estavam apenas no lar, uma vez que precisavam vender sua força de trabalho. Isso não significa que mulheres burguesas fossem como homens brancos; apesar da condição que marca privilégios da mulher branca, também marca a submissão dela pelo homem. Ainda, o campo do trabalho atua com a seletividade racial. Os homens negros dificilmente conseguiam trabalho formal e mulheres negras se sujeitavam ao trabalho doméstico. Por isso, eram elas que, em geral, sustentavam o

lar. Não havia espaço para a mulher negra ser dependente financeiramente do companheiro (NEPOMUCENO, 2012).

No contexto pós-abolição dos EUA, Davis (2016) faz uma relação: houve um processo em que o trabalho escravo foi substituído pelo doméstico. Aboliu-se a escravatura, mas a ideia de propriedade continuou. Evidencia-se, assim, a diferença de relação entre casais negros e casais burgueses, pois, mulheres negras sofriam a opressão como homens negros e resistiam à escravidão. Isso era uma contradição do sistema escravagista, pois, no seio da opressão criou as bases para uma posição de igualdade entre homens e mulheres negros/as.

Desse modo, o ideal de “dona de casa” reflete a hegemonia que representa a mulher branca burguesa e atende a economia de que goza essa classe. A ideologia do século XIX estabelece a dona de casa mãe como modelo de feminilidade. Mulheres trabalhadoras, fora de tal natureza, não eram vistas como mulheres concretas e, assim, se abre brecha para a sua exploração. Nesse sentido, o sistema escravagista as entendia como propriedade, e dessa forma, as mulheres negras eram vistas: mão-de-obra e unidade de trabalho: “Para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero” (DAVIS, 2016, p. 17).

No entanto, havia diferença entre mulheres e homens negros. Mesmo exploradas, subalternizadas e subjulgadas como homens negros em relação a sua existência e trabalho, ainda eram mulheres. Era lucrativo explorá-las como homens, mas quando podiam ser exploradas e punidas de modo destinado apenas às mulheres, eram reduzidas a condição de fêmeas (DAVIS, 2016). A escrava pertencia ao senhor e seu corpo estava à disposição.

Ainda, o modelo heteroreprodutivo construído e a sexualidade se entrelaçam com a política, a economia e a história, de modo que, a classe e a raça marcam a sexualidade e o gênero; que se constituem de modos diferentes a depender das vivências. O Brasil teve sua história pautada na “miscigenação” que se refere às violências e estupros cometidos contra mulheres negras e indígenas por homens brancos. O corpo da mulher negra desde a escravidão foi personificado como supostamente mais sensual e acessível (BALIEIRO; RISK, 2014).

Segundo Pelúcio (2014), foi por volta de 1980 que se passou a usar o termo “gênero” nos movimentos sociais e academia e se abandonou a categoria única e fixa “mulher” a partir do questionamento, principalmente do feminismo negro, sobre qual mulher estava sendo descrita nos estudos feministas e movimentos sociais. Nesta pesquisa trabalhamos com o

conceito de gênero pensando na pluralidade de mulheres e que, para cada experiência, contexto, situação e momento há diversas relações de poder exercidas⁴⁰.

Contudo, a questão não é recente. Exemplificamos com o discurso de Sojourner Truth “Não sou eu uma mulher?”, em Ohio, bastante anterior a segunda onda do feminismo, em 1851, em que, em um encontro sobre o sufrágio, homens atacavam a ideia do voto feminino devido à “fragilidade natural da mulher”. Truth questiona o conceito de mulher, posto que, enquanto negra e ex-escrava, essa fragilidade não condizia com sua experiência de vida (DAVIS, 2016). Já apresentando na época a diferença de mulheres e de experiências.

O ideal de mulher, apesar de opressivo, representa a mulher branca burguesa: o recato sexual, a subordinação ao homem, o espaço do lar. No entanto, a mulher negra, a mulher lésbica, a mulher proletária, a mulher indígena, a mulher transexual, entre outras, colocam a definição de mulher em questionamento e apresentam novas situações e nos possibilita refletir outras demandas. Gênero, portanto, é uma categoria que estabelece intersecções:

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens ou mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante *versus* mulher dominada”. (LOURO, 2014, p. 37)

Temos tendência, segundo Scott (1989), em construir significados pelo pensamento dicotômico: homem e mulher são concebidos como pólos opostos que se relacionam apenas no modo dominação-submissão. Branco e negro, homossexual e heterossexual, rico e pobre, teoria e prática, corpo e mente, natureza e cultura são algumas das dicotomias que entende cada qual uma unidade (LOURO, 2014). A intersecção permite refletir como as identidades são construídas por meio de marcas corporais e são muitas as pluralidades. Permite-se, assim, o questionar da identidade tratada como fixa e imutável para que se reflita sobre sua fluidez (BELELI, 2010).

Marcas corporais e condutas que geram ambiguidade, incerteza, em relação aos padrões hegemônicos, tendem a ser afastados, negados e readequados, sugerindo, por um lado, a doutrinação de corpos e identidades aos modelos vigentes, por outro lado, a negação ou o ocultamento de possibilidades. (2010, p. 72)

Portanto, segundo Beleli (2010), gênero é uma das marcas de diferenciação que atinge todos os espaços e relações. Nesse sentido, desvalorizam-se seres humanos a depender das

⁴⁰ Por esse viés, considerando a pluralidade de condições e relações de poderes pensamos nossas entrevistas.

marcas que carregam e refletem em seus comportamentos, gostos e maneiras de ser. Assim, discutimos na sequência como os *significados* são produzidos sobre essas marcas corporais.

2.1.2.3 O sexo biológico e a produção de sentidos sobre os corpos pelo discurso

Não são as características sexuais; a matéria, que produzem as diferenças estabelecidas entre homens e mulheres. A forma como tais diferenças foram apresentadas na história determina o que é considerado masculino ou feminino. São os significados construídos e atribuídos às diferenças que produzem desigualdades, de modo que “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se *construiu sobre seus sexos*” (LOURO, 2014, p. 25 – grifo nosso). A concepção de duas categorias fixas e definidas – homem e mulher; masculino e feminino; macho e fêmea – são mantidas, em geral, pela necessidade de um indivíduo macho e uma fêmea para a reprodução humana e, assim, a continuação da espécie (MOORE, 1997). No entanto, a ciência pode apresentar fragilidade ao tentar categorizar de modo tão sistemático os corpos sexuados, pois a natureza é por si mesma diversa.

“Gênero” indicou, a partir dos movimentos de emancipação feminina do século XX, rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos “sexo” ou “diferença sexual” para práticas e comportamentos que homens e mulheres supostamente deveriam assumir (BELELI, 2010; SCOTT, 1989). Como afirma Butler (2017), para se questionar a biologia enquanto destino, distinguiu-se o gênero para este não ser interpretado como resultado intermitente do sexo e, portanto, o segundo não seria tão fixo quanto o sexo parece ser.

Trazemos o conceito de gênero segundo Joan Scott (1989): uma categoria de análise histórica com potência para análise da sociedade. Nesta compreensão, uma análise sobre a condição humana necessita olhar para gênero, pois este é um dos tipos de relação presente em todos os espaços. As “verdades” atreladas aos conceitos de gênero são hierarquizadas e produzem a sociedade. Os códigos da linguagem referente aos gêneros definem, limitam e constituem corpos sobre seus gostos, personalidades e papéis a representar definidos pela linguagem e construídos na história social. Gênero, portanto, trata do *discurso* da diferença de sexos.

Os significados atribuídos aos gêneros baseiam-se, ainda, nas *tecnologias de gênero*: áreas que produzem seus significados (SCOTT, 1989). Assim, as diferenças marcadas são a “designação do outro” que irá definir categorias de pessoas tendo como referência a norma

que nem sempre é explícita. Há valorização de determinados corpos, situações e eventos e criam-se estereótipos que levam a concepção de imutabilidade e naturalização (BELELI, 2010).

Como exemplo dos símbolos construídos pelos discursos, a linguagem, signo ideológico, é aspecto de exclusão ao que se refere à representatividade do feminino, em especial a língua portuguesa e as latinas. As regras de formalidade possuem aparente pretensão neutra, mas que obriga o uso de termos masculinos como códigos genéricos para abranger homens e mulheres e, assim, anular o feminino (DINIS; CAVALCANTI, 2008).

Ainda, temos tendência, emprestada de valores ocidentais, a partir de uma percepção dualista, em polarizar cultura e biologia. O corpo, atributo material, vivo e físico, é entendido como pertencente ao campo biológico e é compreendido como “inequívoco” e “evidente por si”. Esse corpo inserido no âmbito da natureza é negado na alçada cultura; é *dado* ao nascer e apresenta características *biológicas* que o diferencia. Porém, o corpo, a biologia desse corpo, é reconhecido como distinto a partir de marcas *culturais* (LOURO, 2000).

Isso não significa ignorar que seres humanos possuem corpos com genitais distintos – não apenas binário, visto que, há amplo espectro de pessoas intersexuais que demonstra que a natureza não se dá de modo tão inteligível⁴¹ – e existe uma realidade material do sexo. Quando se pensa os significados dados aos corpos e ao que se chamou de sexo biológico é preciso considerar o espectro de variações no interior da própria natureza. Contudo, predominam-se deduções que definem que as identidades sexuais, de gêneros e étnicas são dadas por “marcas biológicas” fixas e científicas. Segundo Louro (2016), a dedução é equivocada, pois a própria ciência foi concebida em contexto social, histórico e político⁴².

Dessa forma, uma vez que os significados que remetem às identidades são produzidos num campo de relações de poder, o conceito da identidade é questionável, pois limita possibilidades, além de pressupor que os agentes do discurso estão em posições iguais de poder, o que, de acordo com Butler (2017), não procede. Porém, o conceito de identidade é importante para a reivindicação de direitos civis⁴³, como afirma a própria Butler (2017). Além disso, a identidade de *grupo* – e não de indivíduo – enfatiza a diferença que numa sociedade hierarquizada produz desigualdades. Há experiências *comuns* no interior de grupos:

⁴¹ A intersexualidade, antigo hermafroditismo, refere-se às variações dos caracteres biológicos sexuais que nem sempre permite a definição em masculino ou feminino. Essa dificuldade se dá por conta do pensamento binário de que sempre haverá uma fêmea OU um macho; fato que não é sempre verdade. Ainda, há grande espectro de variações dentro da própria intersexualidade, de modo que, não se trata de uma terceira categoria fixa e definida.

⁴² Já citamos na pesquisa que a ginecologia foi uma área construída como um dispositivo e que a ciência do sexo exerce influência maior no corpo entendido como feminino, pois este é o corpo que menstrua e engravida.

⁴³ Inclusive para a construção de uma abordagem didática no interior da escola que pensa a partir dos direitos humanos; tema discutido no capítulo anterior.

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racionalizem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder. (RIBEIRO, 2017, p. 69-70)

A busca por explicação universal para relações desiguais não é suficiente, nem para o que se refere a concepções biológicas e tampouco culturais se o segundo remeter-se a determinismos (BUTLER, 2017). Dados que se pretendam universais não justificam a condenação da mulher para a condição subordinada. Portanto, desigualdades se reforçam ao se naturalizar a cultura. O que se entende por mulher e homem se dá em perspectiva binária; são esperadas características distintas e definidas pelo sexo; porém, nem a distinção biológica se dá em perspectiva essencialmente binária. Construções sociais, culturais e linguísticas produzem corpos que originam concepções de gênero, sexo e sexualidade. Trabalhemos essas questões ao refletir especificamente como noções de sexo/sexualidade e gênero se relacionam.

2.1.3 Relações entre sexualidade e gênero: a heteronormatividade

2.1.3.1 Sexo, gênero e a heterossexualidade compulsória

Como citado, “gênero” passou a ser utilizado na década de 1980 pela academia e movimentos feministas como indagação aos estudos sobre mulheres feitos à época. A questão foi influenciada por escritoras e feministas lésbicas, além de feministas negras. Gayle Rubin questionou na raiz o que levava uma mulher a ser subordinada. Para tal, Rubin (1975-1993), buscou nas teorias universalizantes como o marxismo, a psicanálise e a biologia, a base das submissões das mulheres e não encontrou justificativas que a satisfizessem.

Para ela, o marxismo, por exemplo, responde a questões humanas na sociedade capitalista, mas não responde sua pergunta, pois o capitalismo não inventou a subordinação de mulheres. Isso não significa que o capitalismo não se aproprie dessa subordinação: o “lugar da mulher” e o trabalho doméstico beneficiam a mais-valia. Com a feminização do trabalho no século XX, gera-se para o sistema capitalista, uma força de trabalho barata, devido à desvalorização da profissional enquanto pessoa. As formas como as diferenças sexuais foram interpretadas são as bases do que Rubin denomina de “sistema sexo/gênero”:

Sexo é sexo, mas o que se considera sexo é igualmente determinado e obtido culturalmente. Toda sociedade conta ainda com um sistema sexo/gênero: um conjunto de arranjos através dos quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação humana é moldada pela intervenção humana e social e satisfeita de forma convencional, pouco importando o quão bizarra algumas dessas convenções parecem ser. (RUBIN, 1975-1993, p. 5)

A mulher é entendida como moeda de troca numa sociedade que tem na noção de parentesco a estrutura de relações. Nessa perspectiva, o binarismo de gênero fundou a noção submissa da figura feminina. Rubin (1975-1993) questiona a heterossexualidade enquanto norma e a denomina de “heterossexualidade compulsória”. Para ela, é a heterossexualidade compulsória que produz o gênero que, por sua vez, fundamenta a dominação masculina.

Seu estudo é um dos pioneiros no que tange o questionar da heterossexualidade, posto que esta, enquanto norma, ainda não havia sido avaliada. Por esse viés, Rubin (1975-1993) discute a noção de parentesco como um sistema que instala a diferença de gênero, a partir de dois sexos biológicos que se dividem binariamente e questiona: homens e mulheres são mais parecidos do que diferentes entre si, por que há tamanha divisão?

A produção de dois gêneros para o que se entende pelo sexo produz a heterossexualidade enquanto regra, visto que a reprodução é vinculada à união desses dois “gêneros”. Desse modo, as sujeitas e sujeitos são marcadas/os pelo gênero para garantir o matrimônio. Em muitas sociedades, o casamento constitui simbolicamente a mulher enquanto moeda de troca que ocorrem entre famílias e grupos. Instala-se o tabu do incesto. Não é interessante realizar a troca entre membros do mesmo grupo: a sexualidade é construída pela noção de parentesco. As mulheres são constituídas enquanto objeto de ligação entre homens, para que estabeleçam relações entre si.

Gênero é uma divisão dos sexos socialmente imposta. É um produto das relações sociais da sexualidade. Os sistemas de parentescos repousam sobre o casamento. Portanto eles transformam machos e fêmeas em “homens” e “mulheres”, cada qual uma metade incompleta que só pode encontrar a completude quando unida à outra... A divisão dos sexos tem por efeito reprimir alguns dos traços de personalidade de virtualmente todo mundo, homens e mulheres. O mesmo sistema social que oprime as mulheres nas suas relações de troca oprime todo mundo pela sua insistência numa divisão rígida da personalidade. (RUBIN, 1975-1993, p. 12)

Da mesma maneira, Rich (1980-2010), questionou a heterossexualidade compulsória, ao discutir a existência lésbica apresentando que o apagamento de mulheres lésbicas é uma questão das mulheres em geral, pois, a existência lésbica questiona a heterossexualidade como norma e a subordinação à qual as mulheres são submetidas. “Ser lésbica” ameaça a estrutura que fundamenta a dominação masculina. Trata-se de um “objeto” que se recusa a ser objeto;

que se recusa a ser moeda de troca. Coloca em questão a heterossexualidade e a apresenta como instituição opressora construída socialmente e restringe as possibilidades das mulheres.

Por outro lado, mais recentemente, Butler (2017) traz que a concepção de gênero como construído socialmente, apesar de afastar a noção de determinismos biológicos, pode levar a concepção de *determinismo social*. Nesse sentido, cai-se em tendência de se pensar os corpos como passivos enquanto os significados de gênero de “lei cultural” são inscritos neles. Desse modo, a cultura que seria o destino, mas haveria, ainda assim, um destino exato.

Para Butler (2017), o que se entende por sexo foi também construído, visto que a biologia foi interpretada. Assim, “sexo é gênero”, pois a interpretação que se fez de sexo no campo científico, biológico e médico configurou as bases para o que se entende por gênero. Por esse viés, o corpo é culturalmente construído e seu caráter imutável é contestado. Assim, buscamos entender, mais do que a distinção entre sexo e gênero, as relações entre um e outro a partir, também, da noção da masculinidade enquanto uma instituição.

2.1.3.2 A constituição da masculinidade hegemônica

Quando eu estava no primário, em Nsukka, uma cidade universitária no sudeste da Nigéria, no começo do ano letivo a professora anunciou que iria dar uma prova e quem tirasse a nota mais alta seria o monitor da classe. Ser monitor era muito importante. Ele podia anotar, diariamente, o nome dos colegas baderneiros, o que por si só já era ter um poder enorme; além disso, ele podia circular pela sala empunhando uma vara, patrulhando a turma do fundão. É claro que o monitor não podia usar a vara. Mas era uma ideia empolgante para uma criança de nove anos, como eu. Eu queria muito ser a monitora da minha classe. E tirei a nota mais alta. Mas, para minha surpresa, a professora disse que o monitor seria um menino. Ela havia se esquecido de esclarecer esse ponto, achou que fosse óbvio. Um garoto tirou a segunda nota mais alta. *Ele* seria o monitor. O mais interessante é que o menino era uma alma bondosa e doce, que não tinha o menor interesse em vigiar a classe com uma vara. Que era exatamente o que *eu* almejava. Mas eu era menina e ele, menino, e ele foi escolhido. Nunca me esqueci desse episódio.
 (“Sejamos todos feministas” – Chimamanda Ngozi Adichie)

Ao mesmo tempo em que emergiu, no século XX, os movimentos feministas, insurgiu também os movimentos homossexuais. Segundo Balieiro e Risk (2014), esses lutavam contra a rotulação da homossexualidade enquanto patologia, por direitos civis, acesso ao mercado de trabalho e reconhecimento de cidadania. Movimentos feministas e homossexuais se relacionam dada as confluências de suas pautas em questionar o privilégio masculino que autoriza a subordinação de mulheres e homossexuais.

Como já dito, a relação de poder desigual é reforçada e mantida com a naturalização e biologização de conceitos de gênero. Esse reforço é sustentado a partir do ideal da

heteronormatividade. Para Connell (1995), a heteronormatividade, constrói bases para a construção da masculinidade, resultando em opressão, rejeição e exclusão daquilo que diverge do hegemônico que é figurado pelo masculino, heterossexual, branco e com poder econômico.

Assim, não é apenas o feminino que é construído de modo que estudos de gênero não são só sobre mulheres e sim sobre a sociedade⁴⁴. Nesse entendimento, a masculinidade é construída e reforçada sob disciplinamento dos corpos e é passível de transformação. De acordo com Miskolci (2010), a masculinidade é construída em oposição à homossexualidade e ao feminino que é visto como inferior, menor e assujeitado.

Por esse viés, *matriz heterossexual* é um conceito construído por Butler (2017) que compreende que as sociedades são fundamentadas na *coerência* entre sexo anatômico, gênero, desejos e práticas sexuais. Exige-se que pessoas nascidas com o que denominamos de sexo masculino sejam homens, se comportem de modo “masculino” e desejem se relacionar com meninas, já as pessoas que nasceram com sexo biológico que chamamos de feminino que sejam mulheres, se comportem de modo “feminino” e automaticamente se relacionem com homens. Entende-se a *complementariedade* de gênero e a suposição de que homens e mulheres naturalmente formam casais heterossexuais. Não se entende que a sexualidade e as relações de gênero possam ser construídas historicamente e socialmente (BUTLER, 2017).

Em consonância, a ordem sexual une dimensões de sexualidade com as relações de gênero. Segundo Balieiro e Risk (2014), relações sexuais e de gênero são influenciadas por uma masculinidade que é construída na negação do feminino. Sendo o feminino marcado pela docilidade, sentimento e fragilidade, ao masculino resta a força, a agressividade e a violência, pois, entendem-se que homens devem provar sua masculinidade através dessas características. Ainda, se é inteligível apenas nessa possibilidade de estrutura: binária e dicotômica.

Ao ser a masculinidade hegemônica uma recusa à feminilidade tem-se a dominação simbólica – e literal – de mulheres e a homofobia, visto que tal condição é representada por mulheres e homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags* etc. Ainda: “... aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados *diferentes*, são representados como *o outro* e, usualmente, experimentam práticas de discriminação e subordinação” (LOURO, 2014, p. 52 – grifo da autora). Há violência contra homens gays e mulheres transexuais e travestis por se pressupor que sejam “homens” – “naturalmente homens” – que abdicam de sua “natural superioridade” e se submetem a uma posição inferior representada pelo feminino, de modo que homofobia e sexismo se inter-relacionam.

⁴⁴ Discutimos anteriormente, a partir de Scott (1989), o gênero como categoria de análise da sociedade.

Assim, a homofobia é a defesa ao padrão e pretende afastar questionamentos que possa desestabilizar a heterossexualidade enquanto norma (CONNELL, 1995). Isso, pois, essa norma se vincula ao conceito que trata da existência de uma produção da naturalização de práticas e comportamentos heterossexuais como referência à normalidade (BUTLER, 2017). Também, homens aprendem regras de comportamento no interior de suas sociabilidades:

Considerando que a masculinidade se constitui na homosociabilidade, ou seja, ela é aprendida e reforçada nas relações de sociabilidade entre homens nas práticas esportivas, nos grupos de amizade, no contato com os colegas de trabalho, um aspecto fundamental destas relações é a necessidade de se espantar a “ameaça” da homossexualidade. (BALIEIRO; RISK, 2014, p. 171)

Desse modo, a homofobia é uma forma de negar a homossexualidade. Segundo Balieiro e Risk (2014), percebe-se isso pelo teor que “piadas” contadas por homens assumem. O conteúdo revela a homossexualidade de modo pejorativo ao questionar a heterossexualidade de um membro do grupo. Utilizando-se do escárnio se diferenciam de homossexuais e rejeitam qualquer forma de expressão que aluda à homossexualidade em tentativa de afirmar virilidade. No entanto:

A homofobia não se limita à piadas ou às relações jocosas estabelecidas entre homens, pois sua expressão talvez assuma contornos de repulsa que podem culminar em atos de agressão física, por exemplo. A violência homofóbica não se limita a um ato isolado que diz respeito apenas a personalidade do agressor, pois ela coincide com um sistema de valores que caracteriza a heterossexualidade como manifestação da normalidade, do saudável e do adequado, ao mesmo tempo que classifica a homossexualidade como anormal, desviante, inadequada e doentia. (BALIEIRO; RISK, 2014, p. 172)

Atua-se, portanto, de modo a combater tudo que fuja dos preceitos de uma masculinidade hegemônica. Essa é umas das formas que gênero e sexualidade se entrecruzam. Os comportamentos esperados para homens e mulheres, assim como as concepções ideais de masculinidade e feminilidade operam de acordo com a lógica heteronormativa. Os estudos que questionaram a natureza da heterossexualidade entenderam-na como *compulsória* (cf. RUBIN, 1975-1993, RICH, 1980-2010). A heterossexualidade seria uma imposição social. Estudos posteriores, ligados a Teoria *Queer*⁴⁵, passam a compreender, não só a

⁴⁵ A teoria *Queer*, segundo Louro em “Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer” (2016), associa-se ao modo de ser que desafia normas. *Queer*, do inglês, significa “esquisito”, “raro”, “estranho” e é utilizado de modo pejorativo contra pessoas de sexualidade desviante da norma e que é adotado pela teoria enquanto resistência e ressignificação do próprio termo que adquire, assim, caráter subversivo.

heterossexualidade como compulsória, mas a sociedade em todos os seus seguimentos, como heteronormativa, o que atinge *todas* as relações sociais (BALIEIRO; RISK, 2014).

Michael Warner definiu o conceito de heteronormatividade em 1991 onde se entendeu que *todas* as relações sociais atuam de acordo com a lógica do binário hetero-homo. Atribui-se padrão hierárquico às relações e coloca-se a heterossexualidade como condição “normal” e a homossexualidade “desvio” e, nesse dualismo: “a heteronormatividade é um sistema complexo que diferencia aquilo que é ‘bom’, apropriado e saudável do que é moralmente condenável, inapropriado, e deve ser evitado socialmente” (BALIEIRO; RISK, 2014, p. 161).

A norma dita modos de vida e focaliza olhar em perspectiva binária e heterossexual; sempre há a procura do macho e da fêmea numa relação; em qualquer relação – inclusive homossexuais. Contudo, a sexualidade constrói-se em meio a relações de poder que determinam a forma como nos constituímos e atravessam outras questões para além destas.

Assim, gênero e sexualidade formam teias que resultam em opressões e privilégios diversos, associados com a raça e a classe. Hierarquizam-se pessoas e isso influencia também no uso dos espaços públicos ressoando no mercado de trabalho⁴⁶ e no modo de vida. Os fundamentos que consideram sexualidade e gênero de modo interseccional, onde diversas questões marcam as/os sujeitas/os, podem auxiliar para a compreensão da temática e das desigualdades às quais às diferenças foram historicamente submetidas. Os conceitos trabalhados aqui podem servir como ferramenta para que se pense o real; a realidade concreta, pensando, no caso, no recorte da escola e do ensino de ciências e biologia na esfera atual por meio de alguns seus atores: as professoras e professores.

2.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.2.1 Educação sexual em ciências e biologia: produções acadêmicas⁴⁷

Como um dos percursos para se construir a pesquisa, realizamos busca no banco de dados de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

⁴⁶ Além dos homens estarem em posições de chefia e representatividade em maior número, a proporção se altera se falarmos de homens negros e, mais ainda, de mulheres negras. A justificativa da “boa aparência” para vagas de emprego é pautada em ideal de beleza branco e europeu: pele clara, cabelos lisos e nariz fino, por exemplo.

⁴⁷ Desse tópico originou-se um estudo mais profundo em formato de capítulo de livro: LOURENÇO, Silmara Silveira; MENDONÇA, Viviane Melo de. *O ensino de sexualidade e gênero em ciências e biologia: levantamento bibliográfico*. In: Rafael Siqueira Guimarães; Viviane Vergueiro; Marcela Aparecida de Marcos; Ivan Fortunato. (Org.). *Gênero e cultura: perspectivas formativas*. 1ed. São Paulo: Edições Hipótese, 2018, v. 2, p. 17-35.

Superior (CAPES) de trabalhos com temática de sexualidade e gênero em ciências e biologia entre 2010 a 2017, para levantar o foco de investigação da pós-graduação com auxílio financeiro e as preocupações da academia. Tal plataforma de banco de dados possui variedade de áreas do conhecimento e alcance significativo de universidades brasileiras conceituadas.

Utilizamos o campo de pesquisa do endereço eletrônico com as palavras-chave “gênero”, “sexualidade”, “ensino”, “ciências”, “biologia” e “educação sexual”. Objetivamos garantir que os trabalhos tivessem foco no ensino de ciências e biologia. Por conta disso, a seleção foi pautada na busca por palavras-chaves explícitas nos títulos dos trabalhos. Após avaliação dos títulos, avaliamos o resumo a fim de conferir o foco do estudo e depois o trabalho em si. Assim, para Spink (2010), economiza-se tempo e se garante seleção criteriosa.

Após a seleção, chegamos a 14 dissertações sobre o ensino de ciências/biologia em temas relacionados com sexualidade e gênero. Para pensar o que se produziu e as preocupações nesse sentido, selecionamos alguns trabalhos e observamos as categorias: 1) Materiais didáticos; 2) Formação do professor de Ciências/Biologia; 3) Ensino de DSTs e gravidez; 4) O professor em educação sexual e 5) Práticas pedagógicas diferenciadas.

Assim, parte dos estudos se atentou a linguagem e conteúdos de materiais didáticos e demonstraram, nesses, a busca por normatização, de modo que, na temática de “educação sexual” abarcavam principalmente questões de aspectos reprodutivos com ênfase no aparelho reprodutor feminino – útero – e masculino – pênis. Tal ênfase apontou para a marca de disputas de poder e destacou, ainda, que a limitação a aspectos estritamente reprodutivos e heterossexuais chega a empobrecer até mesmo os conceitos biológicos das ciências naturais, limitando o conteúdo (cf. ALVES, 2016; PIOZEVAN, 2010)⁴⁸.

Há estudos sobre a formação docente. A conclusão é, em geral, similar: não há disciplinas específicas sobre o tema no currículo formal de cursos de Ciências Biológicas. Quando o assunto é discutido, se faz por iniciativa de algum/a professor/a ao incluir a discussão na disciplina (cf. COELHO, 2013; OLIVEIRA, 2016)⁴⁹. Coelho (2013) e Oliveira

⁴⁸ ALVES, Luíza L. *Discursos sobre gêneros e sexualidades inscritos em corpos de livros didáticos de Ciências (1970–1999)*. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

PIOZEVAN, Gustavo. *Determinismo biológico e educação sexual: análise retórica da concepção da sexualidade em livros didáticos*. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência a Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2010.

⁴⁹ OLIVEIRA, Samuel G. *Formação inicial docente para a educação sexual: revelando realidades de licenciaturas em Ciências Biológicas*. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2016.

COELHO, Renata. *Educação sexual na formação de professores de ciências e biologia: construindo novos entendimentos*. 2013. 137 p. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática) – Universidade Federal do ABC, Santo André. 2013.

(2016) evidenciam a importância da concepção de futuros/as profissionais sobre o tema e que se precisam repensar cursos superiores de licenciaturas em Ciências Biológicas para que se busque transformação no modo como o conteúdo se apresenta na escola.

Abrindo um parêntese para a UFSCar *campus* Sorocaba-SP, onde se realiza essa pesquisa, segundo Neto (2016)⁵⁰, acontece principalmente, também, em uma perspectiva de iniciativa de professores/as abordarem a temática no interior de suas disciplinas, apesar de se ter, nos Projetos Políticos Pedagógicos de alguns cursos, a inclusão da temática:

...os Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas do CCHB e CCTS da UFSCar, *campus* Sorocaba, contemplam, minimamente, a questão de gênero e sexualidade, com especial destaque para os Projetos Políticos Pedagógicos da Geografia, da Pedagogia e da Biologia, embora esta última tenha apenas uma disciplina que trate da questão. Os Planos de Ensino, no entanto, tornam-se ainda mais ricos que os PPPs e que as próprias ementas das disciplinas e isto se deve, sobretudo, ao interesse acadêmico e/ou político dos docentes. (NETO, 2016, p. 89)

Ainda, há trabalhos sobre o professor na educação sexual que atua no ensino básico (cf. SCOPEL, 2012; QUIRINO, 2013)⁵¹. Scopel (2012), afirma que os professores questionados no estudo não abordam as questões de sexualidade com outras disciplinas, sendo tratado unicamente na perspectiva biológica e reprodutiva. Por sua vez, Quirino (2013) detectou tentativas de educadoras/es de realizar discussões e dinâmicas em grupo como estratégia metodológica, diferente do trabalho anterior que não houve indícios desse tipo de modalidade. Entretanto, por vezes, se restringiam na discussão das DST e gravidez. De modo geral, percebeu-se que educadores não abordam questões para além do aspecto reprodutivo.

Percebemos também trabalhos que focam, especificamente, temas de DST e gravidez. É preciso levar em conta que esses aparecem em todas as pesquisas. Nessas pesquisas demonstrou-se que, apesar de serem conteúdos programáticos do ensino de ciências/biologia, mesmo nesse campo, o assunto é insuficiente. A temática é empobrecida e pouco eficaz na

⁵⁰ ROCHA-NETO, José; LEITE, Kelen C. Gênero e sexualidade: uma análise dos PPPs e Planos de Ensino dos cursos de Licenciatura do CCTS/UFSCar. In: *Anais do Simpósio de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual: Identidade Corpo e Política*. I Simpósio de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual, v.1, 2014.

⁵¹ QUIRINO, Josiane. *Sexualidade na escola: encaminhamentos metodológicos na perspectiva dos professores de Ciências*. 2013 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

SCOPEL, Bruna G. *O ensino de sexualidade humana nas aulas de biologia: Compreensões de professores da rede pública estadual de Blumenau – SC*. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2012.

prevenção devido à “repressão” exercida sobre o tema que deixa o assunto pouco confortável para quem leciona, sendo percebido como proibido (cf. CICCIO, 2012; SOARES, 2014)⁵².

Alguns trabalhos buscaram práticas pedagógicas dialogadas (cf. BASTOS, 2015)⁵³ e em perspectiva libertadora (cf. SOARES, 2012; DERMATINI, 2015)⁵⁴. No estudo conduzido por Soares (2012), constatou-se que a prática pautada em métodos dialógicos indica caminho para emancipação na ES em turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Evidenciaram-se dificuldades nessa abordagem, associadas, em geral, com conhecimentos prévios de origem moral e religiosa. Apontou-se a necessidade de considerar questões histórico-culturais; deve-se atentar a atividades que pensem a especificidade cultural e discutam os termos e atitudes discriminatórias (SOARES, 2012).

Em outro estudo, Bastos (2015) construiu rodas de conversa com alunos/as do EM e tratou questões sobre gravidez. Ao final, educandos/as mostraram maior conhecimento sobre corpo e reprodução e se posicionaram em questões como aborto, amamentação e desigualdade no que tange à responsabilidade de meninos e meninas em casos de gravidez. Dermatini (2015) refletiu, ainda, sobre práticas em perspectiva crítica e avaliou o Projeto de Prevenção Sexual de uma escola pública de Sorocaba. Percebeu que as abordagens no ensino de ciências quanto à prevenção não superaram a abordagem biológica e, por isso, é ineficiente.

Esses trabalhos compreenderam que o tipo de abordagem que considera saberes dos/as educandos/as e uma postura dialógica podem proporcionar possibilidades de reflexão sobre as questões que envolvem o tema. Dessa maneira, qualifica-se como trajeto que pode contribuir para a tomada de consciência de educandos/as visando humanização e superação de conflitos.

A partir dos trabalhos, é consensual a concepção de que as áreas biológicas são detentoras do saber, o que acarreta em responsabilidade por parte dos profissionais que lecionam essas disciplinas na educação básica. Apesar de nem todas as pesquisas focarem nas

⁵² CICCIO, Roberta. *Potencialidades e limites do ensino das doenças sexualmente transmissíveis: um estudo qualitativo na perspectiva socioantropológica*. 2012. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2012.

SOARES, Karina M. S. *Educação para prevenção: o discurso de professoras de Ciências do Ensino Fundamental II em tempos de HIV/AIDS*. 2014. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014.

⁵³ BASTOS, Giséli D. *Biologia no ensino médio: diferentes abordagens metodológicas para adequar o conhecimento ao cotidiano – enfoque sobre a gravidez na adolescência*. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015.

⁵⁴ SOARES, Marina N. *Existir e deixar existir: possíveis contribuições do ensino de ciências à educação sexual de jovens e adultos à luz de uma abordagem emancipatória de ensino*. 2012. 161. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, 2012.

DERMATINI, Gabriel. *Articulação entre Paulo Freire e Herbert Marcuse para uma educação sexual humanizadora*. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

graduações, um ponto de destaque foi a formação docente deficitária, pois se limita à biologia, o que contribui com as contradições. Assim, os/as professores/as se sentem despreparados/as para explorar a temática para além do que costuma dizer a biologia (cf. COELHO, 2013; QUIRINO, 2013; SCOPEL 2012; DERMATINI, 2015; BASTOS, 2015). Uma vez que, opressões como a LGBTfobia e o sexismo não são questionadas estas ainda se fortalecem com o discurso biologizante.

Com o suporte dessas pesquisas e a fundamentação teórica, consideramos, no contexto de Sorocaba-SP, as abordagens que professoras de Ciências e Biologia pautam suas práticas em educação sexual; tema presente na matriz curricular dessas disciplinas. Assim, entendendo as dificuldades que envolvem a temática, as dúvidas de educandas/os e modos de se discursar sobre o ensino de reprodução humana e DST e, então, às concepções que as sujeitas trazem sobre a sexualidade e o gênero, além dos desafios e das possibilidades que nos apresentam.

2.2.2 A pesquisa: estratégias e fundamentos metodológicos

Essa é uma pesquisa que faz uso da abordagem *qualitativa*, ou seja, parte do pressuposto que os/as sujeitos/as atuam a partir de suas crenças, sentimentos, percepções e valores. Dessa forma, carrega sentidos que dependem das sujeitas de pesquisa, suas realidades e relações. A pesquisa qualitativa é essencialmente hermenêutica, pois, busca os significados conferidos pelas participantes a dadas situações. Além do mais, a realidade é uma construção social e, assim, os fenômenos são interpretados pela perspectiva holística, isto é, considera os componentes de determinada situação e suas interações (ALVES, 1991).

Ainda, utilizamos entrevistas semiestruturadas. Em estudos qualitativos, geralmente, usa-se essa abordagem assemelhando-se mais a uma conversa do que com uma entrevista de questões objetivas (ALVES, 1991). Contudo, é necessário indicar o objetivo e aspectos que se pretende focar e nesse ponto difere da mera conversa, pois os participantes possuem posições bem definidas – entrevistadora e entrevistada –. Há, também, um marco no tempo com início e término, que, em geral, tem como demarcação o gravador de voz (FERREIRA, 2014).

Assim, a pesquisa visou discursos construídos por professoras de ciências e biologia de escolas públicas de Sorocaba-SP obtidos a partir da ferramenta de *entrevista compreensiva*. Segundo Ferreira (2014), a entrevista de caráter compreensivo trata-se da constituição de duas vozes (ou mais) em diálogo recíproco e nas posições que ocupam no contexto específico da entrevista. Desse modo, o resultado é mais narrativo do que informativo, pois dependem da

produção intersubjetiva das participantes, isto é, a entrevista constrói o discurso. Os enunciados não são atribuídos exclusivamente aos locutores. Interlocutor também é participante na construção dos sentidos de um enunciado (AMORIM, 2004).

Por esse viés, exige-se de quem pesquisa postura criativa e de improvisação, tendo em vista que, apenas no momento da entrevista é que se tem a possibilidade de discernir quais são as questões relevantes, que devem assim o ser tanto para quem pergunta, quanto para quem responde. Essa “improvisação” precisa ser preparada e controlada, é um improviso minimamente planejado: precisamos ter profundo conhecimento sobre a temática e possuir planejamento de tópicos-chave (FERREIRA, 2014).

O discurso é construído a partir de uma situação de interação em que a narração da entrevistada não é automática e a intervenção feita por quem entrevista não é neutra. A narrativa é um processo de reflexão da entrevistada no momento em que se faz a pergunta. Assim, pesquisadora e sujeita de pesquisa constituem relação intersubjetiva: “não há um *eu*, que não se constitua na relação com o *tu* (AMORIM, 2004, p. 89 – grifo da autora).

A entrevista compreensiva, portanto, constitui uma situação de sociabilidade que implica injunção de reflexividade próximo de quem é entrevistada e provoca, no momento da fala, o exercício da autoanálise. Muitas vezes é no instante da entrevista que a participante refletirá pela primeira vez aquilo que é questionada, por mais que seja algo que ocorra cotidianamente em sua experiência (FERREIRA, 2014). No caso dessa pesquisa, sua prática pedagógica em Educação Sexual e concepção de sexualidade e gênero.

De acordo com Ferreira (2014), ao decorrer da entrevista, deve-se ter como intenção estabelecer a escuta ativa em que se mostra paciente e disponível ao discurso, mostrando-se atenta e curiosa, pois o discurso que interessa encoraja a fala. Desse modo, o ouvinte não é passivo, sua compreensão constrói o discurso. Para Bakhtin (2016), o ouvinte compreende e se posiciona; assume uma *ativa posição responsiva* desde o início do processo. Ouvinte concorda ou discorda total ou parcial e pode completar o discurso, aplicá-lo ou usá-lo.

Toda compressão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante... Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2016, p. 25-26)

Dessa maneira, o enunciado conecta-se aos elos que o precedem e com o que é subsequente a fala. Um enunciado é criado ao levar em conta as atitudes responsivas no momento que é formulado. O ouvinte participa e elabora o discurso. O enunciado se constrói no encontro. Nesse sentido, a linguagem só existe posto que haja o outro a quem se fala e este é também falante e ao mesmo tempo respondente (AMORIM, 2004; BAKHTIN, 2016).

Partimos aqui também da noção de que o discurso é social e determinado pela comunicação que depende dos agentes envolvidos. Para Bakhtin (2016), o falante seleciona o gênero discursivo de seu enunciado a depender de dado contexto, da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre participantes da comunicação. Ainda:

...um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado, sobretudo por seu aspecto expressivo... Esse real juízo de valor, só pode ser realizado pelo falante em seu enunciado concreto. As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos do falante. (BAKHTIN, 2016, p. 47-48)

Nesse sentido, a entonação, as pausas e até o olhar tornam-se passíveis de interpretação, visto que, “um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral” (BAKHTIN, 2016, p.48). Além do mais:

Em cada enunciado... abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva ou a vontade de produzir sentido por parte do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante quer dizer, e com essa intenção verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. (BAKHTIN, 2016, p. 37)

Para Bakhtin (1999), o diálogo é uma das formas de interação, mas se considerarmos em sentido amplo, outros exemplos de comunicação são dialógicos: o texto é uma forma de interação, do mesmo modo que a pesquisa. As falas das professoras foram trazidas a partir das práticas discursivas bakhtinianas relacionando a voz do outro de modo polifônico (AMORIM, 2004).

2.2.3 O discurso enquanto prática: o caráter polifônico bakhtiniano

A história das ciências humanas seria assim a história do pensamento voltado para o pensamento e para o sentido produzido pelo outro e isto se dá ao pesquisador sob a

forma de texto... Não há objeto científico que não seja discursivo, isto é, mediatizado pelo texto. Em qualquer domínio, o objeto de pesquisa é *objeto falado* e, neste sentido, não pode ser mudo... O objeto é não somente falado e atravessado pelo texto, mas ele é *texto*. Texto a explicar e a interpretar, ele é *objeto falante*. (AMORIM, 2004, p. 187 – grifo da autora).

Por práticas discursivas entende-se a linguagem enquanto *prática social e intersubjetiva*; uma ação de maneira que se faz necessário considerar, nas investigações de suas práticas a noção de sujeito/a, de história, de acontecimento e de relações de poder. Assim, entende o discurso como um acontecimento de caráter sócio-histórico construído coletivamente, pois, todo discurso só existe no diálogo (OLIVEIRA, 2009; STAN, 1992).

Posto que ação, a linguagem é dinâmica, um fenômeno histórico-fenomenológico e sociológico (SOUZA, 2002). Nesse sentido, a linguagem é viva e, portanto mutável, evolui na história a partir da comunicação. É pluralente e de acordo com Bakhtin (1999), as classes dominantes possuem interesse em tornar o signo monovalente. No entanto, toda palavra é ideológica e, por isso, também coletiva; não está ligada a um suposto subjetivismo individual.

Essa metodologia fornece contribuições para o debate de aspectos ligados a diversas manipulações e controles institucionais. Mélló *et al.* (2007) aponta para a contribuição foucaultiana no que concerne às práticas discursivas em que não existe produção de discursos que não esteja disciplinada por relações de poder. Assim, o estudo de práticas discursivas ocorre na tentativa de compreensão, também, das relações que atravessam as produções e condições dos discursos. Considerando esse aspecto, Foucault (1996) aponta que em qualquer sociedade, o discurso, bem como sua produção, é controlado, selecionado, organizado e redistribuído por procedimentos que conjuram poderes e perigos. Suas interdições elucidam as relações com o desejo e o poder. Mais do que os discursos traduzirem lutas e sistemas de dominação é por ele que se luta; o discurso é aquilo no qual se quer apoderar.

Há uma vontade de verdade percebida nas mudanças científicas, entendidas como resultado das “descobertas”. Essa vontade de verdade é reconduzida a partir do modo como o saber é aplicado, ou seja, como é valorizado, distribuído, repartido e atribuído em determinada sociedade. Desse modo, discurso é poder, visto que só se entra na ordem desse discurso se forem satisfeitas algumas exigências e for qualificado para tal (FOUCAULT, 1996).

O discurso constrói a vida social e trata dos diferentes modos que, a partir do discurso, se constroem realidades psicológicas e sociais. O enunciado é um acontecimento em que, para Amorim (2001), os mínimos participantes são o locutor, o objeto e o ouvinte. O texto escrito e o campo marcam uma situação, lugares específicos da produção do saber.

De acordo com Oliveira (2009), alinhada aos preceitos de práticas discursivas bakhtinianas, o mundo da vida é aquele em que habita o ser humano e este é singular. Os sujeitos e sujeitas que se encontram no mundo agem de modo posicionado e constantemente transformam os valores construídos, os quais foram produzidos também por esferas ideológicas – a ciência, a religião, o senso comum, a arte, a escola e a mídia.

Ainda, por uma perspectiva da psicologia social, Spink (2013) traz que o fato de dar sentido ao mundo é inevitável do ser humano, contudo, não é uma atividade individual. Produzir sentidos e significados é prática social que se faz dialogicamente, em que se utilizam os conceitos enunciados pela linguagem. Assim, as práticas discursivas se dão a partir da interação com dialogicidade e vozes plurais e o enunciado da prática é sempre localizado.

Pensar a linguagem, em sua configuração dialógica, significa considerá-la como um acontecimento social, fruto de alguma atividade de comunicação social (trabalho) realizada na forma de uma comunicação verbal determinada, isto é, da interação verbal de um ou mais enunciados construídos num processo dialógico de alternância dos sujeitos envolvidos... (SOUZA, 2002, p. 77)

Dessa forma, ainda segundo Spink (2013), a noção de práticas discursivas entende que os discursos estão em constante diálogo e os enunciados de uma pessoa se fazem em contato ou são endereçados a outra onde se interanimam reciprocamente. Assim, tem-se o conceito bahktiniano de “interanimação dialógica” que aborda o posicionamento que a/o sujeita/o tem no mundo com o mundo e o outro; pressupõe o caráter dialógico da linguagem e discurso. Neste, movimenta-se entre os já-ditos e os ainda não-ditos que estão em relação dialógica e em luta constante de forças (OLIVEIRA, 2009, AMORIM, 2004).

Uma ideia só se esclarece para si mesma no processo de seu esclarecimento para o outro. Por isso não há nem pode haver, por assim dizer, um monólogo absoluto, ou seja, não endereçado a ninguém, uma expressão puramente individual de um pensamento para si mesmo. Semelhante monólogo individual absoluto, se é que o concebemos, dispensaria a língua, compreensível para os outros... Todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social. (BAKHTIN, 2016, p. 118)

Segundo Oliveira (2009), o/a humano/a é sempre um ser de ação que é valorada pelo mundo, ou seja, pelas/os sujeitas/os que o constituem. Essa ação permite seu reconhecimento como sujeito/a. A linguagem, desse modo, é uma ação orientada e as/os sujeitas/os possuem seus atos acessados a partir dessa linguagem em uma relação constitutiva da realidade.

Por esse viés, há a noção de alteridade enquanto constitutiva do “eu”; pois a concepção de sujeito/a passa pela relação intersubjetiva. Toma-se consciência de si por meio

do/a outro/a que o faz a partir do valor e significado atribuído e interpretado de suas ações. Assim, a identidade é forjada na linguagem com outras/os, quando nos vemos pelo olhar dessa/e outra/o. Isso não significa que seja “acabado” nesse encontro, mas é constantemente reconstituído através das práticas (OLIVEIRA, 2009; SPINK, 2013, STAN, 1992).

A linguagem, para Bakhtin, não é um sistema acabado, mas um contínuo processo de *vir a ser*. Os indivíduos não recebem uma língua pronta; em vez disso, ingressam numa corrente móvel de comunicação verbal. As pessoas não “aceitam” uma língua; em vez disso, é através da linguagem que elas se tornam conscientes e começam a agir sobre o mundo, com e contra os outros. (STAN, 1992, p. 32 – grifo nosso)

Essa pesquisa possui abordagem polifônica, uma vez que o método da abordagem, além do seu rigor, cientificidade e condições permitem incluir a alteridade. Para Amorim (2004), é a partir da alteridade que se tece a enorme parte do trabalho de quem pesquisa e as análises e manejo das relações com o outro, seja no trabalho de campo ou no trabalho de escrita, é o eixo onde se produz o saber: “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com o outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto” (AMORIM, 2004, p. 16).

Assim, segundo Amorim (2004), a partir da perspectiva bakhtiniana, o texto polifônico permite examinar a noção de alteridade enquanto presença de um outro discurso no interior do discurso. É necessário, portanto, colocar o contexto da enunciação no interior do enunciado e a análise faz referência à maneira como as vozes se misturam com a voz da sujeita do enunciado.

A pesquisa, também, é a tradução de algo estranho para familiar, pois o “estranho” é criador. Para que seja possível, é necessário que o objeto seja tornado estranho, pois, a familiaridade tende a “cegar” a imersão em dado cotidiano. Desse modo, há estranheza do objeto de pesquisa e a pesquisadora é quem recebe e acolhe esse estranho. O fazer pesquisa se dá pelo abandono do território e deslocamento ao “país do outro” para que se faça a escuta da alteridade; é preciso o reconhecimento desta, para que seja efetiva a tentativa de compreensão e de diálogo. Intentamos, assim, “dar conta dessa presença outra, desse estranho encontrado ou desencontrado na pesquisa” (AMORIM, 2004, p. 16).

A diferença que permeia o ato de pesquisa estará lá, tornando esse sujeito um *outro*. Colocar esse sujeito no lugar de *objeto de estudo* instaura entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo. (AMORIM, 2004, p. 31)

Não se pode, portanto, perder de vista que os sentidos, os quais nos são referências, foram construídos. De acordo com Spink (2013), possuem pluralidade de significados, pois são resultados de contradições e disputas, tendo em vista que, a partir do momento que se entra em fase de interação das práticas discursivas se percebe as polissemias e as incongruências: há posicionamentos múltiplos sustentados por narrativas enunciadas sobre um mesmo objeto. Nesse sentido, o objeto do discurso abarca diferentes visões. Seja qual for o objeto do discurso – no caso, sexualidade, gênero e Educação Sexual em ciências e biologia – ele não é um objeto enunciado pela primeira vez e esse falante não é o primeiro a falar sobre ele. Tal objeto já foi elucidado, contestado e avaliado de várias formas e nele se convergem pontos de vista e visões de mundo (BAKHTIN, 2016).

Bakhtin argumenta que cada um de nós ocupa um lugar e um tempo específicos no mundo, e que cada um de nós é responsável ou “respondível” por nossas atividades... o que vemos é determinado pelo lugar de onde vemos. Em se tratando de um diálogo humano... posso ver o que você não pode ver (você mesmo, sua expressão, os objetos que estão por detrás de você) e você vê o que não posso ver. Essa necessária e produtiva complementaridade de visões, compreensões e sensibilidades, forma o cerne da noção bakhtiniana do diálogo. (STAN, 1992, p. 17)

Assim, trata-se da polifonia. A pesquisadora busca transmitir, ao mesmo tempo em que participa. A palavra se dirige e, segundo Amorim (2004), buscar destinatários é buscar as instâncias criadoras, por oposição ou acordo, mantém com o autor um diálogo permanente. A polifonia/dialogia é o que permite a possibilidade da alteridade enquanto participação de dado discurso dentro de outro. O enunciado é uma resposta a enunciados anteriores. A análise se dá com a relação de vozes que se misturam com a voz que faz o enunciado.

O próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento cotidiano) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias etc... Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre tem uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro... e este não pode deixar de se refletir no enunciado. (BAKHTIN, 2016, p. 61)

Contudo, ainda que assim o seja, o enunciado jamais é meramente um reflexo, uma expressão de algo que já existe fora desse enunciado, pronto e finalizado. Ao enunciar se cria algo novo que não existia antes; absolutamente singular. Da mesma forma, a interpretação ou compreensão não repete o falante. A compreensão cria sua própria concepção e conteúdo. Falante e ouvinte não permanecem cada um em seu próprio mundo, mas se encontram em um novo, um mundo de contatos e se configuram ativas relações dialógicas (BAKHTIN, 2016).

Para Bakhtin (2016), portanto, o/a ouvinte é falante e enunciador/a objetiva uma compreensão ativa, que seja uma concordância, mas uma participação ou objeção que ele/a seja capaz de responder. O falante também é aquele que responde, “ele está numa arena de *luta entre vozes* cujo desdobramento tanto pode resultar em aceitação como em objeção de sua fala” (BAKHTIN, 2016, p. 161 – grifo nosso). As práticas discursivas bakhtinianas se localizam no eixo entre o eu e o outro, a vida vivida nas fronteiras entre as particularidades individuais e a experiência coletiva (STAN, 1992). As entrevistas com as professoras nessa pesquisa são pensadas com a noção de discurso enquanto prática móvel, coletiva e polifônica e dentro dessa polifonia é fundamental a consideração do contexto social e histórico.

2.2.4 A seleção das entrevistadas e do entrevistado

Foi tomando como base tais concepções – pesquisa qualitativa, entrevista compreensiva e as práticas discursivas dialógicas ou polifônicas –, que demos ênfase em nossa pesquisa, ao ouvir e participar da construção do discurso das profissionais educadoras de ciências e da biologia sobre sexualidade, gênero e educação sexual.

Para a realização do estudo, portanto, no que concerne seleção de participantes de pesquisa, se fez, inicialmente, busca por contatos de professoras da rede pública, municipal ou estadual, de ensino que atuam nas disciplinas de ciências e/ou biologia da cidade de Sorocaba – SP. Buscou-se quantidade equilibrada entre mulheres e homens, no entanto, como será relatado, não foi possível atender essa demanda. Ainda, demos preferência a profissionais que atuam há, pelo menos, cinco anos enquanto professoras para que se tivesse tempo razoável de experiência de ensino e fosse possível pensar sobre as práticas munidas de elementos vividos.

Em um primeiro momento, as educadoras as quais obtemos contatos, foram convidadas a participar por meio de contato *online* – e-mail e redes sociais. No processo de busca por entrevistadas, nos apresentamos e convidamos as educadoras para participar da pesquisa enquanto entrevistada. De 14 professores e professoras – nove homens e cinco mulheres – que entramos em contato, sete responderam afirmativamente sobre a concessão da entrevista, o que fez parecer, nesse momento, que não haveria dificuldades em encontrar aquelas que comporiam a seleção de entrevistadas. Entretanto, após explicação detalhada do que demandava a entrevista, objetivo e tema da pesquisa, esse número caiu de oito para dois, o que fez com que precisássemos buscar por mais profissionais que se disponibilizassem a

participar. Ao final, chegamos ao total de três professoras mulheres e um professor homem; todos relativamente jovens, entre 34 e 45 anos.

Consideramos importante dizer que não é possível reduzir a linguagem à fala, posto que, quem fala sempre está falando de algum lugar, pois é posicionado no mundo (MÉLLO et al., 2007). Portanto, não se buscou aqui essencializar a categoria “professoras de ciências e biologia” e, para tal, descrevemos a situação de cada educadora quanto à idade, cor, gênero, localidade etc., a fim de contextualizar o discurso de quem narra⁵⁵.

2.2.5 A situação da entrevista: preparação e ação

Segundo Amorim (2004), o texto, bem como a situação de campo e, nesse caso, de entrevista, é um lugar específico de produção de saber que se constrói a partir e entorno da alteridade. Assim, as entrevistas foram gravadas com o auxílio de um gravador e ocorreram de modo informal para que as participantes se sentissem à vontade em seu discurso, tendo, portanto, apenas tópicos a serem abordados de acordo com a proposta e não tivemos questões fechadas, pois, nessas pode-se ficar com pouco espaço para se expressar para além do roteiro. Quando a pesquisadora é meramente guiada por suas temáticas previamente estabelecidas, a chance de conseguir um discurso réplica do seu é grande (FERREIRA, 2014).

Dessa forma, trabalhamos com temas que possibilitam a abertura para outros. Os tópicos abordados durante a entrevista foram: a) Formação docente da entrevistada; b) Elaboração de aulas – de onde partem; c) Seleção dos conteúdos; d) Recursos didáticos; e) Referencial teórico-metodológico de práticas pedagógicas; f) Ensino de reprodução humana, anatomia, fisiologia e doenças sexualmente transmissíveis; g) Dúvidas dos estudantes; h) Dificuldades encontradas no conteúdo; i) Concepções de sexualidade e gênero.

De acordo com Spink (2010), acaba-se refletindo em um *roteiro de entrevista*, pois a pesquisa científica o exige para que sejam alcançados os objetivos. No entanto, é possível que as sujeitas desviem e dialoguem sobre temas que lhe sejam importantes no momento e isso é levado em consideração na etapa de análise. Assim, é importante considerar o repertório linguístico das entrevistadas. Isso, tendo em vista que, pode ocorrer de o termo que define a área não ser familiarizado pela entrevistada. No caso, por exemplo, termos como “gênero” e “sexualidade” podem ser entendidos de diversas formas.

⁵⁵ As profissionais que participaram da pesquisa foram situadas ao longo do capítulo seguinte.

Foi importante, no início da entrevista, ter postura de observação com perguntas gerais, a fim de estabelecer vínculo de confiança entre entrevistadora e entrevistada. Para isso, enquanto pesquisa científica da área da educação, foi imprescindível garantir o anonimato da palavra da entrevistada e a assinatura do “termo de consentimento livre e esclarecido”, o qual o modelo é disponível para consulta no Apêndice B. Neste foi preciso evidenciar os direitos das entrevistadas e, além do documento formal, dialogar sobre estes para melhor apreensão.

Dentro do diálogo com as temáticas e respectivas narrativas houve desdobramentos daquilo que interlocutoras julgaram importante. Assumimos postura de cuidado para que não se induzisse as entrevistadas a narrarem sua fala do modo como a pesquisadora pudesse supor que deveriam, mas sim, de acordo com o que a vivência e percepção destas consideraram pertinentes. Portanto, partindo do pressuposto ao qual trabalhamos na pesquisa, as práticas discursivas não têm pretensão de postular verdades por meio de fundamentos pré-estabelecidos e inquestionáveis, mas sim, o constante questionamento daquilo que é considerado óbvio ou natural, entendendo os acontecimentos e ações, produzidos pelo discurso, como construídos sócio-historicamente (MÉLLO *et al.*, 2007).

2.2.6 Organização dos resultados: metodologia de análise

Após a realização das entrevistas se seguiu a organização destas para a apresentação daquilo que foi dito em diálogo com as nossas leituras, interpretações e sentidos atribuídos. A análise interpretativa ocorreu de forma a se expor as singularidades apresentadas nas falas e se refletir sobre os significados das narrativas pensando por um viés relacional e considerando o campo e situações às quais as sujeitas de pesquisa estão submetidas.

A análise considerou o contexto das participantes tendo como metodologia as práticas discursivas bakhtinianas, onde acontece estudo de eventos em práticas sociais e sugere uma teoria e método para descrever, interpretar e explicar a linguagem levando em consideração o contexto local e considerando um panorama geral. Para Bakhtin (1999), um erro comum ao analisar o discurso é não considerar o contexto em que este foi narrado. Contudo, um discurso só existe em determinada situação; só existe a partir da inter-relação.

Uma vez que trabalhamos com práticas discursivas, entendemos que todo o enunciado é endereçado a alguém que, aqui, configura-se como sendo a pesquisadora e entrevistadora: mulher, branca, jovem de 25 anos, que foi filha de pai operário, que estudou até a 4ª série e é filha de mãe costureira que concluiu a 8ª série, formada em Licenciatura em Ciências

Biológicas, mestranda em Educação, entre outras coisas. A configuração do levantamento das falas pela pesquisadora é por si só também uma prática dialógica. Na análise da compreensão de um discurso há, de fato, duas consciências e duas sujeitas em diálogo, onde se intenta ver e compreender outra consciência que também foi resultado de um diálogo anterior. A palavra é orientada a uma destinatária e essa o é em uma situação e relação social evidente com o falante (BAKHTIN, 2016, AMORIM, 2004, STAN, 1992).

Além do mais, apesar de evidenciarmos que nossas análises apresentadas aqui são uma das possibilidades entre tantas outras interpretações, reiteramos que, segundo Amorim (2004), em toda pesquisa há certa “pretensão universalizante”, visto que, se *toda e qualquer* análise e interpretação forem entendidas como possível, sem considerar contexto e situação, por exemplo, não se é permitido realizar objeções, pois estariam todas “corretas”. Para a autora, essa é uma tentativa curiosa de querer estar acima de qualquer crítica. Contudo, a primeira alteridade do texto científico é uma forma de *busca* pela verdade. De qualquer modo, não se pretende firmar aqui uma pretensa verdade absoluta, pois isso seria contraditório ao pensamento bakhtiniano. Nossa interpretação possui sempre uma parcialidade; é uma construção e leitura interessada.

Ocorre que, cada vez que o texto, que só pode ser dito a partir de outro texto, é lido um novo sentido se revela. Segundo Amorim (2004), a reinterpretação e a releitura são marcas das ciências humanas calcada numa perspectiva bakhtiniana de polifonia. Logo, a maior parte da atividade da pesquisadora foi reler e reescrever, seja relendo textos teóricos ou reinterpretando textos recolhidos em campo.

Foi feita, inicialmente, portanto, a transcrição sequencial para reduzir a complexidade. Após cada entrevista, foi realizada breve texto sobre impressões pessoais da pesquisadora sobre o ato da entrevista. Após isso, escutamos o áudio de cada entrevista e realizamos a transcrição completa. Essa primeira escuta e transcrição configurou já um momento interpretativo em que alguns aspectos que não foram notados no ato são percebidos neste momento.

Após as transcrições, definimos as unidades temáticas que compuseram um *mapa*, onde foram transpostos trechos das entrevistas, denominado por Spink (2010) de mapa conceitual. Esses visam conferir visibilidade ao repertório de trechos que nos parecerem mais ilustrativos dos fenômenos em estudo. Assim, uma exploração de territórios por onde passaram os discursos.

Foi construída tabela para cada entrevista com as unidades temáticas que surgiram e falas correspondentes a tais *temáticas* que foram visualizadas/interpretadas. Cada uma das unidades temáticas originou uma síntese, agora em 3ª pessoa e ilustrada com as falas. A metodologia de mapa foi utilizada para organização das entrevistas. Segue exemplo da sistematização do mapa pensando em unidades temáticas para cada uma das entrevistas:

Quadro 1 – Exemplo de metodologia de mapa (Spink, 2010)

Unidade temática	<i>Excerto contendo a fala correspondente à unidade</i>	Síntese da unidade
------------------	---	--------------------

As unidades temáticas não foram previamente estabelecidas, mas sim construídas e interpretadas ao longo do processo de composição e identificação na fala de cada sujeita já transcrita. As unidades temáticas, portanto, foram construídas a partir da realidade e não transpostas como unidades pré-concebidas que se encaixariam nessa realidade. Nesse sentido, identificamos unidades de modo mais específico, no primeiro momento, enquanto escolha metodológica. Tal processo minucioso foi importante no que concerne à visualização de temas que não haviam sido observados numa primeira leitura.

Após a redução do discurso em unidades temáticas em cada uma das entrevistas, foi realizada a articulação dos discursos agrupando as unidades que se assemelhavam em assunto, considerando, primeiro, cada uma das entrevistas, sendo este um processo de se ir às partes para se chegar ao todo. Posteriormente, o mesmo processo foi realizado entre todas as entrevistas, articulando entre as entrevistas os blocos temáticos que se aproximavam. Nesse processo se manifestam as polifonias do discurso.

No capítulo seguinte, se encontram, portanto, sínteses resultado do processo dialógico entre todas as entrevistas onde se estabeleceu também diálogo com as pesquisas para se pensar possibilidades de ações e criações na educação sexual a partir da fala das entrevistadas. Nesse momento, foi caracterizado o contexto do conteúdo dos discursos com as participantes responsáveis por cada fala em termos de sexo/gênero, idade, raça, região de trabalho etc., ou seja, contextualização que foi feita posteriormente a etapa de seleção das entrevistadas e entrevistado e agora se relaciona com o discurso destas e deste.

O uso do mapa conceitual foi uma escolha metodológica para a organização e apresentação dos discursos. Contudo, ainda, possibilitou a construção das sínteses – de cada unidade temática, cada bloco temático e posteriores novas sínteses agrupando os blocos temáticos entre todas as entrevistas – e foi-se possível identificar os repertórios e estilos

linguísticos utilizados para expressar o assunto. Foi possível perceber as singularidades, as criações, resistências e enfreamentos vividos e produzidos pelas professoras diante das adversidades que envolvem a temática.

Portanto, buscamos as abordagens das sujeitas no ensino de ciências e biologia e como se compreendem, pensam e falam sobre sexualidade e gênero a partir de como relacionam tais temáticas com suas disciplinas pedagógicas e conteúdos programáticos das mesmas diante da realidade aos quais são submetidas, envolvendo as relações de poder que se articulam nesse espaço com as sujeitas que o constroem. A apresentação das narrativas segue no próximo capítulo, onde buscamos construir diálogo entre nossa pesquisa e nossa voz, as pesquisas da área, o contexto político-social e as falas das professoras; sujeitas de pesquisa, com finalidade de se contribuir para que pensemos estratégias e possibilidades nesse campo de estudos.

CAPÍTULO 3 – A contribuição dos discursos das professoras para um projeto formativo em educação sexual: diálogo entre a realidade concreta e pesquisas

O que nós vemos das cousas são as cousas.
Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?
Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?
O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.
Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
E uma sequestração na liberdade daquele convento
De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras eternas
E as flores as penitentes convictas de um só dia,
Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas
Nem as flores senão flores.
Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores.
(*O que nós vemos* – Alberto Caeiro; heterônimo de
Fernando Pessoa)

Damos início a esse capítulo enfatizando que o espaço escolar é um local vivo e múltiplo. Assim, quando falamos em “escola” ou “ambiente/espaço escolar”, estamos falando para além da sala de aula, ou seja, também de corredores, de biblioteca, de cantina, de pátio, de sala de professores, de salas de coordenação e gestão, de sala de secretaria, sala de “xerox”, de quadras ou ginásios, de estacionamento, de cozinha, entre outros locais que possam existir em seu interior. Nesse sentido, também falamos sobre o horário da entrada e saída da escola, do momento da aula de Educação Física nas quadras, do momento das “aulas vagas”, do intervalo oficial e dos intervalos entre uma aula e outra e tudo que acontece nesses espaços que os corpos ocupam em diversos momentos, não apenas no interior da sala de aula no momento específico de 50 ou 45 minutos da aula⁵⁶.

Dito isso, todo esse espaço físico e que contempla situações e vivências, muito a partir de uma estruturação do corpo da própria instituição, se encontram um campo de forças plural, onde se fazem presentes as docentes, a gestão, as alunas e alunos, funcionárias/os administrativas/os, funcionárias/os de limpeza geral, cozinheiras/os, inspetoras/es, agentes de organização escolar, porteiras/os, entre outras pessoas. Ainda, os documentos que regem a

⁵⁶ Ao longo das entrevistas realizadas nessa pesquisa, integralmente transcritas em Apêndice C, é possível perceber um pouco dessa dinâmica. Não só pelo relato, mas pelas entrevistas que ocorreram, por exemplo, nas escolas. As pausas e interrupção de alunos/as e professores/as, a entrada e saída de funcionários/as da coordenação, as demandas atendidas pela coordenação no momento da entrevista etc.

organização, as atribuições e as responsabilidades de cada agente escolar e, também, os documentos oficiais e os currículos fazem parte desses ambientes.

Apesar desses últimos, que também se encontram em campo de disputas, a dinâmica da realidade concreta se faz de modo mais incisivo. Por mais que se tenham documentos oficiais que legislam e embasam, por exemplo, os conteúdos que devem ser ministrados em cada ano e bimestre em todas as disciplinas escolares, a forma como se dá a prática docente, em meio a tal jogo de forças, é mais ampla e mais agitada do que podemos prever pelos documentos ou pelas pesquisas teóricas.

Pensando nisso, nesse capítulo apresentamos os discursos construídos na pesquisa e buscamos traçar *diálogo* entre os discursos das professoras entrevistadas que vivenciam e produzem na realidade do ensino de ciências e biologia, das pesquisadoras discutidas nesse trabalho e de quem pesquisa, pois também se implica nessa criação. Consideramos, dessa forma, enquanto uma possível contribuição para a formação docente em educação sexual que nos auxilie para a compreensão das resistências reais construídas por professoras frente aos limites e demandas da realidade para que estudemos possibilidades para a ação educativa.

Assim, criamos o quadro a seguir para identificar as entrevistadas e atribuímos a essas uma denominação fictícia – Joaquim*, Íris*, Rosa* e Ana* – para se garantir o anonimato das participantes. A ordem colocada no quadro se deu pela ordem com que aconteceram as entrevistas no tempo. O primeiro entrevistado foi o professor Joaquim e a última professora entrevistada foi Ana. Ao longo dos textos, utilizamos as nomeações indicadas para nos referirmos às profissionais sujeitas de pesquisa.

Quadro 2 – Categorização das sujeitas de pesquisa.

Sujeita/o	Joaquim	Íris	Rosa	Ana
Idade	34	36	45	38
Raça/etnia	Branca	Branca	Branca	Branca
Gênero	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Escola	Pública estadual	Pública estadual	Pública estadual	Pública ETEC
Local de trabalho	Região periférica – Z. Leste	Região classe média – Z. Leste	Região classe média – Z. Norte	Região Central
Formação	Licenciado e Bacharel em C. Biológicas (PUC – SP) e Mestre em Diversidade Biológica (UFSCar)	Licenciada em C. Biológicas (CEUNSP – Itu) e Pedagoga recém formada.	Licenciada em C. Biológicas (UNESP) e Mestra em Educação (UFSCar)	Licenciada em C. Biológicas (CEUNSP – Itu) e Pós-Graduada em Educação de Jovens e Adultos.

Cargo atual	Professor de Ciências e eventual em Biologia	Professora Ciências e Biologia	Professora de Ciências	Professora de Biologia e Coordenadora do Ensino Médio
Carreira	Atuou com projetos de Educação Ambiental e projetos educacionais com crianças carentes	Antes de se tornar professora no Estado, atuou na indústria enquanto bióloga	Atuou com formação docente e em coordenação pedagógica	Atuou em cursos técnicos de radiologia e já foi coordenadora em outra ETEC
Tempo de docência	6 anos	5 anos	21 anos	12 anos
Local da entrevista	UFSCar – Sorocaba	Escola – Sala de professores	Residência da entrevistada	Escola – Coordenadoria

Portanto, foram três entrevistadas professoras mulheres e um professor homem e todos relativamente jovens. Se nos atentarmos ao capítulo anterior, no entanto, percebemos que a maioria de nossos contatos iniciais eram homens. Faz-nos refletir aqui sobre questões de gênero: Porque pareceu mais fácil professoras mulheres aceitarem conversar conosco? Cabe pensar na possibilidade de que o tema, o assunto e ainda, minha posição – de mulher, jovem, graduada em Ciências Biológicas e mestranda – tenha interferido nesse sentido. O que por si só configuraria relações de poder como de gênero, geracional, conhecimento e de autoridade.

Com o grande número de material originado das transcrições das entrevistas, não apresentamos neste capítulo as entrevistas na íntegra, contudo, estas estão disponíveis para consulta no Apêndice C. Como já elucidado no capítulo anterior, criamos sínteses gerais das unidades temáticas que foram, em um momento posterior, agrupadas enquanto blocos temáticos em perspectiva macro e entre todas as quatro entrevistas enquanto estratégia de organização. Apresentamos neste capítulo, assim, os blocos temáticos articulados entre as entrevistas dialogadas com nossas análises e nossas pesquisas.

Os sentidos atribuídos aqui são passíveis de questionamentos, pois são algumas das *possibilidades*, uma vez que me encontro implicada na pesquisa, no que se refere à análise interpretativa que depende de como se dialoga com os discursos e considerações do contexto histórico-social e político. Buscamos expor o panorama que nos foi apresentado pelas professoras e, para tal, foram originados cinco textos que buscamos traçar diálogo de múltiplas vozes entre as professoras, as pesquisas e eu mesma, quais sejam: 1) Prática pedagógica; 2) Educação sexual (ES); 3) Dificuldades, precauções, enfrentamentos e

resistências; 4) Educação, família e comunidade; 5) Gênero e sexualidade: preconceito, desigualdades e concepções.

3.1 Prática pedagógica

Entendemos como importante considerar, no início de nossas análises, que o planejamento e execução de práticas pedagógicas não acontecem meramente por escolhas individuais das profissionais. Há diversos condicionantes que orientam a prática. De antemão, sobre esses condicionantes, evidenciamos como plano de fundo para a discussão das práticas pedagógicas a condição do trabalho docente, sobretudo na Rede do Estado de SP – onde a maioria de nossas entrevistadas atua – e a precarização da mesma.

Segundo Piovezan e Dal Ri (2016), a precarização do trabalho docente se intensificou a partir dos anos 1990. Nos últimos 20 anos, há aumento da quantidade de aulas, o número de escolas em que uma única professora trabalha e, conseqüentemente, a quantidade de alunos/as por docente, intensificando essa forma de trabalho. Acarreta-se, assim, aumento do volume de atividades extraclasse, o que reduz o tempo de descanso e lazer, sendo um ataque a autonomia, a condições dignas de trabalho e ao tempo para aprimoramento profissional.

Com a flexibilização do trabalho, decorrente de uma política neoliberal que atinge os setores públicos e a carreira docente, se tem, além das questões citadas acima, uma flexibilização nas formas de contrato. Há maior quantidade de docentes com contratos temporários e/ou eventuais, o que também atinge a formação, já que se permite que bacharéis e tecnólogos se inscrevam em processos seletivos (PIOVEZAN; DAL RI, 2016).

Em relação à valorização docente, o Estado de SP criou as “bonificações” como se fossem “elevação” da remuneração que acontecem a partir de avaliações aplicadas nas escolas, ou seja, por resultados. Contudo, trata-se esta de uma forma artificial de aumento dos rendimentos que flexibiliza os salários. É uma lógica, para Piovezan e Dal Ri (2016), pautada na gestão empresarial que influencia o individualismo, a competitividade entre docentes – visto que, se recebe bonificações diferentes – e entre escolas. Desse modo, prejudica-se, ainda, a cooperação de trabalho coletivo e em equipe.

Assim, com a precariedade das condições do exercício da docência, se tem a desvalorização política e social desse trabalho. A remuneração e a carreira como um todo não tendem, segundo Jacomini e Penna (2016), a corresponder com a formação exigida e nem com as responsabilidades e especificidades do trabalho intelectual. A atividade docente requer

exigências emocionais e físicas: educadoras precisam estar atentas aos possíveis conflitos, aos ritmos diferenciados no aprender, aos olhares presentes na sala de aula e, ao mesmo tempo, ministrar uma atividade que é coletiva e individual. Relacionado com tudo isso, há elevado número de faltas e licenças médicas que decorrem do esgotamento causado pelo trabalho (FERNANDES, BARBOSA, 2014). Exige-se muito e se oferecem poucas recompensas monetárias e sociais. Discutimos tais exigências com maior ênfase ao longo desse texto.

Assim, considerando a breve contextualização sobre as condições do trabalho docente no Estado de SP, discutimos aqui a prática pedagógica apresentada por nossas entrevistadas. Primeiramente, todas afirmam se pautar pelo currículo pedagógico enquanto norteador. Ana é a única que, por atuar em escola técnica, segue o currículo do Centro Paula Souza. As demais atuam com o currículo pedagógico do Estado de São Paulo; ambos amparados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Parece haver um entendimento geral de que o *conteúdo* do currículo *deve* ser trabalhado. A professora Íris justifica o uso: “*É aquilo que a gente tem que trabalhar*”. Para isso, porém, prepara os próprios textos: “*Tenho um portfólio, os alunos levam os livros e acabam não trazendo de volta, nessa escola aqui é assim. Então fica difícil você ficar trabalhando com o livro com eles... Eu imprimo as folhas pra eles, com os textos e com as atividades daquela matéria específica e eu vou dando por partes*”. Conta-nos, ainda, que usa a “*lousa e giz para explicar*”.

Desse modo, procura adequar o material à realidade: tem o trabalho de preparar textos, pois não lhe parece possível utilizar o livro didático. Quando se afirma que os “*alunos levam os livros e acabam não trazendo*” evidencia que estudantes não têm o hábito de carregar o livro e deixam em casa. Talvez as demais professoras não usem tanto? As alunas/os não vejam sentido em usar o livro para estudar? Talvez não estejam acostumadas? Ou apenas não queiram usá-los? Talvez, ainda, não levam, pois pesam a mochila. São essas algumas das hipóteses possíveis. Quando afirma que “*nessa escola aqui é assim*”, parece dizer, em tom de crítica, que é questão *dessa* escola; algo que precisa lidar em seu contexto. Então, resolve por si: produz o próprio material para não depender dos livros e dar continuidade às atividades.

Segundo Carvalho e Gil-Perez (2011), tende-se a ter um modelo de aula expositiva no ensino de ciências, onde a participação tende a ser baixa. Vale ressaltar, sobre o currículo, que este possui uma suposta premissa construtivista em espiral que objetiva o ensino que busque o raciocínio, considere saberes prévios das alunas e não atue como reprodutor de conteúdo e com isso, o trabalho com *perguntas* pareceria adequado. Paralelamente a isso, Íris julga

importante o uso de seus textos com os conteúdos, imagens e atividades e alega que é preciso trabalhar com imagens para uma melhor “imaginação”. Porém, segundo ela, a importância do preparo de seus textos se dá, também, pois: “*O currículo trabalha mais com questões, como vão responder muitas das questões se eles não têm nem o conteúdo teórico?*”.

Apesar do caráter, em teoria, problematizador do currículo que mencionamos, a existência deste pode não necessariamente garantir que professoras atuem de acordo a perspectiva indagadora. Há outras questões que podem ser levadas em consideração nessa discussão como o paradigma da concepção de educação que prevalece no contexto social. Assim, o que é, em geral, considerada uma “boa aula”? Se presumirmos que uma “boa aula” é aquela que fornece mais conteúdos, é provável que questionamentos não sejam valorizados. Se pensarmos que a educação tem papel de fornecer informação, o raciocínio de alunas/os ficaria em segundo plano. Se temos um ensino que historicamente se construiu para a formação de mão de obra, o quanto, então, a existência de um suposto currículo problematizador, de fato, é suficiente para que a escola atue nessa perspectiva? Quais forças que atuam na realidade concreta podem reforçar, por exemplo, uma prática expositiva?

De qualquer forma, Íris também alega: “*o que eu vejo e leio e acho que eles possam ter uma melhor compreensão, eu vou pegando e usando nas aulas*”. Conta que a escola possui materiais anatômicos, como o dorso humano que leva para a aula e desmonta as peças junto das estudantes. Além do dorso, a escola tem um microscópio e a professora, que possui lâminas de tecido coradas com lamínula, leva para a aula: “*Isso é uma coisa fora, porque o currículo não pede nada disso, entendeu?*”, conta.

Desse modo, apesar da possibilidade de um alinhamento à modalidade expositiva que, como afirmou Krasilchik (2008), é tendência em ensino de Ciências, a professora utiliza materiais didático-laboratoriais e mesmo julgando que o conteúdo curricular seja aquilo que “se tem que trabalhar”, não deixa a prática restrita a ele. Há uma preocupação com o que pode ser compreensível às estudantes: o currículo não pede, mas eu uso, ou seja, há um querer de que estudantes entendam de outras formas. O ensino laboratorial com finalidade de relação entre teoria e prática, pressupõe o método investigativo a instigar curiosidade e raciocínio. Não parece ser apenas o viés expositivo valorizado, mas também o investigativo e prático.

Rosa afirma que inicia com o currículo: “*eu priorizo o currículo e tento incrementar... Tem um caderno de atividades que é chamado de ‘caderno do aluno’... tem algumas atividades. Essas atividades são oferecidas para que o currículo seja atendido, mas ao mesmo tempo eu posso ampliar*”, isto é, parece sentir a necessidade de não ficar refém apenas

do currículo. Afirma também realizar suas práticas em perspectiva problematizadora: “*Sem oferecer respostas prontas, para que sigam um percurso de pensamento, levantamento de hipóteses e constatação*”. Assim, aparenta entender as alunas como protagonistas do processo de aprendizagem. Alega que o currículo tem esse perfil de prática investigativa, mas para perceber: “*é preciso esmiuçar, ler as minúcias deles... No dinamismo da sala de aula, muitos não se atem a esse perfil, que é um perfil de filosofia. Tem um olhar filosófico*”, diz a professora. O discurso da professora parece supor que a dinâmica e as condições as quais as professoras estão imersas no contexto escolar, não contribuem para que se perceba esse viés.

A professora, ainda, utiliza como estratégia a produção de alunas/os, como vídeos em que se usam conhecimentos de pesquisa. Para a professora, parece haver diversas formas de aprendizados e ser necessário explorar diferentes metodologias de ensino e avaliação. Além disso, a professora busca realizar debates. No entanto, diz que nem sempre é possível;

Tem turma mais introspectiva e se você propuser um debate não rende tanto, mas ao mesmo tempo se você pedir uma atividade, uma produção escrita ou em grupo, de vídeos, uma produção que surja deles, até mesmo um seminário pode produzir mais do que o debate. Agora tem turmas que o debate rende bem. Então, têm que ver também o perfil deles, tem estilos de aprendizagens, preferências. (Rosa, entrevistada em 01/2018)

Parece tentar adequar às especificidades compreendendo a diversidade de modos de aprender: “*Então eu vejo o perfil da sala, o que os alunos gostam, para oferecer algumas coisas extras para fazer com que eles vibrem, né? Vibrem com as Ciências, porque eles andam muito interessados em tecnologia*”. Parece-nos que uma das exigências do trabalho docente, para ela, é mais do que fazer com que o aluno aprenda, mas que antes *queira* aprender. Ainda, a escola possui laboratório que é utilizado e há um dorso com sistema reproduzidor. Alega, entretanto, que às vezes não é possível o uso do espaço por todas as turmas e por isso, julga que o uso de vídeos é importante. A professora parece também perceber a necessidade de se adequar ao material, de acordo com a realidade e recursos disponíveis.

O professor Joaquim, por sua vez, entende como necessário o uso do currículo pedagógico, por ele e demais docentes, em respeito à equidade no ensino.

... Se a gente se propõe a entrar no método de ensino, se a gente não seguir o currículo pelo menos, a gente já quebra, porque eu recebo muito aluno de fora e os meus alunos vão pra fora também... Eu opto por seguir [o currículo] porque você vai criando, é mais fácil, né? Tem um professor que acaba entrando, ele sabe mais ou menos o que deve fazer pra dar continuidade. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

Assim, o uso do currículo também facilita o trabalho docente. Sobre material didático, faz uso da apostila do Estado, mas critica: “*Em alguns momentos a apostila é muito fraca e em outros ela propõe práticas que não condiz com a realidade que estamos. Às vezes ela propõe práticas que exigem muito do professor e do aluno naquele momento*”. Diz que isso ocorre devido à falta de recursos e laboratório. Assim, apesar da escola ser do Estado e os materiais fornecidos serem do mesmo Estado de SP, parece não ser adequado em todos os momentos devido aos recursos disponíveis, o que exige avaliação do educador. Contudo, a escola do entrevistado possui televisões nas salas e o professor utiliza um *tablet* que, conectado junto a TV com acesso à internet, possibilita o uso de vídeos e aplicativos pedagógicos que ele mesmo seleciona:

Porque às vezes é maçante pra gente. Não vou dizer pra você, tem dia que eu tô, meu, exausto. Tem dia que eu não quero falar, sabe? E tem dia que eles não querem ouvir também. Então a gente tem que encontrar um meio termo. Tem dia que a gente tenta fazer jogos, agora uma prática que eu fiz a pouco tempo que foi que eles criassem jogos com aquilo que a gente estava estudando. Alguns criaram jogos com perguntas e respostas, para que eles pudessem jogar e ao mesmo tempo fixar alguns temas, entendeu? Então, eu uso apostila, faço uso da lousa, uso MUITO o recurso de mídia, procuro variar sempre para não ficar uma coisa maçante. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

O professor nos dizer que há limites pessoais e profissionais. O exercício docente se apresenta com demandas complexas: se estiver exausta, não darei conta. Diferente de um trabalho mais técnico, o trabalho docente é, sobretudo, intelectual e para isso é preciso ter o mínimo de qualidade das condições para atender tais especificações. Acúmulo de carga horária, baixa remuneração e estrutura precária, por exemplo, podem ser condicionantes da forma como a educação pública se estruturou no Estado de SP. É uma das forças que atuam no espaço escolar. Contudo, o professor apresenta estratégias de burlar esse “cansaço” de um modo onde também se “burla” a aula expositiva e o professor como centro do processo.

Isso, pois, há dias em que as alunas é que “*não querem ouvir*” e o educador precisa lidar com essa situação. Ao propor outras atividades, busca a criação própria de estudantes, o que pode instigar o *desejo* no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que coloca a estudante no centro deste: “*uso MUITO o recurso de mídia... para não ficar uma coisa maçante*”. A tecnologia, aqui, parece ser um recurso compreendido como ferramenta que auxilia na construção desse desejo, dessa vontade de aprender. Nesse mesmo sentido, a professora Rosa também diz que prioriza recursos audiovisuais por julgar menos abstrato, inclusive pela importância do conhecimento do conteúdo de anatomia:

Recurso didático que eu utilizo a maioria é audiovisual, eu faço *power point*, levo meu *DataShow*, às vezes a escola não tem. Eu monto o meu material com vídeos que eu acredito que seja interessante em termos de tempo, de duração, de adequação da faixa etária, textos para debates em vários gêneros textuais e aulas práticas... (Rosa, entrevistada em 01/2018)

Assim, professora e professor apontam que há certa falta de conectividade do material com a realidade e, por isso, existe a necessidade do uso de recursos próprios. Contudo, poderíamos dizer, conforme já apontou Krasilchik (2008), que há defasagem no ensino de biologia dada à carência de recursos e laboratórios para que se tenha contato com os fenômenos biológicos? O que os discursos das entrevistadas demonstram é que na prática pode ser possível desenvolver diferentes estratégias de ensino a partir de recursos disponíveis e do contexto. Revelam-se, aqui, relações de poder que são exercidas no interior das escolas públicas: condições de cansaço, desgaste, precariedade, desinteresse etc. Mas, tais relações de poder não parecem ser fixas, determinantes e tampouco simétricas.

As professoras estão dizendo, em nossa interpretação, que por mais que haja dificuldades como a ausência de um recurso didático pela escola ou a precariedade, há ações e reflexões que são feitas por elas, visto que, *percebem* tudo isso. Elas montam seu próprio material; elas observam no contexto quais são, de fato, as necessidades das turmas e o que é apropriado. As professoras também são sujeitas ativas em sua ação de prática pedagógica. As práticas acontecem na realidade, na situação e são feitas e acontecem por pessoas que agem, percebem, fazem. Vão além daquilo que pode ser prescrito; elas se movimentam.

Ainda, a entrevistada Ana, que atua em Escola Técnica Estadual (ETEC), diz que o Centro Paula Souza tem orientado para que haja diversificação de procedimentos didáticos para que não se restrinja a prática às aulas expositivas, seminários e provas. Enquanto professora e também coordenadora, tem cobrado as professoras nesse sentido:

Sair da cabeça do professor que a única forma de você avaliar é aquela velha prova escrita ou objetiva ou um seminário ou trabalho escrito, então outras ferramentas são utilizadas, várias *eu mesma não conhecia*, fui conhecer agora. Bem interessante e eu já estou aplicando nas minhas aulas. Eu confesso que tenho dificuldade com tecnologia, tive que apanhar bastante, mas fui aprendendo e gostei. Eu vejo que é bastante eficiente *no sentido de você usar o conhecimento do aluno*. Exige que o aluno tenha um conhecimento, um domínio sobre a matéria pra ele conseguir montar aquela atividade com a ferramenta. (Ana, entrevistada em 02/2018)

Conta, ainda, que recentemente concluiu uma pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos e no curso focou-se: “*muito em cima dessa questão da diversificação do trabalho*

com metodologias alternativas, projetos.”. Enfatiza a facilidade do jovem com tecnologia: “*Basta o professor ter boa vontade de pensar numa atividade diferenciada, orientar a parte conceitual e deixar essa criatividade correr*”. Ou seja: as estudantes são capazes de criar, a professora não é a detentora absoluta do conhecimento.

A educadora busca, então, trabalhar de modo que estudantes não sejam meros receptores de conteúdo. O que a professora parece nos dizer é que percebe a necessidade de permitir que alunas/os sejam protagonistas do processo e se considere seus saberes para que seja possível a construção de novos: “*usar o conhecimento do aluno*”. Evidente, ainda, que a professora aponta a importância de sua *formação continuada* nesse sentido. Ela teve dificuldade com o uso da tecnologia, mas insistiu e percebe que é um modo mais eficiente de ensino por considerar que há divergências no modo de se aprender.

Mesmo sem citar explicitamente a perspectiva freireiana, lembramo-nos muito e pensamos que podemos dizer haver essa perspectiva aqui, visto que Freire (2014) considera a necessidade de atuar com os saberes de estudantes para que não se tema o confronto de ideias sobre a análise da realidade. A educadora apontou que entende a dificuldade dos docentes, mas propõe o repensar de nossas práticas: “*Às vezes o aluno tem até mais informação que eu. Tento fazer com que eles participem também*”. Parece ponderar que estudantes possuem conhecimentos importantes; afinal, o acesso a informação é algo disseminado no contexto, não estamos falando de um momento em que a escola é a principal responsável pelo acesso a informação, há outros meios; eles podem, hoje, ter mais informação que a professora.

Porém, sabe que outras professoras terão dificuldade de trabalhar desse modo: “*Compreendo essa dificuldade, eu sei que não adianta impor porque vai ter a resistência. Mas eu percebo que assim, com jeitinho, você vai e fala ‘olha, não é só prova’*”. Aponta, assim, a resistência de alguns docentes para explorar metodologias de ensino e avaliação diferentes: “*muitos professores pensam que é só prova escrita*”. Conta que dão o argumento que “*deu recuperação*”, mas ela diz: “*Deu prova, né? Não mudou nada, não diversificou nada. Deu uma prova e o menino tirou I, deu outra e ele tirou I, mas não vai melhorar, gente! Às vezes a habilidade dele não é essa, não é na escrita*”.

A professora vivencia, desse modo, uma dificuldade enquanto *coordenadora*, pois trabalha com profissionais que resistem em considerar em suas práticas algo além do método pautado em aulas expositivas, ou seja, não é simples; é preciso lidar com profissionais diferentes no interior da escola; que aprenderam de modos diferentes. É bastante possível que tenham aprendido a partir desse método. A educadora, que teve formação nesse sentido em

sua pós-graduação, parece nos dizer que se sente *segura* para insistir na necessidade e na criação de metodologias que centralizem as estudantes e, sobretudo, para incentivar as demais docentes lançando de estratégias: “*com jeitinho*”.

Por sua vez, quando questionada sobre o uso de referencial teórico de prática pedagógica, a educadora Íris, por exemplo, disse:

Na verdade, eu vou adaptando conforme as aulas. Eu não penso muito em autor, não. Eu recebo muito vídeo de biologia, sabe?... Mas os textos, quando eu pego um livro e pego o outro, é a mesma coisa. *Os autores escrevem quase exatamente a mesma coisa*, então eu meio que faço um texto simples e faço um entendimento para eles. (Íris, entrevistada em 12/2017)

A professora relacionou nossa questão com autores de *conteúdo biológico* e não de práticas pedagógicas. Poderíamos dizer que o discurso da educadora perpassa a noção de que “teoria” seria aquilo que é ciência; aquilo que é biológico e não se teriam diversas concepções de práticas pedagógicas? De modo geral, há essa compreensão na sociedade, mas ao mesmo tempo a educadora busca, a partir daquilo que assiste ou lê, o que é entendível ou não para os/as estudantes e seleciona. Para tal, ela precisa, sobretudo, *conhecê-los*. Joaquim, também, quando questionado sobre referencial de práticas pedagógicas, alegou que quando entra em aula tenta fazer algo “*diferente*”, como o uso de aplicativos didáticos e a produção dos estudantes para “*não ficar uma aula monótona*”.

Carvalho e Gil-Perez (2011) apontaram que, muitas vezes, é possível que a profissional não tenha conhecimento de abordagens e pesquisa em inovação didática, dada a defasagem na formação docente que entende que basta domínio do conteúdo e breves noções didáticas para (re)produzir uma “boa aula”. Segundo algumas autoras, tende-se a reproduzir modelo de métodos tradicionais de ensino. Furlani (2016), nesse sentido, diz ser comum não se saber que estejam fazendo uma *escolha* teórica. No entanto, o que as professoras entrevistadas parecem nos dizer aqui é que possuem a *vontade* de fazer algo diferente. Não querem que sejam aulas monótonas. Desejam realizar práticas que façam sentido. Isso, por si só, já não seria algo diferente daquilo que é intitulado como “método tradicional”, onde o professor é aquele que sabe e estudantes aqueles que não sabem e o professor iria apenas transmitir o conhecimento que possui? Para nós, isso rompe, em alguma medida, com o que se entende por método tradicional. Talvez não seja mais tão possível aplicá-lo na concretude.

Em nossa interpretação, assim, não significa apenas que as educadoras não tenham conhecimento de abordagens didáticas; é mais complexo que somente isso; há outros tipos de relações acontecendo no espaço escolar e a formação não é, necessariamente, determinante na

prática – é preciso considerar o contexto, a realidade, a ação e a reflexão dessa ação que é continuamente feita pelas agentes que atuam no espaço escolar e interferem nas práticas umas das outras. Parece-nos possível observar nas falas das educadoras, escolhas não apenas em viés expositivo, como sugerem pesquisas, mas também as tentativas de discussões, o uso de recursos práticos e de tecnologias para o aumento da participação discente e tudo isso, em nossa interpretação, foge da noção que comumente temos de “ensino tradicional”. O que seria esse suposto “ensino tradicional”, então? O “tradicional” também não teria esse tipo de prática acontecendo em seu interior?

Uma docente, por sua vez, citou referencial teórico de sua prática. Rosa diz pensar com a autora Anna Maria Pessoa de Carvalho e seu livro “*A necessária revolução para o ensino de Ciências*”. Esta não é uma pesquisa quantitativa, mas a entrevistada é Mestre em Educação, atuou com formação docente e também em coordenação pedagógica – como consta no quadro 2 – poderíamos pensar aqui que é possível a relação entre formação e o domínio e clareza sobre as teorias pedagógicas? Pelo que nos contam as entrevistadas, parece haver tal relação, como se presume.

Rosa também diz fazer uso da prática “*subjetivação do conhecimento*”, que consiste em fornecer o início de uma história para que a concluam ao se colocar no lugar do/a personagem. Exemplificou com a história de uma jovem grávida abandonada pelo namorado: “*aí eles falam ‘ai, que nem a Beatriz*, mas eu não posso deixar de falar porque tem uma menina grávida na escola e eu falo assim ‘não gente, essa situação é outra... pensem em você aí, como seria’*”. Diz que essa é uma das situações que propõe e que vivenciam em suas realidades: de modo hipotético, sem expor, discute temáticas do cotidiano. Assim, nos parece que a educadora possui proximidade com estudos de práticas pedagógicas, visto que sua formação, carreira e sua citação a práticas específicas demonstram isso.

Ainda, o discurso da professora nos indica que não teme o debate de temas que possam ser desconfortáveis devido à presença de determinadas situações por estudantes. Pelo contrário: parece enfrentar tais situações para que possa solicitar aos demais alunos e alunas que busquem se colocar no lugar de outra pessoa.

Em certos temas chamados de “*polêmicos*” por Joaquim, o educador diz preferir instigar as alunas para que façam perguntas: “*Porque se você só lança a informação, fica uma aula um pouco monótona*”. Em uma aula sobre aborto, em roda, discutiu estudos de caso a partir de questionamentos para que debatessem:

Eles podiam cada um fazer o seu ali na apostila, mas achei que um ouvindo o outro poderia gerar uma, não desavença, mas o não concordar, porque o não concordar é saudável. Às vezes a pessoa responde o que ela acha, mas nem sabe por que ela pensa assim... Mas eu vou ser sincero com você, não é nada engessado. Tem ano que eu faço assim, aí no outro ano, é uma outra turma, eu faço de outro jeito. Porque eu tenho 1º ano de manhã e 1º ano a noite e eu não consigo trabalhar da mesma forma. São cabeças diferentes, sabe? (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

Assim, percebemos indício de modalidade que busca o embate e as desavenças para que se gerem conhecimentos e se supere premissas pautadas em “achismos”. Ainda, indica adequação da melhor maneira a se trabalhar a depender das especificidades de cada turma, ou seja, o professor percebe que há divergências entre salas de aulas diferentes com a diversidade de destinatários em turmas da manhã e da noite, mesmo em uma mesma escola, sendo preciso lançar mão de diferentes estratégias e metodologias de ensino. Parece refletir sua atividade docente para planejar estratégias mais eficientes.

De acordo com Freire (2014), ainda, a prática dialógica deve acontecer em processo horizontal, ao considerar conhecimentos de educandos/as. Assim, a “*reflexão é melhor ao discutir com o outro*” ao invés de realizar sozinho/a a atividade, como alega o entrevistado. Na discussão, parece nos dizer que se tem um nível de reflexão mais apurado, pois o professor sozinho, em uma aula expositiva, falar sobre o aborto, um tema mesmo polêmico, talvez não cause efeitos significativos na *concepção* que estudantes trazem de suas vivências para a escola. O professor percebe tudo isso; percebe que é um tema que já abarca significados sociais trazidos para o interior da escola e que precisa lidar com isso.

Como enfatizado por Krasilchik (2008), certos conteúdos são impraticáveis em aulas expositivas – uma comum modalidade no ensino de ciências e biologia – devido à questão ética e social a qual tais conteúdos se envolvem. Sobre orientação sexual, por exemplo:

Tem sentido se eles falam o que eles acham e outros falam o que acham. Por muito tempo eu achei que devia falar, mas depois eu comecei a pensar ‘ah, eles perguntam e só eu falo, pô’. Parece que eu não ouço os outros. Então, quando eles perguntam eu tento ‘ah, e você pensa de que forma?’ e um outro às vezes já pensa diferente. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

O educador, assim, se alinha com essa noção e busca processo em que educador/a interage com educando/a e não apenas “transmite” o conhecimento, mas constrói coletivamente. O educador julga ser uma postura eficiente em assuntos como aborto e orientação sexual. O sentido dessa fala poderia ser alinhar com a premissa de que tal tema pode ser uma exposição aos educadores? Há a possibilidade do educador não se sentir plenamente seguro para falar o que pensa, pois correria o risco de ser mal interpretado ou de

tentar validar uma verdade: “*só eu falo... parece que não ouço os outros*”. Talvez seja melhor se resguardar: Fala apenas se perguntam e ouve primeiro como os/as demais estudantes pensam esse tema, para também compreender como falar sobre. Assim, há forças que o educador lida no contexto. Forças que são diferentes, inclusive, a depender dos temas. Determinados assunto podem aparecer com forças mais complexas e necessitam cuidados e observação.

Para temas como esses, por sua vez, Ana, que também é coordenadora, acredita na potência de projetos onde se trabalha com textos, reportagens, vídeos, debates e montagens de painéis explicativos. Esses acontecem em horário extra, após o término das aulas da manhã, às 11h40, até o início do período da tarde, às 13h, visto que, em sala alguns temas não possuem tempo hábil de serem trabalhados. Se perceber um “*problema mais grave, que tá generalizado em várias salas*”, opta por desenvolver os “*projetos para que seja trabalhado de modo detalhado*”. Enquanto coordenadora, discute em reunião pedagógica e conta com apoio de professoras, que a ajudam a desenvolver os projetos e busca a *interdisciplinaridade*.

Assim, nos evidencia que em determinadas situações, é perceptível que uma única disciplina não daria conta de “resolver o problema”, nos parece que a professora diz: “sozinha eu não consigo, eu preciso do coletivo”; é preciso que professoras ajam de modo coletivo em um projeto interdisciplinar para que se reveja e repense determinada questão.

Além do mais, segundo Altmann e Martins (2009), no interior da “educação sexual” não caberia uma prática pedagógica que busque normalizar condutas:

Notadamente, a sexualidade está permeada de preceitos éticos e morais que regem as nossas condutas. Alguns deles, restritivos, outros, imperativos. Alguns nos dizem o que não devemos fazer e outros, o que devemos. Também dentro das escolas, os preceitos morais que regem a sexualidade são muitos e, não raro, norteiam trabalhos de educação sexual. No entanto, se a sexualidade fosse regida por preceitos rígidos, não caberia perguntar sobre o espaço para a liberdade e a autonomia. Se a questão dos direitos sexuais e reprodutivos apenas se colocasse como uma questão de garantia e obediência a direitos adquiridos, o sujeito que segue a essas normas não teria autonomia para tomar decisões, não precisaria refletir sobre uma situação, pois normas morais e direitos definiriam plenamente a sua conduta. (2009, p. 66)

Nesse viés, a entrevistada Rosa diz buscar fornecer o máximo de informação para que “*não peque por falta de informação*”, ou seja, não se erre por desconhecimento, não se tenha relações que coloquem a sua saúde em risco por não saber como se ter uma prática saudável. Conta que muitas vezes opta por passar filmes e nos primeiros momentos apenas observar o comportamento diante daquilo que foram expostos e depois levanta questionamentos, pois alega que um “*massacre de informação*” não é eficiente e é preciso respeitar o tempo de

concentração: *“procuro muito colocar vídeos e textos mais curtos, ainda mais no meu caso que eles estudam em tempo integral, então eles ficam bem eufóricos o dia todo”*.

Assim, diz: *“A ideia é que se fortaleçam, mas para se fortalecer a gente precisa de estratégias, de recurso didático e estratégias que possibilitem o instrumental e o atitudinal”*. Conta atuar com as palavras *“proteção”, “vulnerabilidade” e “escolha”*, para que sejam capazes de realizar escolhas que preze pela qualidade de vida. Alega atuar em uma perspectiva emancipatória: *“de ELE escolher, de ELE se fortalecer, de ele procurar as informações que precise”*. Parece trabalhar para colaborar com que educandas sejam responsáveis por suas ações, de modo a serem sujeitas e sujeitos da própria história.

Portanto, diante de certos desafios, as professoras parecem buscar formas de criar e considerar a realidade às quais estão inseridas para que se pense um conhecimento relevante e nos abrem possibilidades de estratégias para o ensino de ciências e biologia. Há construções de projetos interdisciplinares e práticas dialógicas que consideram também os saberes das estudantes. A realidade concreta vai além e é mais complexa do que aquela apresentada pelas pesquisas aqui tratadas – isso não significa, contudo, que estejam incorretas. O que buscamos é contribuir com o debate de pesquisas a partir da complexidade vivida por nossas entrevistadas e, sobretudo, buscamos apontar as possibilidades que podemos ter como inspiração em nossa própria prática em nosso atual contexto.

Dito isso, entre os sentidos construídos aqui, destacamos a ideia do currículo como problematizador, o qual o mesmo é *“vendido”*. A existência do documento garante a sua aplicação? Parece haver pelas educadoras percepções de condições reais que podem impedir isso. Nesse sentido, o material disponibilizado nem sempre é compatível com a realidade, o que pode ser um desses condicionantes, e há percepção da necessidade de adequação do material; da necessidade de se resolver, em alguns casos, sozinha, para não se depender de algo específico. Ainda, o trabalho docente exige, sobretudo, qualidade de condições para que seja eficiente. Isso é garantido? Quais condicionantes imperam? Como *“dar conta”* quando estudantes não querem ouvir? Como uma ironia, a forma que se burlam tais condicionantes da precarização do trabalho, por nossas entrevistadas, em certos momentos parece ser colocando os/as estudantes como ativos/as no processo de ensino e aprendizagem – algo contrário a uma aprendizagem puramente mecânica, como se poderia esperar como intencionalidade da precarização e não garantia da qualidade do trabalho.

Logo, as relações de poder, apesar de incisivas, não são determinantes, posto que, são diversas. A condição docente e a condição discente também são forças que agem. Contudo, há

resistência, inclusive, de outros docentes; não é simples. As forças imperam de todos os possíveis lados; como uma teia. As educadoras possuem a vontade e o desejo de fazer algo *diferente*, de buscar, de algum modo, aquilo que contribua com a aprendizagem de seus alunos e alunas e isso, por si só, não é uma premissa esperada aos supostos métodos tradicionais de ensino, pois esses tenderiam a levar a crer que todos aprendem da mesma forma.

Desse modo, a formação não necessariamente determina o tipo de prática exercida. Contudo, foram apresentados discursos mais específicos sobre práticas pedagógicas a depender da formação. Ainda, temas entendidos como “desconfortáveis” não são banidos e não se temem, mas busca-se o diálogo quando surgem. Há concepções marcadas e é preciso agir com cautela; não se é possível prever o que os estudantes irão pensar sobre o assunto: ouviremos primeiro ou trabalharemos com projetos, *coletivamente*.

Assim, em seguida, pensando nas últimas considerações sobre os temas que parecem demandar práticas pedagógicas diferenciadas, apresentaremos os discursos das entrevistadas quanto ao que concernem suas práticas em relação ao conteúdo programático de educação sexual (DSTs, reprodução e embriologia, anatomia e fisiologia humana etc.) e suas nuances entre questões de sexualidade e gênero – tema específico dessa pesquisa.

3.2 Educação Sexual (ES)

- Diga-me, ela gritou por socorro? Ela gritou? Falou pra ele parar?
- Só porque ela não gritou por ajuda não significa que não foi estupro. Esse cara é 20 anos mais velho que ela. Seduziu-a por semanas, até levá-la ao motel e que armas ela tinha? Biologia de 8ª série e a expectativa de que o mundo é decente.
Diálogo presente no filme “Confiar” (2011) de David Schwimmer.

Eu espero, na verdade, surgir o assunto, né? Porque geralmente abre pra pergunta e quando surge o assunto você vai falando. Qualquer tipo de assunto, né? Você vai falando e eles mesmos jogam e aí você tenta pegar um gancho, pra não ficar assim “nossa o professor chegou e falou”. Não! Surgiu uma pergunta na sala de aula e o professor está ali para responder.

Joaquim, professor entrevistado em 11/2017, sobre temas como masturbação.

No contexto do ensino da educação sexual, as professoras nos contam que, pelo currículo, o conteúdo inicia no 2º semestre do 8º ano para três das quatro entrevistadas que atuam no Estado de SP – como visto no capítulo 1 sobre o currículo do Estado de SP. Por exemplo, a educadora Íris inicia com estrutura e funcionamento do sistema genital masculino sobre para que serve, por exemplo, a próstata e a vesícula seminal e depois o feminino, onde

insere ciclo menstrual, fecundação e contraceptivos. Sobre os últimos, relata: “*Trago a camisinha pra eles verem como é. Mostro o diafragma que eles não sabem, trago a camisinha feminina que é diferente, que as meninas não faziam ideia que existia a camisinha feminina. A gente fala sobre o DIU...*”. Assim, trabalha o que está no currículo referente ao esperado para o 8º ano em Ciências com foco em métodos contraceptivos.

Entendemos a ausência de conhecimento da camisinha *feminina*⁵⁷ e a aproximação do currículo em temas como prevenção da gravidez como elementos do controle e intervenção. Pela noção de *biopolítica*, construída por Foucault (2014), podemos pensar aqui que se trata de uma assimetria interessada promovida através do currículo, onde o corpo da mulher, com o lugar da reprodução, recebe tratamento diferenciado desde os currículos escolares. Ainda, destacamos que isso não se dá somente em universo escolar, mas na sociedade como um todo, pois a camisinha feminina costuma não ser sequer tão comercializada e difundida quanto é a masculina.

Nesse sentido, relações de poder se constroem e se solidificam desde a construção do conteúdo curricular e exerce um poder sobre a vida. Há, contudo, que se considerar a preocupação da educadora em demonstrar às alunas a existência dos diferentes métodos contraceptivos e romper com a ausência de informação. Essas relações, portanto, são múltiplas e agitadas; trata-se de um campo de forças diversas que estão constantemente em muitas relações: como as relações entre discentes e docentes.

Além do mais, pode ser potencial a estratégia de utilizar conceitos biológicos para romper com noções contraditórias da sexualidade. Furlani (2009) aponta que o conhecimento científico é importante no trabalho de educação sexual, pois muitos mitos são reforçados pela falta de informação científica básica.

...a maioria dos mitos sexuais, existentes nas representações humanas de nossa cultura, apresenta uma origem calcada em conhecimentos biológicos equivocados e em análises político-sociais descontextualizadas e ingênuas. Muitas vezes, a falta, total ou parcial, de conhecimentos mínimos acerca da biologia pode favorecer o apego a explicações diversas e crenças que levam a legitimar mitos e tabus. (2009, p. 19)

Nesse sentido, Joaquim inicia o tema questionando sobre o surgimento da vida para relacionar reprodução animal e vegetal e depois reprodução humana: “*Pra eles entenderem que todas as formas de vida se reproduzem e nós não seríamos diferentes, por isso não tem*

⁵⁷ Cabe questionar o que isso diz sobre a sexualidade feminina, socialmente considerada inexistente – no que tange ao prazer – em contraponto com a masculina.

nada de mais falar sobre isso”. O educador parece julgar importante mostrar que somos parte da natureza e usar o biológico para que se desfaçam possíveis receios e desconfianças. Se natural, não há problema em falar. Se todos os animais e até plantas se reproduzem, por que não nós? O debate aqui parece enfatizar a naturalidade da reprodução, para que não seja um *tabu* em sala de aula. O que isso pode, assim, apontar sobre concepções de sexo? Porque temos que afirmar que não há nada demais falar sobre isso quando o tema “reprodução” parece consolidado como discurso “autorizado” do sexo? Isso pode nos dizer que sexo é proibido e mesmo sobre reprodução, as forças que agem sobre sexo são estendidas; são forças que atuam na possibilidade de o assunto se estender para sexo em si, ou melhor, pra outras finalidades do sexo: o prazer. É difícil falar sobre o assunto, é preciso naturalizar o ato – já suposto como natural – da reprodução.

Ainda, Rosa conta que, do mesmo modo que Íris, inicia o tema com a anatomia e depois fisiologia. A professora entende que a sequência é interessante:

O Estado trabalha com sequência didática, um conteúdo dado após o outro tendo em vista que é um pré-requisito para o outro, né? Numa situação intencionalmente feita. Então aparece aparelho reprodutor, depois aparece puberdade, aparece ciclo menstrual, aparece fecundação, aparecem as doenças sexualmente transmissíveis e eu acredito mesmo que para estudar doenças sexualmente transmissíveis, eles precisam mesmo conhecer a anatomia do corpo. (Rosa, entrevistada em 01/2018)

Contudo, enfatiza que não se é possível ser tão linear na prática: “*Se aparecer o conteúdo de DST lá na caixa de perguntas e eu não comecei ainda, eu vou conversar sobre isso*”. Entende, também, que é importante a discussão do tema “puberdade” e as mudanças hormonais para amenizar conflitos que possam passar com o corpo.

Eu acho que fica mais difícil pro adolescente enfrentar a puberdade [risos] e enfrentar todas as situações que ele entende como conflitantes, se ele achar que ele tá sendo diferente! Que ele tá sozinho! Não! Eu acho que afirmar e reafirmar que essas mudanças existem é importante pra ele, importante pra ele se fortalecer... (Rosa, entrevistada em 01/2018)

A entrevistada, também, enfatiza a necessidade de se falar sobre o preservativo e como estratégia opta por vídeos para a aula de demonstração: “*Tem um vídeo que eu gosto de mostrar pra eles, não sei se eu vou achar [levanta da cadeira pra pegar o celular para procurar o vídeo]... é uma moçada que produz o vídeo e eles tão produzindo o vídeo mostrando como usa preservativo*”. A professora diz que não precisa ela mesma realizar a aula de

demonstração. Nesse momento me pareceu dizer que possui um receio, como se a mesma realizar a demonstração fosse uma exposição a qual não se sente à vontade em se submeter.

O tema carrega questões que podem nos deixar a todas desconfortáveis pelo modo como se construíram essas mesmas questões. Consideramos importante reconhecer limites e respeitá-los para que, como educadoras e educadores, respeitemos a nós mesmos. Assim, busquemos estratégias que possam nos auxiliar: o uso de vídeos com adolescentes ilustrando como se usa o preservativo para falar com outros adolescentes pode ser uma dessas.

Nesse viés, ainda, é importante perceber o teatro que coloca em jogo relações que implicam sujeitas e remetem a posições diversas. Tais relações atuam com posições de gênero, de poder, de autoridade e de conhecimento que exercem influências múltiplas na atividade prática e concreta das escolas. Há uma multiplicidade de forças presentes nesse campo de relações que faz com que o mesmo jogo de relações esteja sempre em aberto e não seja possível tender aos idealismos.

A professora tem críticas, ainda, ao currículo no que tange ES, pois: *“só aparece no 8º ano no ensino fundamental. Embora seja um currículo em espiral, onde os conteúdos devam ser retomados e tal, não aparece antes em forma explícita de conteúdo”*. Para ela, a ES deveria iniciar na infância com linguagem e conteúdos adequados: *“Até na pesquisa que eu fiz no mestrado, eu fiz uma crítica. Primeiro que educação sexual não tem que começar no 8º ano, tem que começar sempre... Segundo que é conceitual! Não tem um perfil de fazer o aluno pensar”*. Assim, a forma como está no currículo, segundo ela, não leva a *reflexão*.

Então eu posso me utilizar de situações de outros anos, como por exemplo, proliferação de microrganismos, para tratar de higiene, de como a menina pode fazer sua higiene, o menino, pela própria anatomia do corpo e tal... Então esses são pretextos, exemplos de pretextos que eu pego do currículo nos anos anteriores para abordagem de educação sexual. (Rosa, entrevistada em 01/2018)

A professora parece perceber que o tema como é posto não é suficiente e há outros momentos onde busca inserir a discussão. Diz sentir-se confortável para falar sobre e conta: *“Fecha a porta, a sala de aula é minha! Eu vou dar puberdade, mas eu posso abordar a puberdade de várias formas”*; ou seja, a educadora sente-se segura com sua autonomia. Porém, ainda diz sentir-se mais confortável no 8º ano por conta do tempo disponível para o assunto: *“isso não significa que eu vou fechar os olhos para questões que eu vejo, não... Eu tenho que oferecer todos os conteúdos, então eu me sinto mais à vontade nesse período”*.

Apesar de entendido como transversal – segundo documentos oficiais – há maior liberdade para se trabalhar com o tema onde está *explícito* em forma de conteúdo

programático. É o momento onde o assunto se insere concretamente, logo, onde é esperado que seja discutido; pelo viés da reprodução e DST (MISKOLCI, 2010; DINIS, 2011). Assim, a maneira como o conteúdo chega à escola pode ser diferente da proposta pelos documentos, já que forças concretas agem no seu interior e disputam as narrativas da temática. Quão libertários são, portanto, os PCN e os temas transversais? A existência de um documento garante sua aplicação como “tema transversal”? A sua aparente difícil aplicabilidade poderia significar uma forma de controle mais eficiente? Uma vez que ele existe, pode-se gerar uma noção de suficiência: o tema está pautado. Gera-se, assim, menos questionamentos, as reivindicações por essas discussões ficam mais em silêncio. Parece-nos ser preciso reivindicar outros pilares como de formação e condições da realidade concreta, como a cobrança nos currículos locais com estratégias precisas nas obrigações de cada agente escolar.

Para Ana, enquanto professora de Biologia, contudo, a realidade curricular é diferente, visto que, sua escola pauta-se no currículo das Escolas Técnicas Estaduais que trabalham de forma diferente da Rede Estadual. O currículo da ETEC diverge em relação à distribuição de conteúdos e disciplinas e o tema “educação sexual” está a cargo da matéria de Educação Física⁵⁸, segundo a professora. Isso nos alerta que nem sempre é a professora de ciências e biologia, mas de educação física, por exemplo, a pessoa responsável pelo assunto. Apesar de essa disciplina também ter o corpo fisiológico como principal objetivo, pode abrir para interpretações de que o tema não é meramente disciplinar, ainda que atrelado à saúde:

...no ensino médio a gente segue uma sugestão do Centro Paula Souza, então biologia foca a citologia, a parte de fotossíntese e origem da vida no primeiro, genética e um pouquinho de evolução no segundo e terceiro ano é evolução, os reinos e o restante da matéria. *A parte de educação sexual e saúde ficam com a Educação Física...* Então aqui a gente aproveita a Educação Física pra trabalhar esses temas... NÃO que em biologia não trabalhe! (Ana, entrevistada em 02/2018)

No currículo de biologia não há o tema de forma explícita, no entanto, como professora da área, o aborda em certos conteúdos: “*Sempre que eu percebo algum problema ou alguma situação marcante em sala de aula, eu abro e trabalho como interdisciplinar... interdisciplinar, não, transversal!*”. A entrevistada apontou explicitamente a transversalidade do tema como compreende os PCN (BRASIL, 1998).

Conta que há questionamentos em sua aula: “*normalmente o que aparece nas minhas aulas é a questão do HIV... Também agora aqui a gente tem as aulas de mecânica e*

⁵⁸ Não achamos pertinente e tampouco oportuno, nesse momento, realizar pesquisas com professores dessas áreas para essa dissertação, contudo, cabe enfatizar que sejam válidas pesquisas com essas outras realidades e disciplinas para compreensão ampla da temática na escola.

mecatrônica, aparece a questão do uso dos anabolizantes, bombas, estimulantes”⁵⁹. O discurso da professora nos faz refletir que as dúvidas referem-se à doença, ao HIV, possivelmente, ao *medo* de contrair o HIV, o que pode nos revelar um pouco das forças que atuam sobre a temática. Ainda, nos técnicos como de mecânica e mecatrônica – considerados masculinos, pois tendem a ter mais meninos do que meninas – há perguntas sobre anabolizantes, bombas e estimulantes. Qual a relação disso? Faz-nos pensar numa associação, pelo teor das perguntas, com a concepção da masculinidade hegemônica: forte e viril.

Diz que, em geral, questões de sexualidade, surgem de forma reservada, mas trabalha com a sala a questão, pois *“sempre é a dúvida de mais alunos que acaba até colocando a menina pra perguntar. Então, eu tento trabalhar assim, às vezes na própria biologia, eu vou explicando um assunto e vai surgindo e aí eu já aproveito”*. Em genética, diz surgir perguntas sobre a pré-disposição à homossexualidade. Nesses casos, pede aos estudantes que pesquisem e tragam na próxima aula: *“eu aproveito também, porque pra eu toda aula parar e debater acaba que eu não consigo cumprir o cronograma, eu tento trazer de forma complementar”*. A professora parece dizer que não dá conta de abordar tudo que possa surgir sobre o tema. “Foge” do cronograma escolar e é preciso estratégias para que as demandas sejam atendidas.

Além do mais, no que se refere ao tema “aborto”, este é discutido por Íris no que tange apenas ao espontâneo; aquele que acontece por algum problema de desenvolvimento do feto:

E aí eu falo “é um óvulo e um espermatozoide” e aí eles perguntam: “mas como, Dona? Não pode entrar dois?” aí eu falo, pensa comigo “é um óvulo pra um espermatozoide, se a célula ovo da mulher tem 23 cromossomos e um espermatozoide tem 23 cromossomos, deu 46 cromossomos. Se entrar mais um não vai ser um humano, vai ser outra coisa que a gente não sabe o que é, então provavelmente haverá um aborto”. Daí que eles vão, sabe? Assimilando uma coisa com a outra. (Íris, entrevistada em 12/2017)

A professora afirma, também, que quando discute o Dispositivo Intra Uterino (DIU), entra no assunto, pois segundo ela, o *“DIU é um contraceptivo abortivo”*⁶⁰. Apesar de afirmar que o currículo não pede essa discussão – sobre aborto – diz: *“Eles ficam meio horrorizados, assim. Na cabeça deles é um absurdo, mas você não sabe né, no dia a dia, se tem alguma menina que fica grávida e não tem muita cabeça, né? Pode acabar acontecendo”*.

⁵⁹ A escola que a professora atua possui o ensino médio integrado ao técnico, de modo que, a mesma turma do ensino médio, o qual ela dá aula, também é a turma do modulado de um técnico, como mecânica ou mecatrônica.

⁶⁰ O DIU, no entanto, não é considerado um contraceptivo abortivo. Sua ação altera características químicas e físicas da parede uterina e impede que o espermatozoide fecunde o óvulo, sendo uma ação anterior a etapa de fecundação. Não nos estendemos aqui nos motivos da professora utilizar essa informação, mas a compreender possíveis sentidos atribuídos ao aborto no contexto.

O que o discurso da professora pode dizer, em nossa interpretação, é que o aborto não está nos currículos e por isso não se fala. Ao se abordar a temática da gravidez, bem como, desenvolvimento embrionário, a profissional que atuará, pode ou não interpretar a necessidade de se considerar a temática, visto a realidade com que acontece no país⁶¹. Aborto induzido é crime, portanto, não *deve* acontecer. É compreensível a interpretação de que não se deve falar, pois não está explícito em forma de conteúdo a ser trabalhado pela disciplina e há forças que agem sobre ele: além de crime, é um *tabu*⁶², afinal, alunos ficam “horrorizados”.

Relações de poder, de conhecimento, autoridade e gênero se mostram. Ao a professora considerar que “*pode acabar acontecendo*”, pois a *menina* pode “*não ter muita cabeça*”; podemos entender que alguém “com juízo” não praticaria. De qualquer modo, parece ser algo que “*acontece*”, mesmo que fiquem “*horrorizados*”. A percepção é a de que não é responsabilidade da escola se algo nesse sentido ocorrer, mas do indivíduo – a mulher – que praticaria o ato; uma desejada abstenção da responsabilidade da escola que, contudo, não é possível, pela perspectiva defendida nesse trabalho (BALIEIRO; RISK, 2014). Assim, se, de fato, acontecem abortos, quem seria responsável por tratar do assunto e como? Podemos presumir como possibilidade que não há, no entendimento geral, essa responsabilidade atribuída a nenhuma instância específica: nem escola, família ou sociedade. É apenas proibido. Em nossa interpretação isso pode corroborar com a manutenção de desigualdades: abortos acontecem, não se fala sobre e meninas e mulheres são penalizadas, independente de suas realidades e as forças que incidem sobre uma gestação indesejada.

Para Krasilchik (2008), temas que envolvam a ética em sociedade devem ser tratados com debates: a estratégia é mais democrática que a aula expositiva. Joaquim diz que temas como aborto e orientação sexual são tratados dessa forma: “*Geralmente eles perguntam e aí eu tento jogar pra eles, o que é que vocês acham, né? E aí acaba virando uma discussão, assim, um pouco mais acalorada e tal, mais a gente deixa; não foge, não*”. O que essa fala nos faz perceber é que não se fala sobre esses temas sem o questionamento, diferente de conteúdos programáticos: fecundação e contraceptivos. Quando surgem como demanda, atua de modo indagador: prefere ouvir. Conteúdos programáticos, explícitos na apostila, oferecem algo concreto e inquestionável, diferente destes. Isso não significa, no entanto, que não se discutam.

⁶¹ Apesar de crime, uma mulher morre a cada dois dias no país vítima de um aborto mal sucedido. Fonte: <https://istoe.com.br/324829_A+CADA+DOIS+DIAS+UMA+BRASILEIRA+MORRE+POR+ABORTO/> Acesso em 23/10/2018.

⁶² Tabu este muito discutido e sustentado pelo discurso religioso e biológico que se complementam. No interior da biologia, porém, há controversas sobre o que se consideraria uma vida humana numa gestação.

Como afirmou Foucault (2014), não há uma mera repressão da temática, mas incitação ao discurso autorizado e à “vontade de saber”, saber este legítimo do sexo; para uma possível administração do sexo com interesses econômicos. Quando a ES inicia, Íris conta que prestam muita atenção: “*Você dá outras coisas pra eles e não tão nem aí, mas a hora que você começa a falar sobre a parte sexual em sala de aula, fica um silêncio! Todo mundo quer prestar atenção, surge pergunta de tudo quanto é lado. Porque eles querem, eles estão à flor da pele*”. Notamos a ansiedade no assunto, o qual a professora parece atribuir a questões hormonais – estar à “flor da pele”. Revela, também, relações de poder; a sala fica em silêncio à espera da fala da professora de ciências/biologia e surgem muitas perguntas. Ao que parece, esse é o interesse dos alunos; o tema que estão mais interessados em saber.

Do mesmo modo, Joaquim diz que “*quando você trata desse tema é uma das melhores aulas que tem. Porque tem muito interesse, têm muitas dúvidas*”. Gera debate e alunos até “*corrigem os colegas*”. Há, da mesma maneira, o interesse e o educador observa a possível ansiedade como potência. O assunto estar agora em ambiente que se *pode* falar abertamente, gera inquietação que pode ser positiva. A ansiedade aparente pode ser devido à ausência do conteúdo de forma explícita nos anos escolares anteriores ao 8º. Assim, o que nos revelam essas relações é que essa ansiedade observada é a própria incitação do discurso que se liga à “ordem do discurso”; o poder da fala, como Foucault (2014) desenvolveu. Silenciamos-nos para ouvir o discurso da autoridade; de quem tem o poder. A ansiedade, assim, se dá pela incitação ao discurso que se multiplica pelo poder e saber – pela vontade de saber – e não pela “repressão”. O professor e a professora representam, aqui, a autoridade de fala e configuram-se relações de poder de autoridade, saber e conhecimento.

Da mesma maneira, antes do início do 2º bimestre no 8º ano, Rosa conta que há euforia ao perceber o tema na apostila e questionam-na quando, enfim, será a discussão:

É um silêncio total... Eles chegam e pegam o material e como é no 2º bimestre eles já ficam “olha isso”, “olha essa figura”, e perguntando “quando a gente vai tratar disso?” [risos]. E começa com astronomia! Então eles acham o fim astronomia, que astronomia não termina nunca no 1º bimestre pra eles começarem logo o 2º... Para conseguir trabalhar astronomia [risos] e ao mesmo tempo *ver essa inquietação*, né, pra não reprimir, pra mover essa inquietação, eu peço que eles comecem a construir a caixa de perguntas. (Rosa, entrevistada em 01/2018)

Desse modo, antes do 2º bimestre, a professora trabalha o conteúdo e percebe dúvidas e conhecimentos prévios, pois quando há tempo, ao final da aula, retira uma pergunta da caixa para discutir: “*e com isso eu já vou observando o que eles sabem e o que eles não sabem*”. Apesar de alegar que certas questões, por conta de tempo, não são respondidas integralmente:

“falo que depois eu vou retomar, é, de uma forma mais específica, mas eu não vou reprimir aquela pergunta que foi feita ali”. Parece ser para a professora importante que se revelem as possíveis inquietações para, inclusive, se saber *como* se trabalhar o tema.

Além do mais, muito foi apontado nas entrevistas sobre perguntas fora da sala de aula. Segundo Íris, a procuram bastante nos corredores: “*Eles falam ‘ai, doninha, vem aqui, deixa eu conta um negócio’, aí eles contam e falam assim ‘e aí, você acha que pode ficar grávida assim?’ E aí eu converso tranquilamente com eles sobre isso tudo*”. Revela-se, aqui, que as relações ultrapassam limites das salas e os outros espaços físicos, como corredores, são lugares onde, mais do que se perguntam, se *revelam* aspectos sobre o tema. Também, Joaquim diz buscar criar ambiente em que se sintam à vontade para perguntar:

Na sala de aula com eles, eu tento criar um ambiente que eles possam, se sintam à vontade para contar o que eles quiserem. Não que eu vá responder tudo, não que eu consiga responder tudo. Mas às vezes outro aluno consegue responder, ele já passou por isso. Então, você criando um ambiente onde eles conseguem ter essa segurança de perguntar, muitas vezes eu não consigo responder tudo, eu estou aprendendo também. Sempre sai coisa nova na ciência, notícia nova que a gente não sabe. Mas eu tento essa segurança, que eles sabem que o que a gente conversar ali vai ficar dentro da sala de aula, né? Acho que flui muito mais. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

O professor parece nos dizer que *precisam* dessa segurança, confiança e diálogo para discussão do tema. Esse tema pode ser conflituoso, talvez exponha pessoas. Não saberá responder tudo, pois não é detentor da verdade; não precisa e não quer ter essa responsabilidade. Ainda, a escola não é o único local onde se tem acesso à informação; outros podem saber outras coisas e a vivência também importa. O professor também contou que estudantes e ex-estudantes o procuram em redes sociais com dúvidas e a educadora Rosa, igualmente, conta da confiança das alunas com ela que a procuram: “*Individualmente eles me procuram sempre! Quando eles querem, assunto de namorado, assunto disso e daquilo. Eu acho que a própria disciplina permite isso ou o meu jeito de ouvi-los e tal*”.

Parece haver credibilidade na posição ocupada: lugar de prestígio do saber do corpo, pois “a disciplina permite isso”. Como já enfatizado, há relações de poder que contemplam posições diversas às sujeitas, como de autoridade e conhecimento. Segundo Foucault (2014), a administração da sexualidade se deu pela incitação ao discurso e produção do saber “legítimo”, simbolizado pelas áreas biológicas que focam aspectos reprodutivos. Se falarmos apenas nesse viés, anulamos o prazer do discurso e pode se entender que a única finalidade da sexualidade é a reprodução (MISKOLCI, 2010).

Poderíamos, assim, inferir que a forma como se aborda o assunto da Educação Sexual influencia no modo como a sexualidade é compreendida? Aparenta-nos que sim, o que pode recair em uma *responsabilidade*. A professora também levanta que a confiança estabelecida pode ser por seu “*jeito de ouvi-los*” e afirma que a procuram para falar de “*assunto de namorado*”. Parece-nos que a confiança atribuída a ela enquanto professora de biologia é para além de aspectos reprodutivos, mas, também, para questões afetivas e de relacionamentos. Desse modo, parece nos dizer que mesmo sendo professora de biologia, não são apenas sobre reprodução e DST que a questionam; não é só esse debate que acontece na realidade concreta e isso se dá pela forma como se dão as relações entre professora e estudantes.

Ainda, o assunto facilmente cai no tom da zombaria (LOURO, 2014). Nesse sentido, Joaquim entende que é um tema em que é preciso confiança para trabalhar, pois o aluno não se sente à vontade para questionar:

... [confiar] no próprio trabalho que você está desenvolvendo. Que eles podem falar que não é assim, uma zoeira. Lógico, é difícil que eles não falem umas palavras que a gente não usa no dia a dia. Mas eu peço, né? Pra eles darem uma maneirada e tal. Mas é o vocabulário, né, é uma escola assim... Na verdade, não vou nem falar de escola. É uma *comunidade* que é complicada no sentido da exposição da sexualidade, então, eles falam mesmo. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

O educador nos coloca que precisa da segurança do formalismo do conhecimento científico para tratar o tema: não me sinto à vontade para trabalhar com o vocabulário usado, então, peço que “maneirem”. Parece dizer que a exposição da sexualidade é incisiva e influencia o modo de ser dos estudantes. Contudo, também, o educador entende a importância da ES na adolescência pelo fato de ser uma “*fase de descobertas e dúvidas sobre o próprio corpo*”, o que acarreta, segundo ele, em “*angústias*” e “*experimentações*”. Por isso, apesar do 9º ano não ter o conteúdo no currículo, retoma o que foi abordado no 8º:

...o currículo pega 8º ano e 1º ano do colegial, só que ele pula uma parte muito importante que é a do 9º ano. Claro que a gente não precisa seguir o currículo a risca e pode trabalhar com esse tema de modo paralelo, né? Eu faço questão, quando eu pego 9º ano, de repetir esse tema com eles, sabe? Porque essa fase, do 8º ao 1º colegial e até o 3º, é a fase em que eles começam a ter muita curiosidade. E nós temos casos de alunas do 7º, 8º pra cima, grávidas. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

O discurso do professor parece dizer que o currículo é falho no modo como organiza os conteúdos para a *sua* realidade e, assim, lança mão de estratégias para superar essa ausência percebida com a justificativa de se retomar o conteúdo e diz: “*Eu posso trabalhar o*

que for dentro da sala de aula. Eu posso salvar, “salvar” entre aspas, né? Mas posso salvar um ou dois que talvez teriam filhos ou teriam alguma DST”. O uso do termo “salvar” parece como uma noção prescritiva da sexualidade em que, segundo Altmann e Martins (2009), não oferece subsídios éticos para construção da autonomia, por melhor intenção que se tenha. Assim, é possível que seja alinhado a isso que o professor tenha afirmado as aspas de sua fala.

Por sua vez, na concepção de Íris, a educação sexual: *“tem que começar em casa! Não na escola! Tem que ser desde pequenininho... Porque aí eu acho que diminuiria o caso de meninas, muito novas, serem mães... se torna uma coisa mais natural”*. Sobre esse assunto diz: *“... eu acho importante falar [em casa], porque eu, meus pais, assim como muitos, não falavam esse assunto comigo! E eu acho que assim, você aprender ali com outras pessoas, não é uma coisa legal. Era melhor que tivesse vindo deles. A professora conta que conversa bastante com a filha (10) e o filho (13) sobre o tema: “Em casa é muito aberto. Meu filho diz que tem até vergonha de mim porque diz que eu falo as coisas muito aberto [risos]... a gente tem abertura pra conversar desde pequenininho”*.

Nesse sentido, a professora aparenta nos dizer que, como pessoa, sentiu uma falta no interior da família. Uma falta de conversar sobre esse assunto em casa e se há uma falta, também pode ter havido, ainda, um *desejo*. O desejo de ter conversado com sua família. O sentimento de que era necessário; que com isso algo poderia ter sido melhor para ela. Por isso parece ter a preferência pela orientação no contexto privado da família.

Além do mais, falar sobre prazer, em nossa interpretação, é falar sobre si e isso pode gerar incômodo. Tende-se a ser confortável às professoras manter-se no que é biologicamente validado e reprodutivo e, portanto, técnico, “científico” e “universal” (LOURO, 2014). Cabe mencionar aqui que foi pensando nisso que construímos o contexto desta pesquisa ao entrevistar professoras de ciências e biologia. Não intentamos com a pesquisa prescrever formas de abordagens e tampouco atribuir valores, mas apresentar aquilo que as entrevistadas nos trouxeram sobre o tema, considerando a pluralidade de tensões existentes na realidade para pensarmos possíveis sentidos das falas em diálogo com o contexto.

Como já dito, o tema é compreendido como transversal. Desde 1998, os PCN trazem a temática por essa perspectiva, de modo que deve perpassar por todas as disciplinas dado a sua magnitude (BRASIL, 1998). A transversalidade do tema pode ser questionável, pois o tema se construiu na escola por meio do contexto biológico (DINIS, 2011; BALIEIRO; RISK, 2014). Tamanha incumbência nos parece difícil romper com o documento.

Tanto é que Joaquim afirma que a responsabilidade do ensino de sexualidade é de todos, mas sente-se mais responsável por ser biólogo. Do mesmo modo, Ana diz que o tema não é de competência apenas da biologia: “*Nossa função é orientar independente do componente, pelo menos eu vejo isso. Entra na questão de saúde pública e a saúde pública é responsabilidade de todos*”. Apesar disso, percebe que professores passam a responsabilidade para a biologia e educação física – que em sua escola, especificamente, possui o tema no currículo. Poderíamos supor, assim, que educadoras *sentem* que apenas com a biologia não se é possível superar todas as questões que envolvam o tema e precisam de apoio? Seus discursos parecem nos dizer que *percebem* essa amplitude, recaindo em uma *sensação* de responsabilidade mais acentuada se ficam apenas a elas o encargo da discussão.

Rosa também diz que é papel da escola e de todas as professoras: “*não é só o professor de Ciências, mesmo porque não são só questões biológicas*”. No entanto, entende que há falta de tempo, pois existe um currículo para cada uma das áreas. Nem a professora de Ciências, segundo ela, às vezes, consegue trabalhar de modo satisfatório. Indica-nos que há aspectos diversos no contexto que submetem a escola e impedem a discussão de modo pleno. Ainda, coloca-se a situação da educadora de ciências/biologia em uma condição específica que pode atingir seu trabalho, pois recai nas exigências que são atribuídas a ela nesse trabalho.

Rosa também diz sentir-se responsável como *educadora* e, por isso, presta atenção às particularidades, interesses e necessidades de educandas/os para planejar a prática. Segundo ela, devem-se fornecer informações que permitam ao estudante fazer escolhas e se “*fortalecer para situações de preconceito*”. Diz ser um erro a escola superestimar as/os alunas/os:

Eu já tive contatos com alunas de 3º ano que não sabiam que mulher tinha uretra e vagina... Tem que partir do princípio que ele não sabe e oferecer as informações e, se aí você observa que o nível da turma é mais alto, *você precisa estar atenta àqueles que não falam, porque esses que precisam mais*. É aquele quietinho que tem vergonha de perguntar, que às vezes tem dificuldades de aprendizagem, que às vezes tem dificuldade até de leitura, de uma situação que ele tenha curiosidade em ver e tudo o mais. (Rosa, entrevistada em 01/2018)

O que a educadora presumivelmente nos afirma é que, para ela, a informação pode ser uma ferramenta usada para, inclusive, combater e resistir a possíveis preconceitos. Enquanto profissional da *educação* – ou seja, não apenas bióloga – se vê em responsabilidade pela escuta atenta do outro. Percepção daquele mais “quietinho”, pois, talvez, *precise* mais.

Por sua vez, sobre gênero em ES, Joaquim diz que “*eles vão dizer que o professor está doutrinando. Que o papel do professor não é esse. Vão dizer que esse papel é da família*” e sobre essa família: “*Família pai e mãe, aquele comercial de margarina, né? A sociedade*

enxerga que a escola não tem que se envolver nisso". Nesse contexto de fala, alegou que percebe alunos que poderiam ser "ajudados", mas não sabe como. Poderíamos dizer aqui que seja esperada, como já afirma Furlani (2016), a abordagem moral-tradicional? Isso, pois, não é qualquer família, mas a família guiada por preceitos tradicionais: pai, mãe e filhos. Seu tom de voz e a forma como se manifestou sobre essa família – "aquele comercial de margarina" – denota figura de linguagem irônica, como se discordasse desse modelo como idealizado.

Parece-nos, ainda, que o professor tem medo do "dizer" sobre ele. Não quer o rótulo de "doutrinador". A discussão de gênero, hoje, tem sido compreendida enquanto "doutrinação" na escola. Quem deve falar o que é ser mulher e homem nessa sociedade é a família. Mas que família terá tal papel? Qual é a família *esperada* para falar sobre isso? Muito provavelmente, como descreve nosso entrevistado, uma família guiada pelos preceitos heteronormativos construídos pelo binarismo de gênero e naturalização do que seriam os papéis esperados – a família do comercial de margarina; o modelo: branca e heterossexual.

Não é por acaso que a ES seja vista no campo biológico da suposta natureza. Gênero é uma palavra que tem "amedrontrado"; causado receio de ser dito. A educação tem sido perseguida e o professor parece ter consciência disso. O que a sociedade compreende sobre determinado tema interfere na forma como a escola irá trabalhar o mesmo e se estabelecem relações de poder e autoridade. Contudo, a associação da escola com "doutrinação" sobre o tema de gênero, nos mostra o quanto a escola pode *incomodar* e ser responsável por *criar* concepções. É a potência das escolas. Mesmo nos moldes de uma escola supostamente tradicional, ela resiste de forma importante; nela há *possibilidades*. Nela tais sujeitas não estão fadadas ao que está posto, mas *agem* e estão num constante campo de relações associadas a todo o contexto onde se insere e geram criações, resistências, articulações, entre outras coisas.

Além do mais, ao questionar Ana se questões como prazer e afetividade estão presentes nas abordagens e questionamentos de estudantes, no primeiro momento não compreendeu a pergunta e pediu para repeti-la e, então, respondeu:

Tem, mas às vezes mais como dúvidas dos alunos *em relação a ser humano e animal*. Tem a *questão da homossexualidade dos animais*, mas, assim, são poucos. Quando surge a questão da homossexualidade em animais alguns alunos *falam que existe...* Mas não assim, de forma muito... (Ana, entrevistada em 02/2018)

Ao que tudo indica, nas questões dos alunos, há a noção da homossexualidade associada à biologia. Não se faz o mesmo questionamento sobre a heterossexualidade; esta, aparentemente, é considerada "normal". Ao ser questionada sobre prazer, a entrevistada

relacionou à homossexualidade e à homossexualidade dos *demais* animais. Isso, possivelmente, pois a homossexualidade foge do aspecto reprodutivo. Se animais agem por instinto – como se pressupõe – e não possuem o aspecto da cultura, falar sobre práticas sexuais entre indivíduos do mesmo sexo seria falar sobre prazer? Falar sobre orientação sexual pode ser, assim, falar também sobre outras finalidades das práticas sexuais, desencarcerando o sexo do intuito restrito da reprodução.

Íris, sobre isso, contou discutir a “*carícia e a troca de sentimentos para não parecer algo mecânico*”, mas afirmou em seguida que “*o medo maior é o de engravidar, não é mesmo [risos]*”. O debate, possivelmente, centra-se na contracepção (LOURO, 2014), pois esta pode ser a maior preocupação construída marcando o corpo feminino como reprodutor (FURLANI, 2009). A sexualidade acaba sendo construída, antes de tudo, a partir do *medo* e da *gravidez*, o medo *da* gravidez, o que atinge de modo mais contundente o corpo feminino.

Quando começa a falar sobre sexualidade, eu trago um texto pra eles que fala o que é o sexo e o que é sexualidade. Sexualidade é uma coisa criada pelo homem, *porque antes da gente criar a sexualidade, nós éramos animais*. A gente fazia *sexo naquele período do cio* e a gente perdeu o cheiro e todas as características do cio, porque passamos a tomar banho e nos vestir, a ter *outros comportamentos* e esse texto já vai falando sobre tudo isso. (Íris, entrevistada em 12/2017)

Apesar da fala “*éramos animais*” poder parecer estranha para algumas leitoras, uma vez que somos, pela biologia, integrantes do Reino Animal, podemos pensar na possibilidade da educadora ter relacionado com termos o aspecto da *cultura*, diferente dos demais animais, e não agirmos “apenas” por instinto, tendo, de fato, características diferentes dos demais grupos de animais. Se a sexualidade é algo “*criado pelo homem*”, ela pode ser algo além do suposto objetivo biológico de manutenção das espécies? Não fazemos sexo apenas durante o cio; temos outros comportamentos. Quais outras possibilidades o ser humano teria criado para a sexualidade e por que algumas delas não seriam “naturais”, posto que, sejam todas criações? Parece-nos que o texto e a forma como a educadora trabalha abre brechas para essas questões.

Além do mais, dinâmicas e jogos podem ser ferramentas na ES, pois a participação de estudantes é importante para a socialização do conhecimento. Além de um meio de socialização, jogos didáticos podem aumentar a cognição, afeição, motivação e criatividade (MIRANDA, 2001). Íris contou que em 2017, a escola desenvolveu um projeto chamado “Vale Sonhar” com o EM. O objetivo foi discutir ES e, segundo ela, foi algo diferente do currículo para rever conteúdo do 8º ano. A atividade consistia em três oficinas: “*A primeira oficina era pra eles falarem sobre os sonhos deles, os sonhos que eles gostariam de realizar,*

só que é feito tipo uma meditação, sabe? Antes de começar as perguntas, então eles gostaram bastante porque eles relaxam e viajam bastante no pensamento, sabe?”, conta.

A segunda oficina foi um jogo de pergunta e resposta sobre sistema reprodutor, numa espécie de competição. A última oficina, também em formato de jogo, havia um alvo: quanto mais perguntas um grupo acertasse mais próximo chegava e venceria: *“uma dinâmica bem diferente do que é dado geralmente em sala de aula”*, diz. Assim, anseios, desejos e sonhos parecem ser questões relevantes na ES para o projeto e a professora nos pareceu falar sobre em tom de aprovação. A ação em forma de jogos pode ser também uma forma de se trabalhar a ansiedade atribuída à temática, considerando, ainda, aspectos emocionais que a envolvem.

Rosa trouxe também a potência dos filmes para discussão do tema. Ela apresenta ao 8º ano um filme chamado “Confiar” (2011), de David Schwimmer. A classificação indicativa é 16 anos e, tendo os alunos 14/15 anos, pede autorização para a escola e aos pais enfatizando os temas que são abordados e a importância destes:

Uma menina se envolve com um homem mais velho na internet. Ele fala que ele tem 16, depois que tem 20, depois ele fala que tem 20 e poucos e, na verdade, ele tem 42. Só que ela foi *lubridiada* por ele e ela tá apaixonada. Ela passa por cima da família, ela passa por cima de situações. Chega na hora de eles ficarem juntos e ele fala: “sou eu!”, como quem diz “Sou eu, aquele que já te conquistou. Aquele que você ama”. Da impressão que depois de tudo aquilo ela se sente culpada! A culpa é dela por estar nessa situação. A culpa é dela por ter transado com ele... E aí eu conversei muito com os alunos e falo: olha só gente, como assim? Pense bem... Ela não tem que se sentir culpada... E aí, quando o pai descobriu, ela ficou do lado dele: “Não pai, ele não tá errado, eu quis”, como se diz “eu consenti”. Mas, na verdade, ele induziu e ela ficou tão cega que ela só foi acreditar que ele a usou e que aquilo poderia ser configurado como um estupro, quando ela descobriu que outras meninas tinham passado pela mesma coisa com ele. E aí ao final do filme aparece que ele é uma pessoa normal e tudo mais. (Rosa, entrevistada em 01/2018)

A professora comenta que com esse filme sinaliza com os estudantes que se quiserem se encontrar com uma pessoa é preciso que um adulto tenha conhecimento. O filme que considera adequado para a Educação Sexual em Ciências aborda temas como pedofilia, abuso sexual, estupro, vulnerabilidade e os perigos do uso das redes sociais, bem como, a sensação de culpa que mulheres e meninas jovens sentem ao sofrer abuso. Dessa forma, há discussões sobre gênero, sexismo, machismo e sociedade como um todo. Relacionando com Furlani:

Quando falo em educação sexual entendo que os direitos sexuais não passam apenas pelas práticas sexuais ou pela identidade sexual (orientação hétero, homo ou bissexual), mas também pela incorporação do conceito de gênero e, neste sentido, pela equidade nas relações sociais entre homens e mulheres. (2016, p. 26)

Diante do cenário sobre a ES e o medo aos estudos de gênero que tem se construído, a atitude de optar por esse filme e pelas temáticas abordadas em seu interior em suas aulas não pode ser invisibilizada – assim como outras ações de nossas entrevistadas. Apesar de pautada pelos PCN, a sexualidade tende a ser restrita às temáticas de reprodução e DST. Os mitos, preconceitos, violências que circundam o tema – inclusive, aspectos de gênero – parecem não ser, em geral, discutidos. Contudo, *isso não significa que de fato não o sejam*, pois a realidade da escola é mais complexa e plural do que se pode pressupor e as demandas são sentidas pelas profissionais. É preciso, em nossa interpretação, olhar para essas resistências e possibilidades que acontecem no interior da escola para que, sobretudo, possamos avançar no debate.

Furlani (2016) elencou que é atribuição da ES o desenvolvimento da sexualidade saudável na infância onde a criança entende seu direito à privacidade. Rosa diz que: “*Com o 6º ano eu fico à vontade de passar um trechinho de um vídeo que fala assim: Não deixa ninguém tocar em você, parte íntima é sua, chama íntima porque é seu. Você escolhe as pessoas que vão tocar*”. Considera importante o combate à pedofilia. Enfatiza que nem mesmo pais, padrastos, irmãos e vizinhos tem o direito de tocá-la. Sobre outro vídeo:

Tem o “Minha vida de João”. Como assim o João não pode carregar um gatinho? A sociedade quer que ele carregue um tigre. Como assim ele não pode dar uma rosa? Como assim a Maria não pode brincar de bola? Como assim ela tem que lavar louça enquanto eles assistem futebol? Gente, para, sabe? (Rosa, entrevistada em 01/2018)

A professora evidencia ao que tudo indica que questões de gênero perpassam suas aulas em uma postura de combate à opressão, violência e naturalização de papéis sociais de gênero. Parecem-nos que, para a educadora, a educação sexual abrange aspectos amplos como os discursos que se construíram a partir do que se entende por sexo biológico. Ainda, fica à vontade para falar sobre isso: percebe-se a *autonomia* que sente enquanto educadora.

Ana, que trabalha com projetos, diz acreditar mais na eficiência destes do que na inserção de tais temáticas em uma disciplina dado a sua transversalidade: “*Deveriam existir projetos. Projetos permanentes. Mas nem sempre a gente encontra professores dispostos a auxiliar no projeto*” diz assinalando uma dificuldade encontrada. Contou alguns projetos que desenvolveram na escola com o uso de reportagens, debates, painéis explicativos etc. Em alguns momentos, temas como aborto e feminismos apareciam em aula por questionamentos de *alunas*. O movimento mobilizou a criação de projetos com debates, mesa-redonda e sarau:

Quando essas meninas formavam o grupo feminista aqui dentro aparecia *muuuuito*. E aí, o que a gente fez? Trabalhou com projetos na biblioteca. E com a biblioteca ativa

agora a gente montava mesa-redonda, às vezes, é, montava um sarau. Então, a gente trazia sobre e aí tinha o momento de discussão depois. (Ana, entrevistada em 02/2018)

Ao longo da conversa com a professora, percebemos o movimento de *meninas* como demanda para a abordagem do assunto. Estudantes se assumindo feministas e lésbicas apontou para um movimento posicionado de *meninas*. Hoje, atrelado ao advento das redes sociais, tem-se notado explosão dos “feminismos” com coletivos, não só em universidades, mas também em *escolas*. Cabe refletir o movimento que tem acontecido nesse sentido: meninas jovens protagonistas de mudanças na forma de se pensar e se conduzir, inclusive, o processo pedagógico, uma vez que, a professora cita em diversas passagens a manifestação de meninas – e sempre, na fala dela, meninas, nunca meninos – que incentivaram a criação de projetos e discussões sobre sexualidade e gênero no contexto.

Ainda, os projetos sobre gênero e sexualidade, segundo Ana, ocorrem em horário extra para não gerar problema de “*algum aluno não se sentir confortável em estar presente*”. O convite é aberto a todos: “*Até porque pra respeitar, né? A opinião dele... Então a gente abre e normalmente enche o laboratório, enche a sala de aula. Então a gente tem um público legal, mas tem aquele que não tá a fim de discutir*”. Isso, posto que, o tema não é consensual e gera embate (LOURO, 2014). O que a educadora parece nos dizer é que é preciso cautela. É preciso falar, mas ao mesmo tempo evitar transtornos com estudantes que desaprovem a discussão. É preciso respeitar os limites, criar estratégias para ultrapassá-los.

Em 2017, houve um projeto desenvolvido por uma ex-aluna, hoje estudante de Geografia na UFSCar, sobre o tema com turmas que “*tinham dificuldade em aceitação dos alunos com questões de sexualidade*”. Essa ex-aluna é uma mulher transexual que durante o ensino médio usava identidade masculina; a professora se referia a ela no masculino: “*Agora ele não é mais Fernando*. Ele é Jéssica*⁶³. Ele foi nosso aluno aqui*”. Sobre o projeto:

Ele veio aqui e fez um trabalho com duas salas que a gente tinha, problemas, não problemas, mas mais dificuldade em aceitação de alunos com questões de sexualidade. E, aí, ele fez a pesquisa dele, que ele tava escrevendo um artigo, TCC, alguma coisa assim, aí ele fez com duas salas. E, aí, ele trouxe palestras, montou debates, fazia a parte de dinâmicas com os grupos, as observações, as anotações dele e depois ele trouxe o *feedback* para essas turmas que ele trabalhou. Aí ele trouxe duas palestras para essas turmas, só que eu tava de licença maternidade e no período das palestras eu não tava aqui. Mas ele trouxe palestra... Uma pessoa que acho que é da UFSCar mesmo que conversou com os alunos e aí foi no salão nobre, então, foi pra todo mundo, mais alunos e os professores. Aí ano passado então houve esse trabalho mais específico com a questão do gênero. (Ana, entrevistada em 02/2018)

⁶³ Os nomes foram alterados para preservar a integridade da pessoa.

Assim, a escola parece aberta ao diálogo. A oportunidade à estudante de universidade pública nos faz pensar que a escola se mostra receptível para o debate em perspectiva plural, trazendo questões de gênero e sexualidade, sobretudo, com pessoas que possuem um lugar de fala importante. Ainda, a questão de “uma pessoa da UFSCar” e essa aluna ter desenvolvido esse projeto, nos faz refletir sobre o impacto e a influência da universidade na cidade e nas ações das escolas de Sorocaba. Desse modo, apesar do debate sobre gênero ser relativamente “novo”, ele já se faz presente na escola em algum contexto, o que demonstra como o espaço público é dinâmico e atinge e é atingido pela sociedade. Sobre esse projeto em específico, muito comentado pela professora, discutimos mais ao longo de nossas análises.

Portanto, no que tange à Educação Sexual, propriamente dita, percebemos, sobretudo, que a realidade é mais agitada do que se pode pressupor por documentos oficiais e pesquisas, como já havíamos discutido anteriormente sobre práticas pedagógicas. As demandas e forças sobre a temática de sexualidade e gênero que imperam no espaço real da escola não são simétricas e, tampouco, fixas; elas se movem. Se tais pesquisas e documentos buscarem generalizações ou universalizações desses espaços e das vivências que ali acontecem, a tendência é a defasagem, anulação de sujeitas e as invisibilidades.

Foi possível perceber abordagens que consideram a temática pelo viés positivo. Até aqui, vimos consideração por direitos humanos, emancipação e fortalecimento de escolhas individuais e coletivas, além da discussão de gênero aparecendo. Num momento onde discutimos “Escola Sem Partido”, “Ideologia de Gênero” e temos representantes que defendem que quem deve falar sobre sexo são apenas os pais, qual será o futuro da educação sexual no país? Aliás, esse discurso é novo? Ou é resultado das concepções de sexualidade e gênero construídas e uma tentativa de resistência às conquistas que aconteceram, sobretudo, nos últimos anos? Assim, podemos encontrar resistências que já aconteciam e acontecem nas escolas e que podem servir de impulso para as que acontecerão num futuro breve.

Assim, percebemos estratégias e criações construídas para abordagens que consideram a educação sexual de modo amplo com vídeos, filmes, caixas de perguntas, debates, projetos interdisciplinares, diálogos etc. É percebido por elas que a demanda e as forças sobre o tema são diferentes e, com isso, surgem também dificuldades. Em sequência, assim, refletimos de modo específico essas dificuldades, receios e, sobretudo, embates e resistências manifestadas no que concerne a tais temas para buscar compreender essas forças.

3.3 Dificuldades, precauções, enfrentamentos e resistências

Cada um enxerga o respeito de uma forma diferente, mas acho que conversar sobre o assunto, orientar, porque também... Eu não sei como fazer isso! Como orientar? Como que você vai falar? O que falar? Conversar, tudo bem, mas como você vai orientar? Não é verdade? Que tipo de orientação que você monta?

Ana, professora entrevistada em 02/2018, sobre o tema homossexualidade.

Foram elencadas dificuldades em relação à educação sexual que nos levam a reflexões, pois parecem demandar das professoras precauções a serem tomadas. Em meio a isso, também foram relatadas *criações* em forma de resistência e enfrentamento. Certas dificuldades se relacionam ao conteúdo programático: reprodução e DST. Outras, por sua vez, envolvem questões consideradas *tabus*: aborto, estupro, orientação sexual, entre outras.

Historicamente temos uma educação sexual que se inseriu nos currículos, no século passado, a partir da preocupação, sobretudo, das doenças e gravidez – e, portanto, pelo discurso médico/biológico⁶⁴. Embora tais temas sejam importantes, tende-se a deixar de fora aspectos socioculturais da temática o que associa, em geral, a sexualidade às doenças e, portanto, a *ameaça*. Desenvolve-se a “prevenção” pautada no princípio do *medo* (BALIEIRO; RISK, 2014). No entanto, nos diversos contextos escolares, apenas essa forma do fazer é a que acontece? Essa é a única possibilidade para a educação sexual?

Em nossas entrevistas, foram percebidas tentativas de se burlar e transformar essa forma de conceber a sexualidade e a educação sexual. Rosa nos contou que o conteúdo de DST é abordado com certa cautela para que não se gere um pânico “desnecessário”:

[sobre DST] Eu tenho um percurso também, *uma situação de aprendizagem* que eu penso que as *imagens são tão assustadoras* pra eles que eu falo que assim *como qualquer doença*, ela pode se agravar... Existem formas de eles se protegerem. No conceito da palavra *proteção e vulnerabilidade*... *E escolha!* Presente o tempo todo, assim, sabe? Pra que eles fiquem mais fortalecidos... Resiliência! *Se fortalecerem em suas escolhas e pensem que as escolhas devem zelar pela vida saudável*, pela boa qualidade de vida... Chamo bastante atenção pro HIV, porque a gente vê situações em que há um descrédito atual em relação ao HIV porque as pessoas “ah, tá controlado, então tá tudo bem”, mas não é assim e aí eu converso com eles a respeito disso. (Rosa, entrevistada em 01/2018)

Assim, é só depois de minimizar o possível susto que as imagens podem causar é que guia os estudantes para a sala de informática para que pesquisem sobre o tema:

⁶⁴ Como dito, a sexualidade é tratada em perspectiva transversal nos PCNs (1998). A BNCC do EF (anos finais) traz que uma das habilidades das *Ciências* é “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”, dito, contudo, sem especificações claras.

...peço que se dividam em grupos e sorteio algumas doenças lá... E, olha, assim, como uma outra doença, uma lesão na pele, se não for cuidada pode, sabe, ir se alastrando... Eu falo pra eles não terem vergonha de procurar médicos, de contar pras pessoas que confiam. (Rosa, entrevistada em 01/2018)

O discurso da educadora nos diz que no tema das doenças é preciso agir com um resguardo a mais para que se evite instaurar apenas o sentimento de pânico sobre o tema; é preciso *antes* neutralizar o que será exposto para que não se *tema* a sexualidade. A professora parece perceber que falar sobre doenças sem realizar essa observação pode comprometer o desenvolvimento de uma sexualidade saudável; uma ação que busca afirmar que é possível, com os devidos cuidados, viver uma sexualidade de modo pleno, sem precisar temer a mesma.

Além do mais, certos temas podem ser mais difíceis que outros. A dificuldade na fala, de modo geral, não é novidade. No contexto escolar, as sujeitas, sejam professoras ou alunas e demais agentes escolares, estão submetidas em condições diversas que abrangem os significados que foram construídos para a temática e que atingem a escola. Não é por acaso, por exemplo, que o foco seja em torno da reprodução/contracepção e DST/Aids. Nesse sentido, Íris conta que prefere não se manifestar sobre violência sexual:

É um tema bem delicado pra trabalhar aqui na escola. Eu não gosto de trabalhar esse assunto com eles, porque têm muitas das nossas alunas que foram estupradas por volta dos seus 7, 8 anos. A gente sabe quem são, mas assim, não cheguei pra elas e falei “ah, eu sei”. Não deixo transparecer nada. Porém, eu não gosto de trabalhar porque eu acho que elas não se sentiriam bem em você falando ali, daquele assunto, entendeu? E elas ali, talvez os colegas saibam, entendeu? Ou suspeitem, entendeu? Então eu acho melhor *não entrar nesse detalhe*. E violência contra a mulher não tem nada no currículo. Mas a gente fala um pouco sobre a parte de machismo, né? Mas hoje em dia, aqui na escola, *eu acho que tem pouco essa parte* de... eu acho que é mais a parte do estupro mesmo que por si só já é uma agressão física, né... à mulher... [hesitando] eu não converso muito sobre isso com eles, não! Eu só falo pra *elas tomarem cuidado com quem elas andam*, só. (Íris, entrevistada em 12/2017)

Podemos dizer aqui que haja abstenção da discussão pública para evitar vulnerabilidades? Parece-nos que a educadora nos diz ser insegura diante de um assunto que causou (ou causa) dor às suas alunas. Como falar sobre isso? Como manifestar esse assunto sem trazer sentimentos difíceis? Como lidar com eles? São questões que revelam relações de poder que imperam no contexto social e escolar e que podem contribuir com o silenciamento.

A impressão que se tem, ainda, é a de que o assunto está resolvido: “*tem pouco*”. No entanto, isso não retiraria da educação a responsabilidade de combater tal violência? Se a escola interfere na sociedade (e a sociedade na escola), como a “não fala” pode ser compreendida? Defendemos aqui que a escola – como um todo e não apenas uma professora

ou outra, mas as condições que a escola é submetida – reproduz e produz o modelo de sociedade e o “não falar” não poderia ser uma atitude neutra (BALIEIRO; RISK, 2014).

Ainda, ao falar às meninas que tenham cuidado, poderia, assim, se naturalizar a violência e o comportamento predatório masculino? Espera-se que haja homens estupradores, cabe a elas se protegerem e tomarem cuidado com quem andam⁶⁵. Nessa pesquisa, entendemos que comportamentos esperados aos gêneros não são naturais, mas categoria de análise histórica da sociedade (SCOTT, 1998). Desse modo, ao não se falar sobre o tema na escola se naturalizam violências que foram historicamente construídas.

Ainda, o tema é considerado de fórum íntimo e *tabu* – sagrado (FURLANI, 2009). Para Joaquim, a dificuldade maior associa-se com a religião por ter alunos cristãos. A religião aparece como algo que demanda cuidado e pode interferir no trabalho: “*Existe o professor que vai ser religioso e ele vai dar a opinião dele conforme a religião dele ‘ah, não, porque Deus fez o homem e a mulher’. Ah, mas o outro professor não falou isso. E porque não falou? Então eu acho que influencia bastante*”. Diz que, por não ser religioso, isso não é uma questão enquanto educador, mas sabe que para outros pode ser. Conta que já ouviu relato de professora que se nega a tocar no assunto e sequer aborda os conteúdos da apostila.

O agravante nesse sentido, segundo o entrevistado, é que uma professora pode ter discurso voltado para princípios religiosos e com isso gerar contradição entre falas de professoras diferentes: algumas podem abordar a questão pelo viés religioso e isso acarreta receios para as demais. Como falar sobre construções que podem ir à contramão daquilo que a religião afirma e que, talvez, professoras pautem em suas aulas? Parece que a abordagem religiosa se *sobrepõe* às outras, o que dificulta a discussão⁶⁶. Segundo Foucault (2014), a sexualidade foi construída como uma passagem do universo religioso para o natural e laico.

Comecei a chegar nesse tema e eu encontrei uma resistência muito grande dos próprios alunos... É uma época que eles estão se descobrindo, principalmente a parte da masturbação... Só que eles têm muita vergonha de falar sobre. Envolve também muito a parte da religião também... Tenho muitos alunos religiosos. Então, você tem que tomar um pouco mais de cuidado, então *você tem que ir tateando e ver até onde você pode ir com a sala* sem que eles percam o interesse. Se eles perderem o interesse, se se sentirem *inibidos*, eu paro. Paro assim... *PARO realmente e vou para outro assunto* ou tento tratar de outra forma. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

⁶⁵ Importante enfatizar que a maior parte dos estupros acontece no ambiente doméstico. Por exemplo, na capital de São Paulo, 65% dos casos aconteceram na casa da vítima e 80% das vítimas já conheciam os estupradores entre os anos de 2016 e 2017. Fonte: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/em-sp-65-dos-casos-de-estupro-foram-dentro-de-casa-diz-levantamento.ghtml>>. Acesso em 24/10/2018.

⁶⁶ Não se é por acaso que, como vimos no capítulo 1, a BNCC do EF tem atenção ao ensino religioso.

O que as falas do entrevistado nos fazem pensar é que mesmo não sendo religioso, enfrenta a religião como algo que toca em sua segurança. Mesmo se, por exemplo, estiver respaldado pelo conhecimento científico, parece nos dizer que se for interpretado que aquilo dito em sala de aula é contrário ao que dada religião prega, sua fala será invalidada. Se outro professor se manifestar com convicções religiosas, poderá ser o discurso deste que estará acima. Parece funcionar como uma das forças que agem sobre a prática profissional e que condicionam as sujeitas no espaço físico do trabalho. Há resistência de estudantes, pois pode haver a vergonha: ao mesmo tempo em que estão percebendo a sexualidade (se descobrindo, inicia a masturbação) também, possivelmente, aprenderam a ter vergonha do corpo; dessa sexualidade, associando-a, talvez, com a culpa, a punição e o pecado.

De acordo com Rosa, ainda, ao se abordar o tema não há como não demonstrar convicções e valores. Entende que o currículo respalda as atividades, porém não é claro até onde se pode chegar. Justamente pelo currículo não ser tão objetivo, como alega, acredita que se deem brechas para que se fale de acordo com valores religiosos: *“Ele respalda pra eu falar, mas também não tá tão objetivo até que ponto eu posso chegar... É legal e ao mesmo tempo assustador, né [risos]... Então, a concepção do professor é muito importante!”*. A professora parece nos apontar que a ausência de clareza é um problema, pois de modo muito geral o que será abordado. Isso causa, para ela, receio de como isso será interpretado por demais agentes no trabalho.

Nesse sentido, conta que presenciou uma professora de Ciências, questionada sobre a existência da homossexualidade, dizer às alunas que não havia resposta, *“mas Deus havia feito o homem com uma anatomia e a mulher com outra e por isso esse relacionamento seria o correto”*. A professora, no caso, ao se referir à anatomia parece justificar pelo viés científico, mas associa ao aspecto religioso: “Deus fez”. Uma correlação entre os discursos.

Por esse ângulo, Rosa diz que quando surge a homossexualidade em questões, mesmo que acredite em valores religiosos, não os manifesta. Ao falar isso, a entrevistada apontou seu dedo para a bíblia que estava aberta em sua cômoda – a entrevista foi em sua casa – de modo a parecer querer indicar para mim que é religiosa. Eu não havia notado a presença do objeto até que a mesma fizesse esse movimento e me direcionasse o olhar para o mesmo e continuou: *“MESMO se eu achasse isso, eu NÃO posso falar isso [sobre a heterossexualidade como natural]... O outro indivíduo que tá na MINHA frente, pode tá passando por uma situação angustiante por conta disso, né?”*. A professora não nos diz se é nisso que acredita

ou não, mas que isso não seria justificativa para que pessoas invalidem pessoas e desconsiderem outras vivências tantas.

Aqui, chamamos a atenção para o universo da religiosidade de nossas entrevistadas. Não tivemos, em nosso recorte de pesquisa, a consideração em nosso roteiro de entrevista o tema para tratar aqui. Desse modo, não afirmamos como as entrevistadas pensam, sentem e entendem a religiosidade. Contudo, as entrevistas nos deram indícios, foi algo que apareceu em alguns momentos, mas não intentamos realizar especulações para além do que efetivamente nos foi contado.

Rosa, ainda, atuou com formação docente e conta que apesar das fragilidades, vê potencialidades: *“Eu vejo muitos professores com muita vontade de fazerem as coisas darem certo e que os alunos tenham uma vida saudável”*. Contudo: *“Existem alguns ainda que pelas próprias convicções tradicionais que viveram e que educam os filhos e que passam para os alunos... Isso não significa que eles estão sendo maus”*. A educadora diz que preza por *“estar com os alunos e respeitá-los”*:

Eu não vou tomar partido de religião, eu não vou tomar partido de parecer científico, não! Eu estou COM OS ALUNOS. Para formá-los e para que eles tenham escolhas que os façam felizes e que sejam saudáveis e que vivam felizes entre si. O que eu precisar fazer pra isso acontecer, eu vou fazer. (Rosa, entrevistada em 01/2018)

A percepção parece ser a de que valores das educadoras foram construídos ao longo de suas vidas, de modo que há questões ideológicas que atingem a ES. Quando a educadora diz *“não significa que eles estão sendo maus”*, entendemos que afirma que a “culpa” não é do indivíduo, mas da forma como a sociedade se estruturou no assunto. Tais professores também aprenderam de determinada forma e talvez seja o que entendem como “melhor” para os alunos. Tudo isso faz parte de jogo de forças que posicionam as diversas sujeitas no contexto.

Segundo Joaquim, há timidez e resistência na ES e como estratégia, busca instigar a turma para que façam perguntas: *“A gente não pode chegar e abrir a apostila, assim, tendo um pênis e uma vagina, porque isso pra eles é muito impactante. Você tem que ir esmiuçando esse tema, ir preparando o caminho pra você chegar nesse momento e eles entenderem o porquê estão fazendo isso”*. O questionamento parece ser usado como tentativa de “abrir espaço” à temática, pois do contrário pode ser percebido com todos os valores e significados que sejam atribuídos ao tema e que podem dificultar o trabalho docente.

Ana, também, conta que, quando há discussão e projetos, há certa resistência. Quando a ex-aluna transexual abordou gênero na escola, ela conta em tom de denúncia e desabafo:

Eu não vou falar pra você que é uma coisa fácil, assim, como coordenadora... Você percebe, assim, bastante que é aceito de um lado e do outro a resistência é maior. Mas a gente, assim, teve um trabalho legal... Em nenhum momento ele foi barrado ou criticado, todo mundo aceitou e respeitou... Mas assim, você percebe no olhar, no comentário, aquela coisa, desnecessária, sabe? (Ana, entrevistada em 02/2018)

Os discursos expõem que não é fácil falar sobre o que envolve o tema, seja sobre um órgão e preservativo ou sobre gênero. Sempre foi difícil. O discurso supostamente autorizado – DST e métodos contraceptivos – seria, então, tão autorizado assim? Aparentemente a dificuldade se dá mesmo nesse campo que também poderia estar em risco num recrudescimento moral da sociedade. Ainda, as entrevistadas nos contam criações para lidar com isso e que alteram, assim, as demandas no trabalho. Ana, também, parece ter angústias que se relaciona com a função de coordenadora e destacou a importância da coletividade e apoio de educadores que desenvolvem os projetos.

É muito difícil trabalhar na coordenação e sala de aula, a gente fica no meio de professor, aluno e pais. A questão de você dar conta de tudo isso. Por exemplo, algum professor quer falar com um pai, aí você tem que chamar esse pai, aí você fica pensando ‘meu deus, o que esse professor quer falar com esse pai? E se fala alguma besteira? O que faço?’. Porque, de repente, você não trabalha com preconceito, mas outro professor vem cheio de preconceito e vem ‘ai, porque ela tá beijando a outra e não sei o que’ e desce a boca, ‘que é uma tranqueira e não sei o que’. Ai, ai meu deus, estragou tudo [risos]. Eu respondo por mim, não respondo pelo outro, né? (Ana, entrevistada em 02/2018)

Desse modo, nos aponta que outros professores podem agir de maneira discriminatória perante pais e isso “estragaria” o trabalho que busca desenvolver; receio que lhe acomete em sua função devido aos valores que, talvez, esses profissionais tenham. Conta haver cobrança: “*Já aconteceu, por exemplo, das meninas estarem se pegando ali no banco de uma forma bastante fervorosa, calorosa e chegar o professor aqui gritando pra mim que COMO que eu NÃO tomo uma atitude?*”. Assim, aparentemente professores cobram a *censura* de casais que se formam na escola. Uma vez que o contexto da fala se deu enquanto se referia a *casais de meninas*, seria, então, uma coerção do *espaço público* usado por essas *meninas*? Podemos supor relação com a noção de sexualidade feminina e do espaço destinado às mulheres na sociedade. O público como pertencente ao masculino, tal qual a sexualidade e o prazer.

Segundo Fernandes e Barbosa (2014), há particularidades nas responsabilidades docentes. Além do ensino, há exigências nas atividades das escolas como questões de secretariado (ao precisar inserir notas e faltas em um sistema), projetos externos vindos de

secretarias e instituições e participação em atividades de gestão escolar. Estas se associam com as obrigações extraclasse presentes na jornada de trabalho docente:

O acúmulo de tarefas e as incertezas atuais de um trabalho que lida cotidianamente com a heterogeneidade e a complexidade são agravadas por outras especificidades da docência formada majoritariamente por mulheres que acumulam ao trabalho de ensinar, de realizar atividades coletivas, de lidar com gestão e a tecnologia, os cuidados com os afazeres domésticos e os filhos... Dessa forma, o trabalho docente mescla a vida privada à vida profissional, dificultando reconhecer onde uma começa e a outra termina. (FERNANDES, BARBOSA; 2014; p. 123-124)

Nesse sentido, como já enfatizamos, a jornada de trabalho das educadoras envolve o tempo de ensino e de trabalho extraclasse. O segundo se relaciona com as atividades de cunho pedagógico e relacionadas à docência que são realizadas fora da sala de aula. O tempo necessário para tais atividades variam a depender da experiência profissional, do momento do ano letivo e a concepção de educação das educadoras e espaço escolar (FERNANDES, BARBOSA; 2014). Todas essas questões abarcam o cotidiano das escolas em meio a relações complexas e suas agentes são submetidas a condições, em muitos casos, adversas, como o local da coordenação ocupada por nossa entrevistada. A dinâmica nesses espaços é múltipla.

Ana conta que já precisou abordar tais casais. Diz ela que tanto homossexuais quanto heterossexuais, mas que, quando são homossexuais, sente a necessidade de explicar que da mesma forma que aborda heterossexuais, precisa abordar homossexuais. Ela diz pedir aos alunos que não façam na escola o que não fariam em frente aos pais: “*Porque normalmente é assim, né? O que eu não faço lá na rua porque minha mãe e meu pai podem ver, eu faço aqui dentro [risos]*”. Ainda, a professora nos diz não saber lidar com a situação entre professores e alunos, mas *deseja* saber lidar:

Então, eu falo assim “vamos respeitar, do mesmo jeito que vocês exigem o respeito, vocês também têm que respeitar as pessoas, é um espaço público”. Tem que ser feito em um lugar que ninguém, né? Escondido... Porque a gente tem que respeitar o outro também. E, às vezes, é difícil pro aluno também entender isso, às vezes, eles alegam “ah, porque você tá perseguindo quem é homo”, e não é isso, pelo contrário, a gente respeita, mas a gente precisa respeitar também o outro. E aí vem um monte de professor “Ana, como que você deixa...”. É difícil, eu fico no meio. Você não imagina como é difícil [risos nervosos]... Aí, eu falo “Tá bom, tá bom, eu vou lá conversar, tô indo” [risos]... Mas, o bom é que eu tô aprendendo bastante, bastante mesmo. Não sei tudo, é muito difícil, não é fácil. (Ana, entrevistada em 02/2018)

Quando realiza as intervenções, busca conversar: “... *sem acusar, sem dar bronca, mas orientando, como uma orientadora. Não sei se é o melhor jeito, mas eu tento conversar de forma mais tranquila*”. Por esse viés têm retornos positivos: “*Quando eu preciso conversar*

eles me entendem e eu também entendo eles”. Parece-nos que as dificuldades se dão em relação às demais professoras e não com as estudantes em si, com as quais consegue dialogar.

Contudo, há também resistência por parte de alunas: *“Tem aluno que já demonstrou que não quer discutir sobre o assunto, acha um absurdo. Tem aluno que acha que se a gente coloca dentro do salão nobre pra discutir, eu tô obrigando ele que não quer ouvir*”. Esse tema, em específico, exige o cuidado em não obrigar. Queremos chamar a atenção que não parece haver resistência com conteúdos “consensuais” como para Evolução, tema que se constrói em embate com o Criacionismo; não se tende a ter a possibilidade de a estudante “não querer ouvir”, faz parte da disciplina de biologia. Após uma palestra que houve na escola sobre gênero, um estudante publicou em uma rede social:

Ele colocou lá que a escola não tem que promover esse tipo de discussão, porque é uma coisa desnecessária, uma perda de tempo e que ele gostaria de não ser obrigado a participar e não acha isso correto. Aí, gerou, imagine só? Todos os colegas começaram: quem era a favor, quem era contra. Surgiu família no meio... Pessoas falando ‘você é corajoso de expor sua opinião’. É a opinião dele e realmente ele teve muita coragem [risos] porque ele foi massacrado. (Ana, entrevistada em 02/2018)

Mesmo com a resistência, parece haver na escola noção de que o assunto deve ser debatido, aquele que discorda é tratado com indignação, pelo que se infere. Percebemos que no universo de Ana, as manifestações das alunas geram a movimentação para a discussão com questões como as de gênero e os feminismos, sendo esta também uma das forças na escola.

Além do mais, Íris sentia vergonha em falar sobre o tema, mas hoje considera normal: *“Com o passar do tempo, a gente vai ficando meio calejada daquilo, vai virando rotina*”. Conta ser mais fácil ao realizar brincadeiras; como uma estratégia para suavizar o ambiente: *“Porque se não eu acho que eu ficaria meio encabulada também, sabe?”*. Falar sobre o tema pode ser uma exposição, mesmo em viés biológico, devido à carga de “assunto proibido” que o tema recebe, sendo considerado *tabu*; algo impuro:

A palavra de origem do polinésio, *tabu* significa “sagrado”, “invulnerável”. Num conceito mais abrangente é “proibição tradicional imposta por tradição ou costume a certos atos, modos de vestir, temas, palavras, etc., tidos como impuros, e que não pode ser violada, sob pena de reprovação e perseguição social”. (FURLANI, 2009, p. 87)

A carga de “proibido”, que a temática traz junto da noção de promiscuidade, algo digno de vergonha, parece-nos, em nossa interpretação, tornar o assunto insuficiente – mesmo no campo “autorizado” da biologia. Nesse sentido, Louro (2014) aponta:

O silêncio, o segredo e a discrição eram os comportamentos adequados no trato com a sexualidade. Em voz alta, alardeadas ou proclamadas sem censura, tais questões ganhavam o caráter de gozação, deboche, malícia ou grosseria. Essas representações não são alheias a vários/as responsáveis pela elaboração e efetivação das práticas de educação sexual. (2014, p. 137)

Durante o estágio docência na graduação, Íris acompanhou um professor “*reservado*”:

Tem alguns professores que eu acho que ficam mais intimidados em falar. Eu falo por experiência, assim, de quando eu fazia estágio... Eu fazia estágio com um professor homem e ele tinha muita dificuldade de falar desse assunto. Daí meio que *pulava algumas etapas*, assim, sabe? Ele não falava tudo, falava só do básico mesmo, a parte mais anatômica mesmo de estrutura, mas em aspectos de sexualidade mesmo, não falava, não conversava... Ninguém conseguia conversar com ele, era aquilo, a estrutura e ponto. Não falava sobre sexualidade, não falava sobre carinho, de envolvimento, tudo essas coisas. (Íris, entrevistada em 12/2017)

Talvez, o tema abale a imagem e a seriedade posta para educadoras? Nesse sentido, Íris entende que a eficiência na escola depende da profissional, mas considera:

Tem que ter bastante jogo de cintura com os adolescentes... Porque se você não tiver jogo de cintura, às vezes, podem distorcer as coisas, entendeu? Acho que era até por isso que ele [o professor mencionado anteriormente] tentava não falar no assunto, sabe... Pra não entrar em, não se aprofundar mesmo... *Não ser mal compreendido*. (Íris, entrevistada em 12/2017)

Assim, nos parece que o tema tende a ser distorcido; mal compreendido; só em tocar no assunto interpretações são feitas e sabe que ao entrar em sala de aula para conversar sobre isso, precisará lançar mão de cuidados para que sua fala não seja utilizada contra ela. Talvez, no atual contexto, pareça doutrinação? Há relações de poder, saber, conhecimento e de gênero que atravessam a prática. Uma professora mulher: como pode ser interpretada por falar de sexo em sala de aula? Será que sua “seriedade” seria posta à prova? A professora que fala de sexo seria uma mulher que gosta de sexo? Espera-se “seriedade” no trabalho docente que remete à posição de respeito e a temática por si pode ser concebida como desrespeitosa.

Joaquim, no entanto, alega não ter dificuldade por timidez, mas sim devido dúvidas que um médico deveria responder. Diz que, em certas questões, o estudante espera um diagnóstico que é algo que não se sente – e não é – competente para fornecer: “*Às vezes aparece dúvidas que eu, enquanto BIÓLOGO, não sei e que talvez um médico fosse mais capaz de responder. Aí eu falo para eles perguntarem no postinho*”. Por que os estudantes parecem esperar um diagnóstico de alguém não médico? Parece haver limites na prática e formação que nem sempre são compreendidas e isso pode atingir seu trabalho. No entanto, é

para ele que o estudante recorre, é esse profissional – o professor – que é visto como alguém capaz de responder, pois é a figura que representa, naquele contexto, o saber sobre o assunto.

O educador também fala da importância do respaldo da gestão, pois “*é um conteúdo impactante para eles... Porque quando você coloca num slide ou quando eles vêem na apostila, eles não esperam*”. Por conta disso, antes de iniciar o conteúdo pede para o coordenador conversar com as turmas para explicar os motivos de iniciarem o tema: “*Por quê? Pra eles sentirem que eu não estou chegando e falando sobre esse assunto porque eu simplesmente quero, mas porque também faz parte do currículo*”.

Parece haver a necessidade do respaldo para afastar qualquer desconfiança sobre si; ou seja, não é ele, o professor, que “quer falar”; há uma importância afirmada. Uma vez que o assunto é restrito ao segredo, o que faria um professor, uma figura de autoridade, falar sobre? Esse professor pode ser visto com desconfiança. É preciso evidenciar que os motivos não são pessoais. Parece haver a compreensão que o assunto é imoral até de ser falado, salvo pelos motivos certos, sendo preciso tomar a atitude por segurança:

...antes do pai vir questionar na escola, o aluno já pode falar “olha, mas o coordenador já foi falar antes”, aí a pessoa pensa “pô, então a escola já está sabendo o que está sendo abordado”. Eu mostrei o que eu ia passar e tudo o mais... No colegial eu acho que não precisa, é mais tranquilo, né? (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

Estudantes do EM estão com uma idade em que não se parece um problema tão grande falar sobre o tema; talvez já estejam aptos; “maduros”. Crianças, por outro lado, não; são novas demais. Nota-se precaução a qual podemos relacionar com que aponta Furlani (2016): há um entendimento geral que falar sobre o assunto pode “adiantar o desenvolvimento da criança” ou “instigá-la” a fazer sexo.

Ainda, segundo Fernandes e Barbosa (2014), as mudanças no mundo do trabalho com a globalização e o neoliberalismo afetam especialmente o trabalho docente com as flexibilizações. Tem-se uma relação do trabalho com padrões administrativos e empresariais. As reformas educacionais que ocorreram no Estado de SP atingem a escola e mudam o sentido e significado das atividades das educadoras. Assim:

... o trabalho coletivo, naturalmente difícil face às variáveis que envolvem as relações interpessoais, torna-se ainda mais frágil diante das mudanças ocorridas e das tarefas exigidas, as quais precisam ser realizadas em um tempo exíguo e nem sempre remuneradas adequadamente. Desta forma, discutir o trabalho do professor na atualidade significa considerá-lo numa sociedade em permanente mudança e incerteza. (FERNANDES, BARBOSA; 2014, p. 121 – grifo nosso)

Porém, Rosa, como estratégia, conta com a coordenação e com os pais. Na reunião de pais do 1º bimestre anuncia que o tema será trabalhado na disciplina e enfatiza a relevância, com intenção de se fazer disponível a quem tenha dúvidas sobre o trabalho. Questionei se a professora já teve algum problema com os pais:

Não, nunca... Eu acho que tem que ter um percurso, sabe? Se eu oferecer um preservativo na escola, do nada, imagina? Pode ter muitos desdobramentos, mas quando você respeita um percurso de que você é professora da escola, mas você não é a única professora da escola... Numa reunião de ATPC: “Colegas, o 8º ano é isso e tal”. (Rosa, entrevistada em 01/2018)

O trabalho é consentido e antes de iniciar discute em reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) para que as demais professoras possam manifestar suas opiniões: “*Você valida suas decisões porque você não tá sozinha! Você tá amparada! Você se sente respaldada! Você divide isso com os outros também, sabe? Eu acho isso importante, esse percurso*”. A professora nos diz que para pensar a prática pedagógica e amenizar possíveis conflitos que se tenha é possível ter a escola como um coletivo de responsabilidade enquanto estratégia; com a *criação* de espaços de responsabilização coletiva.

Segundo ela, é fundamental o respaldo do corpo docente, gestão escolar e pais. Assim, nas falas de nossas professoras, parece haver necessidade em não agir sozinha. Percebe-se a relevância de processos anteriores e durante com ênfase no conhecimento de docentes e responsáveis. Postura que entendemos interessante para os todos os conteúdos, pois fortalece o viés democrático e horizontal, mas que aparece como particularidade da Educação Sexual.

Ainda, há um tabu construído ao redor do corpo com a concepção de sagrado (FURLANI, 2009); a exposição do corpo pode ser problemática. Estamos acostumadas a conceber o próprio corpo como menor, em uma dualidade mente-corpo, onde o segundo é separado da intelectualidade e é visto como negativo (HOOKS, 2017).

Nesse sentido, em temas como “identidade de gênero” e “orientação sexual”, Joaquim diz: “*Estou respaldado por quem? Pelo currículo eu não tô, porque o currículo não pede*”. Alega que “*se o currículo não tivesse figuras de órgãos genitais, seria difícil o professor usar, um pai poderia questionar*”. O educador parece enfatizar também a importância do respaldo e do currículo para justificar as escolhas mesmo no conteúdo de anatomia. Sobre temas que envolvem orientação sexual e identidade de gênero:

Então, tudo vai pelo respaldo, se você tem um respaldo da escola pra falar sobre isso, então, tudo bem, mas aí você simplesmente chegar e falar e se o pai ou o aluno reclama que não queria ouvir aquilo, né?... Que estivesse o tema dentro da discussão que se espera pelo currículo que a gente faça. Porque aí a gente abre pra discussão e conversa sobre o assunto e *se questionado* a gente tem o *respaldo do porque estamos fazendo isso*. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

Nesse viés, é questionável a autoridade docente; é preciso algo concreto, uma “ordem”, para a legitimidade da fala. Do contrário, o profissional é questionado. A autoridade do educador é selada se algo explícito diz que assim o é. Apesar de tradicionalmente se ter uma concepção de ensino que entende o saber do educador como único em detrimento dos demais saberes, com tendência a ignorar a realidade de educandos (FREIRE, 2014), entende-se que este é uma *única* pessoa. Individualmente pode ser questionado e tal autoridade sucumbida.⁶⁷ Configura-se, assim, forças que agem sobre o trabalho docente e se intensificam a depender do contexto. Ainda, sobre orientação sexual, o educador nos apresenta angústias devido à suposta falta de preparo:

Eu nunca consegui tratar, na verdade, chegar em um tema tão... É polêmico, né? Para eu falar assim, em sala de aula, porque eu também não me sinto preparado... Por mais que eu, assim, não tenho nada contra, na verdade, tenho até assim, tenho muito é... como que fala? *Gostaria de conversar, mas não me sinto preparado pra isso*. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

A fala do professor nos faz pensar que o profissional percebe que não é preparado para falar sobre o tema. Percebe a relevância, mas não se sente seguro. Parece haver um *desejo* de poder falar, de ser preparado para falar. Uma vez que haja esse desejo, haveria, também, uma *falta*? Seria, assim, a falta do preparo; da formação. Mas, mais do que afirmar que “não há formação”, podemos afirmar que dentro do campo de forças que é a escola, o educador pode ter a consciência e *sentir* essa falta, o que pode impactar sua atividade profissional.

Ana, apesar de acreditar que o tema deve ser tratado por todos, se diz preocupada sobre o preparo: “*Pra não abrir a boca pra falar besteira. Aí que é o meu medo, que é a questão do preparo. Será que todo mundo tá preparado pra discutir? Se é pra abrir a boca pra falar besteira, é melhor não*”. Parece reconhecer que o assunto demanda aprofundamento. Ao entender que se pode falar “besteira”, interpretamos ser possível que compreenda que, sem o devido preparo, pode-se falar com base em noções estereotipadas sobre a temática, o que pode abarcar preconceitos e apenas colaborar na reprodução do modelo de sociedade.

⁶⁷ No atual contexto social do país, há mais do que um receio, mas estratégias concretas que atingem a realidade do/a professor/a e da escola e que buscam a punição de tais profissionais; o termo “ideologia de gênero”, que ganhou força nos últimos anos, será discutido com mais ênfase posteriormente.

Nesse viés, a entrevistada afirmou não ter conhecimento do que chamou de “definições de gênero” e reconheceu sua limitação: “*Eu tô aprendendo bastante, não sei tudo, é muito difícil, porque é uma coisa que tá acontecendo, que tá surgindo e é nova demais parece*”. Acredita que tais questões se envolvam com o biológico e social, mas, enfatizou ser confuso para ela, pois não teve em sua formação a discussão e alega: “*Eu confesso pra você que eu não tenho propriedade pra falar*”.

A professora diz, também, que não sabe a melhor estratégia de orientação no que tange à temática de gênero e sexualidade: “*Não sei como fazer isso! Como orientar? Como você vai falar? O que falar? Conversar, tudo bem, mas como você vai orientar? Não é verdade? [risos]. Que tipo de orientação se monta?*”. Evidencia-nos angústias, inseguranças e uma falta que abarca a prática da educadora. Assim, em nossa interpretação, há uma questão evidente: a falta de formação em relação a conteúdos que não remetam ao que é entendido por biológico/técnico. Mas além dessa falta, parece haver – talvez por conta dela – *ansiedade* para as educadoras. Sentem essa falta, percebem-na no contexto da escola, com todas as forças que as envolvem. Tradicionalmente – e ideologicamente – a orientação sexual não tende a ser vista como pertencente à educação sexual. A heterossexualidade não é questionada, tampouco questões de gênero são entendidas como da ES. Entende-se que a heterossexualidade seja natural, mesmo que a abordagem sugerida pelo PCN (1998), vigente até o momento⁶⁸, entenda a sexualidade a partir do eixo transversal (BRASIL, 1998).

Ainda que seja assim, há uma complexa rede de relações que condicionam a realidade da escola e constituem as sujeitas. A falta de formação apontada pode ser uma delas, mas a explicação é exclusiva a esse fato? Não nos parece por acaso que temos visto inúmeras resistências, mesmo “sem formação”, como se alega: há ação, reflexão e criação dentro da escola. Há forças mais profundas que a mera escolha individual da abordagem ou da falta de formação que são mais difíceis de mensurar quando se pensa na função do Estado e das políticas públicas. A sexualidade está envolvida e implicada na noção de biopolítica; o poder sobre a vida (FOUCAULT, 2014), que atinge a escola e todas as suas relações que envolvem os mais diversos agentes. Mas tais agentes, ainda, são múltiplos e *agem* na escola.

... existem, assim, entre os professores mais novos, eles têm uma cabeça mais aberta. Eu me considero como um dos professores mais novos, por mais que os mais novos... Eu me formei há 10 anos, mas os mais novos, nós temos uma facilidade maior de tratar esse tema. Então, assim, fora do tema já veio aluna conversar comigo, aluno conversar comigo sobre isso. Sabe, e, assim, eu, pra mim nenhum

⁶⁸ É preciso considerar as conjunturas atuais e a implementação da Base Nacional Comum Curricular para ensino fundamental e médio, este último dependendo da controversa Reforma do Ensino Médio.

problema. Eu sento e converso. *Tento orientar se ele me faz alguma pergunta, da maneira que eu consigo.* Mas eu já vi. Aluno já me contou de *professor que se nega a falar, professor que leva muito pra questão da religião, né?* Então fica uma coisa meio... O aluno *não se sente à vontade de conversar* na escola, muito menos em casa e talvez vá conversar na rua ou na internet e essas coisas ficam meio obscuras pra gente, né? Aonde que ele vai buscar? (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

Professor aponta que outros profissionais se negam a falar e se baseiam em religião para responder questionamentos que envolvam orientação sexual e isso faz com que não se saiba como o aluno percebe tudo isso. Este pode saber que suas demandas não são bem-vindas e procurar em outro lugar; mas onde? O trabalho docente parece precisar se atear a isso, o que pode alterar o significado e a sentido desse mesmo trabalho. Ainda, se o aluno não se sente à vontade, pois professores se negam a falar ou levam para o “lado da religião”, pode estar o espaço escolar colaborando na construção e manutenção da pedagogia do armário (BALIEIRO; RISK, 2014), onde a pessoa esconde seus desejos e afetos, sendo este um dispositivo de controle. Também, mesmo se dizendo próximo aos alunos – para conversar sobre orientação sexual e gênero – o professor julga necessário um “preparo”:

Se não fica muito no que cada um acha. Hoje eu estou dando aula e aí eu falo isso, mas aí outro professor vai entrar amanhã na sala e vai falar sobre a mesma coisa, mas ele acha outra coisa. Você vai conversar *sobre gravidez e métodos contraceptivos*, pô, é uma coisa que *difícilmente muda de um professor pra outro.* (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

O professor tem preocupação com “achismos”, pois esses temas: “*não tem uma linha que o professor possa seguir... Eu acho que fica um pouco vago pra gente. A gente acaba abordando se o aluno aborda em sala de aula*”. Temas como reprodução e contraceptivos parecem “certos”, não possuem divergência; há concordância sobre o que é discutido. Diferente de temáticas como orientação sexual: não se tem um consenso estabelecido a ser “seguido”. Ainda, se como afirma Louro (2014), restringir ao debate técnico é uma forma de se preservar, falar sobre orientação sexual seria falar que o corpo é desejante e não meramente reprodutivo e isso seria uma forma de exposição? Parece-nos que esta pode ser uma questão que acentua a dificuldade.

Segundo Louro (2014), educadores, em geral, não são convidados a refletir a própria sexualidade ao longo de suas vidas. Torna-se mais cômodo se resguardar de discussões que envolvem sentimentos. Rosa ⁶⁹ apontou ser preciso, assim, ter formação contínua: “*Não tá na LDB? Na minha pesquisa os entrevistados disseram que não tiveram educação sexual na*

⁶⁹ Como já dito em outros momentos, a entrevistada atuou durante muitos anos com formação docente.

ATPC... *Se não teve nem pra os de Ciências que eu perguntei, imagina para os outros? Então como que ele vai se sentir apto se não existe?*”. Porém, evidencia a falta de tempo dos coordenadores em preparar formação sobre o tema e as limitações das áreas:

E também os coordenadores, muitas vezes, não conseguem dar conta de TUDO, né? De todas as disciplinas e tal... Fora que esse assunto é um assunto que é delicado, né [com a voz mais baixa]? É um assunto que gera polêmica, é um assunto que, é... que tem suas divergências... *Então, às vezes, é melhor ficar quieto, né?* (Rosa, entrevistada em 01/2018)

Joaquim apontou, ainda, que pode envolver a família e alega que a escola já tem “problema” quando uma mãe descobre que uma menina está namorando um menino. Quando questionado sobre “gênero”, alegou não compreender o que se quer dizer e que apesar de não ser um tema novo, é discutido há pouco tempo e por isso permanece na opinião de cada um. Novamente, parece haver receio com a falta de concretude em que possa se pautar:

Eu vou dizer pra você, ninguém da escola sabe lidar. Eu não sei. A gente não tem preparo! A gente vê discussões, a gente até pode até ler algum autor, ir lá e seguir esse autor, mas aí vem outro professor e segue outro autor que é totalmente contrário... É isso que a gente vê, eu sou jovem, tenho muito o que aprender. Em algumas situações eu me sinto muito preparado, questão de conteúdo, de currículo, de respaldo, agora outras não, e, às vezes, você acaba tentando ajudar e acaba piorando a situação, porque se você não souber abordar de uma forma legal, aí você acaba perdendo a sala, sei lá. Aí é melhor, às vezes, nem mexer. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

Aparentemente, há preocupação com a turma que pode se manifestar de modo contrário ao que o professor possa dizer e isso faria com que “perdesse a sala”, por não possuir embasamento suficiente para contra argumentar. Uma insegurança, preocupação com a forma como pode ser interpretado e questionado: “*é melhor nem mexer*” ou pode se piorar a situação para o aluno por não abordar de forma satisfatória.

As questões apresentadas aqui nos apontam para a possível insegurança das educadoras e ao *desejo* de fala. Mesmo que os PCN abordem a perspectiva transversal para uma noção de sexualidade ampla, os valores incutidos no tema podem dificultar a interpretação de tais documentos que não possuem sozinhos tanta força. Tal força se relaciona com outras e as pessoas no interior da escola que trazem concepções diversas.

Nas dificuldades evidenciadas, ainda, nos pareceu haver estratégias e resistências – muitas construídas no coletivo – das profissionais. As preocupações com as estudantes são motivações para tal. Construções de diálogos com os pais, demais professoras e gestão escolar como um *coletivo* para a abordagem; a busca por discutir o assunto com calma para não

assustar sobre DST; a abertura para a discussão com as alunas para que se *ouçam* primeiro; a realização de projetos mesmo com a resistência, são alguns exemplos. Continuamos, assim, a discussão agora sobre o que foi dito a cerca do tema para além dos muros da escola.

3.4 Educação, família e comunidade

Nessa pesquisa entendemos a sexualidade como um dos atributos que nos constitui (BALIEIRO; RISK, 2014). Formamo-nos através de relações interpessoais e intersubjetivas com os outros e o mundo, visto que “não há um *eu* que se constitua sem um *não eu*” (FREIRE, 2016, p. 126 – grifo do autor). As entrevistadas relataram influência da família e da comunidade no modo como a sexualidade e o gênero se constroem; trata-se da percepção das educadoras entrelaçando-se com a educação. Como exemplo, Joaquim diz que alunos são “expostos” à sexualidade “*desde muito cedo e reproduzem o que ouvem*” na comunidade; têm “*vocabulário vulgar*”. Em aula diz “*direcionar para os conceitos pedagógicos*” e:

Coibir no sentido assim: ao invés do cara falar “vagina” ele vai e fala “b*****”. Aí eu vou lá e falo: “olha, vamos tratar de outra forma”. Não é coibir nesse sentido, mas direcionar uma forma e tal. A palavra não seria coibir, mas direcionar para que não fique uma coisa vulgarizada também ou que as outras pessoas fiquem com receio de falar, né? Porque essas pessoas não falam na gíria, né? (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

Assim, parece haver certo pudor em ambiente formal. Nesse sentido, podemos dizer que não se sente à vontade em trabalhar o assunto em sala se este não estiver travestido dos termos “científicos”? O que seria vulgar? Geralmente, algo relacionado ao que é “popular”, ao que é “povo”. O “comum” seria vulgar. O que termos entendidos como “vulgares” despertam sobre a sexualidade? Poderia deslegitimar o trabalho docente? Torná-lo indecente? Uma das possibilidades é a de que a variante vulgar representaria aquilo que não é puramente biológico e técnico, estaria relacionado ao corpo afetivo, o corpo prazeroso, o corpo desejante. Também, se tratado dessa forma, outros alunos e alunas podem se intimidar, pois não usam tais termos. Os termos “vulgares” parecem abrir espaço para a *vergonha*, no entanto, se não se aceita essa variante da linguagem, pode não se ter lugar para falar; faz parte desse contexto. Ainda, e os termos acadêmicos? Em qual medida não poderiam ser também considerados “vulgares” aos olhos das alunas e alunos?

Íris também diz que a sexualidade é “*muito aflorada e começa muito cedo*”. Para ela isso ocorre, pois não se tem orientação em casa: “*Eu acho que é por isso que, quando eu dou*

aula, eles prestam bastante atenção e mesmo depois em outras séries eles vêm tirar dúvidas, porque eles não têm pra quem recorrer em casa". A professora diz que se os pais não falam os jovens "*procuram em outro lugar*".

Ao se ter, assim como Joaquim, a noção de que a sexualidade é "afiorada" e começa "cedo", sobretudo, quando os pais não orientam seus filhos, há um questionamento sobre essa orientação: esta seria, então, por pudor? Uma criança que não conversar com os pais sobre sexualidade irá "desenvolvê-la mais cedo"? Há uma compreensão nesse sentido de modo geral. Ainda, a resistência familiar que a entrevistada relatou aponta a isenção da discussão no ambiente familiar. Aparentemente há vergonha, timidez e barreiras nesse espaço que fazem com que os jovens não se expressem plenamente.

Sobre a família, Rosa conta sobre o diálogo que busca com os pais em relação à ES, discutido anteriormente. Intenta informar os motivos de se abordar o assunto e para isso, usa uma abordagem que faça *sentido* e que "*dizem respeito ao cotidiano deles*", como quando diz em reunião: "*às vezes a gente poupa os meninos de ajudarem nos afazeres domésticos, mas depois a gente se casa e a gente quer um marido que colabora*". Entretanto, não recebe resposta, tanto nesse caso, como no tema de Educação Sexual: "*Porque sexo é sinônimo de nudez, né? Não fala nada e isso quer dizer alguma coisa*", diz a professora.

É desconfortável ou talvez os pais não concordem com a educadora, contudo, não se manifestam: a professora, possivelmente, representa uma posição de autoridade; não se sabe como questionar. Ainda, a educadora comunica aos responsáveis os procedimentos que assume e isso pode facilitar para não haver discordâncias: o trabalho está claro. Porém, ao não ter retorno quanto às suas escolhas, entende como falta de comprometimento da família; pode "querer dizer" que a família se abstém.

A professora entende, ainda, que a escola não é suficiente, pois é uma das fontes: "*é um assunto que inquieta tanto, que ele vai procurar em todos os lugares*" e enfatiza a importância "*dos pares*". A responsabilidade da ES, para ela, é da escola, família e sociedade, o que inclui a mídia e seu uso. Enquanto educadora entende que há recursos que usa e estes, muitas vezes, vem de uma fonte de informação:

A sociedade como um todo e eu coloco a mídia na sociedade e as mídias também na escola, porque *eu escolho o que vai ser oferecido* pra ele. E o meu recurso didático pode vir de uma fonte de informação, né?... Tudo bem que tá no ambiente formal, na escola, institucionalizada, mas eu também faço essa relação e tal e entende-se que a escola deva estar atuando em parceria com os pares. Tá! Então eu acho *que a escola é corresponsável, mas não é totalmente*, porque ele procura informações onde ele quiser... E *Redtube* tá livre ali pra ele acessar a hora que quiser, né? Assim como, outras situações que possa colocá-lo em situações vulneráveis, né? Não que o

Redtube o coloque, mas é, assim, o PODER da internet. E eu acho que a família deveria se sentir corresponsável. (Rosa, entrevistada em 01/2018)

Assim, a professora cita *sites* com teor pornográfico, pois, o acesso a esse tipo de imagem se tem de modo fácil e parece crer ser preciso orientação para que isso não os faça vulneráveis. Enfatiza a necessidade tanto da escola quanto da família em não “*superestimar*” o conhecimento das alunas e não “*terceirizar*”, ou seja, a escola acreditar que o papel é da família ou a família acreditar que a função é da escola. A professora parece sentir-se responsável por aquilo que diz, por aquilo que usa e distribui às alunas em aula, mas sente a necessidade dos demais agentes também sentirem esse compromisso.

Ainda, segundo Martins (2007), o dispositivo da sexualidade exerce foco na contracepção e prevenção à DST/Aids no contexto educacional. Associado a isso, Íris julga que se as famílias conversassem diminuiriam os casos de gravidez. Em três anos houve dois casos na escola e diz: “*Apesar de serem poucos, não é uma coisa normal, elas são crianças! Não tem capacidade ainda pra criar uma criança; uma outra criança*”.

A gravidez nessa fase, socialmente, é vista como algo ruim. Há a noção de que se perturba o desenvolvimento normal da menina. De acordo com Heilborn e Cabral (2006), a gravidez na adolescência é compreendida como “gravidez precoce”, porém, essa idade já foi, em outro momento, considerada ideal para a mulher ter filhos. Também, a professora nos diz que as meninas não poderiam cuidar de uma criança, dadas às responsabilidades que se atribuem. Ainda, parece dizer que a família é responsável pelo modo como jovens vivem a sexualidade. A falta de diálogo faz o contrário do que, talvez, se pressupõe que faça: não se inibe a iniciação sexual; pelo contrário. Ela acontece e de forma, aparentemente, menos responsável com o contexto social.

Por sua vez, para Joaquim o problema não é a falta de informação. Sobre uma gravidez: “*como se tivesse pegado uma gripe. Logo passa*”. Enfatiza que o tema deveria: “*ser tratado do 8º ano até o 3º ano do colegial, pelo menos em algum bimestre sendo abordado sobre o assunto... A informação não é o problema*” e os alunos dizem sobre suas aulas: “*Não adiantou nada aquilo lá que você falou*”. De acordo com Furlani (2009), também, a mera informação e o massacre de campanhas preventivas não são suficientes para efetivo combate à gravidez indesejada e DST, visto que, há significados culturais que circundam a questão, como o uso do preservativo que, segundo ela, há resistência. Joaquim completa:

Hoje em dia sabem onde buscar a informação, só que tem que mudar a cultura! Então *ela* pode ter a informação, mas pra *ela* não faz diferença, é a perspectiva, né?

Qual a sua perspectiva de vida? Você chega e pergunta no meio de uma conversa e aí você ouve “Ah, eu não quero fazer faculdade, eu quero ficar de boa, quero ter um filho”. Então a vida deles é ali, é a realidade e é isso que tem. A gente tem crianças lá do ensino fundamental I, quarto ano, que rebola, usa maquiagem, usa calcinha fio dental... Eu vejo vídeos na internet dos meus alunos colocando *funk* para crianças de 3, 4 anos dançar. Nada contra *funk*, podia ser axé ou qualquer outra coisa, mas você percebe que eles têm uma sexualidade aflorada desde muito cedo e isso é natural. Os avós estão ao lado dando risada. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

Assim, compreende que a cultura do entorno reflete na perspectiva das alunas que, segundo ele, é restrita à comunidade e apenas a informação, ou seja, o “como” se prevenir, não fará diferença no que concerne à gravidez e às DST. Talvez, pois, nesse contexto, a gravidez não seja compreendida como algo negativo. Há preocupação, da parte do educador, com as crianças quando diz que dançam “*funk*”, “usam maquiagem” e “rebolam”. No entanto, tais atributos na infância, necessariamente, fazem com que a sexualidade se desenvolva de modo “ruim”? Parece existir noção de que a cultura deste local é “pior” do que a que está fora dela e nesse sentido, questionamos: de quais corpos se está falando? A criança que “dança *funk*” ou “rebola” pode estar vivenciando seu corpo, não com conotação sexual, mas de sentir e viver esse corpo que, segundo hooks (2017), nos ensinam a esconder. O que significa, assim, um desejo de “mudança de cultura”? Qual é essa cultura? Cultura essa, muitas vezes, ligada à periferia e a negritude. Ainda, poderíamos dizer que há receio da sexualização infantil? Pois, na interpretação do professor, talvez, essas vivências as deixem vulneráveis ao abuso. Caberia pensar no por que deixariam vulneráveis e, nesse sentido, poderíamos recair na concepção da masculinidade construída como predatória e sexualmente “incontrolável”.

Nesse viés, Furlani (2016) aponta que a educação sexual iniciada na infância promoveria noção saudável da sexualidade e colaboraria para que a criança entenda o seu direito à privacidade. Assim, a escola limita a noção de sexualidade ao supor que jovens apenas têm a “iniciação sexual” após ter capacidade *reprodutiva* e ignora a capacidade do ensino em transformar comportamentos por meio da informação, discussão e reflexão desde a infância, já que a sexualidade nos constitui desde os primeiros momentos de nossa existência.

Além do mais, Rosa aponta particularidades sobre a realidade das estudantes através das perguntas que fazem. Conta que tais diferenças são perceptíveis de uma escola para outra em contextos diferentes: central, rural, periférica. Para ela, o ambiente: “*Tem muita influência naquilo que pensam, naquilo que querem saber, o que fazem e tudo o mais*”, relata.

Eu chegava em escolas que as perguntas eram assim: “Como é o primeiro beijo?”, “O que acontece quando alguém coloca a mão nos seus seios?”. E em contrapartida, em outras escolas era tipo: “Qual posição que...”, “O que acontece quando bebe o

espermatozóide?”, sabe? São perguntas de contextos TOTALMENTE diferentes... Em um lado você vê que há uma imaturidade e do outro você vê um avanço total, sabe? Então há uma discrepância, é visível. (Rosa, entrevistada em 01/2018)

A professora parece não atribuir valor sobre qual realidade seria “melhor”, mas constata que há diferenças que, para ela, devem ser consideradas na prática pedagógica. Assim, isso influencia na forma como a educadora sente e realiza a sua prática profissional, sendo um dos condicionantes de forças que agem sobre a prática docente. Percebemos que a entrevistada atua com postura de abordar o que entende ser necessário a depender da *realidade*, considerando saberes, desejos e práticas que podem ser diversas.

Ainda, muitas vezes, homens são esquecidos de sua participação na contracepção da gravidez (HEILBORN; CABRAL, 2006). Íris diz que meninas do EM sabem como se prevenir, “*mas não colocam em prática*”, já “*as do ensino fundamental não sabem*”, pois não tiveram aula de ciências sobre o assunto: “*Porque tipo, 6º e 7º ano são muitos jovens, 8º ano já são muito velhos [risos], entendeu? Muitas ficam grávidas antes de saber como é a prevenção... As novinhas, o colegial não*”. Quando questionei o motivo de não colocarem em prática alegou que não sabe e “*deve ser algo cultural*”.

Parece-nos haver responsabilização de meninas por possível gravidez: são elas que deixam de se prevenir. Também, como já questionado, a informação seria suficiente para sanar a questão, visto que, as alunas do “*ensino médio não põem em prática*”? O discurso da professora nos faz parecer que não, o que nos faz pensar que há outras relações que marcam o não uso do preservativo. Nota-se, também, pela fala, crítica em relação ao tempo que inicia a educação sexual nas escolas: “*6º e 7º ano são muitos jovens, 8º ano já são muito velhos [risos]*”. Parece dizer que a responsabilização de uma possível gravidez também pode ser da escola e da forma como o currículo é estruturado.

Um dos problemas apontados sobre o não uso de métodos contraceptivos é o abuso de métodos de emergência, como a “pílula do dia seguinte”. Íris conta que “*as meninas tomam como se fosse água*”. Diz alertar sobre os perigos do uso indiscriminado:

... se vai usar duas ou três vezes a pílula do dia seguinte, é melhor usar a outra, né? Aí eu falo pra elas, que elas têm que procurar, ir num postinho, passar num ginecologista, pedir pra mãe acompanhar. Mas aí eu *percebo que há muita resistência em casa, porque eu acho que os pais não querem ver os seus filhos crescerem*. Eles acham que eles são crianças e, na verdade, eles estão em desenvolvimento... E aí *acaba usando outro recurso que é muito pior pro corpo dela*. A pílula do dia seguinte não pode ser usada sempre, que nem eu falo pra elas. Isso daí é uma coisa assim, um caso muito extremo, esqueceu de tomar a outra pílula, uma vez. Mas não usar sempre assim, como acontece aqui. Três vezes por

mês ou até mais. Isso vai causar danos no corpo delas. E eu falo isso tudo pra elas.
(Íris, entrevistada em 12/2017)

Desse modo, a educadora denuncia que a falta de diálogo com os pais pode ser algo que atua na forma como meninas lidam com o corpo; ou seja, se submetem a métodos nocivos com receio de serem “descobertas”. Enfatiza a dificuldade dos pais em compreenderem que seus filhos poderão fazer sexo. Qual seria o medo desses pais: de suas filhas contraírem uma DST ou engravidarem ou simplesmente fazerem sexo? Na última possibilidade, sobretudo, recai o caráter depreciativo atribuído ao tema. Talvez, pense-se, numa imaginação ligeiramente ilusória, que o *não diálogo* iria fazer com que se “retardassem o desenvolvimento da sexualidade”, mas, se sexualidade nos constitui e faz parte de nós desde os primeiros dias de nossa existência, como poderíamos esperar algo assim? Também podemos dialogar nesse sentido, novamente, com a responsabilização da menina: o rapaz adolescente não tem a mesma preocupação. Parece haver assimetria nos corpos “biológicos” que reforça a assimetria das políticas de intervenção nesses corpos.

Como afirma Martins (2006; 2007), há condicionantes que mantêm o foco das intervenções em torno da reprodução/contracepção, pois está é a forma como o dispositivo da sexualidade atua. Assim, se tem o dispositivo da ginecologia/obstetrícia e, para tal, a dimensão biológica é fundamental; visto que são as pessoas entendidas socialmente como mulheres que possuem a possibilidade de engravidar. Em corpos entendidos como femininos – detentores de vagina, útero, ovários e trompas de falópio – o controle e as forças são diferentes e não se têm parâmetro com os corpos compreendidos como masculinos.

Além disso, nos leva a refletir que o preservativo, que além de proteger da gravidez também protege de possíveis DST, parece ser ignorado. Se há um alarmante número de meninas que se submetem à pílula do dia seguinte, pode significar que as mesmas meninas – bem como, meninos que se relacionam – não fazem uso do preservativo. A preocupação parece maior com a gravidez, mesmo que as doenças façam parte da educação sexual no campo biológico. A noção, aparentemente, é a de que a gravidez é *mais grave* e podemos pensar que isso se dá devido aos valores atribuídos a uma gestação fora do matrimônio.

De acordo com Heilborn e Cabral (2006), a gravidez na adolescência é considerada uma forma de transição para a vida adulta. No entanto, a falta de ES e diálogo sobre o assunto na tentativa de proibição não faz com que jovens não tenham relações sexuais. Não tende a ser eficiente: gera noções equivocadas e, como apresentado, perigos ao uso indiscriminado de métodos que atingem o corpo da mulher de forma prejudicial. Há, também, impregnado nas

preocupações, o viés heteronormativo, pois se dão no campo da gravidez pensada como possível numa prática heterossexual. Mas, e outras práticas? Não há, sequer, nenhuma preocupação nesse sentido? E a saúde de pessoas homossexuais? E de pessoas transexuais?

Ainda, Joaquim conta que “*quem está na escola é a menina grávida e não o menino, porque ele é mais velho... Pelo menos na comunidade onde eu trabalho o problema não é só a informação*” e segundo o educador é preciso: “*Mostrar outras coisas pra eles. Que um filho, não precisa ser agora e não é tudo que ele vai conseguir naquele momento*”. Para ele, um filho agrega papel social; o menino se impõe:

Ele busca ali na comunidade uma identidade e por outro lado a menina também ‘ah, agora eu sou mãe e vou ser respeitada, encontrei meu lugar ali’. Então se você tem um filho ali? Ah, *é mais um pra gente amar!* Eles não estão preocupados se aquilo vai ser uma barreira, pra, sei lá, *se ela vai terminar a escola, se ela vai conseguir um emprego depois...* É “ah, a gente vai levar a mesma vida que a gente leva aqui”. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

O educador parece dizer que gênero entrecruza a gravidez de jovens em fase escolar. Há, nesse sentido, papéis que abarcam a gravidez: “Eu sou uma mãe” ou “eu sou um pai” são frases com significados sociais distintos e com valores construídos sobre a parentalidade. Aqui, também se apresenta a complexidade da gravidez de jovens com a intervenção do Estado na prevenção sobre o corpo da mulher, mas em alguns contextos, essa gravidez se apresenta como um sonho, um desejo. Assim, tratar a gravidez em fase escolar como indesejada seria por si, essa tentativa de intervenção sobre os corpos, sobretudo, femininos. Heilborn e Cabral (2006) apontam que a parentalidade abrange a construção do eu ligados à valorização da família e há diferenças para meninos e meninas ligadas ao fator classe:

No que tange aos rapazes das camadas populares, a assunção da paternidade é reivindicada como prova de amadurecimento e de responsabilidade, passando a se constituir com um emblema social (aspecto que não encontra eco nos meios privilegiados, pois a parentalidade não se constitui como diferencial simbólico das identidades dos sujeitos). Nas trajetórias dos jovens pobres, há uma obrigação moral que impele o homem a assumir e desempenhar a função de provedor, apesar de sua pouca idade... O discurso das moças de camadas populares é quase simétrico ao masculino: deixam de ser filhas e acedem ao *status* de “mulheres”, “mães”. (HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 249 – 251)

Além do mais, Íris afirmou que as estudantes não pensam que o “*homem tem que trabalhar e a mulher ficar em casa*”. Enfatizou que muitas possuem pais separados: “*Não tem mais aquele negócio de antigamente, pai, mãe, filho e o pai sai pra trabalhar e a mãe fica em casa com os filhos. A maioria das mães tem que trabalhar se não como que elas vão sustentar*

as crianças? E alguns pais que ficam com os filhos”. Desse modo, por conta da diversidade de arranjos familiares em contraposição com o arranjo idealizado – branco e burguês: homem, mulher e filhos – não existe sexismo. Subentende-se que o objetivo seja sustentar a família. Porém, têm-se dados que configuram a dupla jornada de trabalho feminino⁷⁰, pois mesmo ocupando o ambiente do trabalho formal, ainda é a mulher a maior responsável pelas tarefas domésticas, característica de uma sociedade que introduziu as mulheres no mercado de trabalho sem transformar as estruturas hierárquicas as quais estão submetidas.

Cabe considerar, aqui, brevemente, que por mais que se hajam mulheres que tenham ingressado recentemente – século XX – no mercado de trabalho, outras tantas, com ênfase nas mulheres negras e pobres, já trabalhavam há muito tempo (NEPOMUCENO, 2012; DAVIS, 2016). As mulheres negras, após a abolição da escravatura, continuaram a trabalhar e foram submetidas a condições precárias. Levantamos, assim, o questionamento que cabe para diversos contextos dessas análises: Por qual motivo as considerações de classe e raça não apareceram *explicitamente* em nossas entrevistas? Podemos dizer que não se há questões nesse sentido no entorno da Educação Sexual? Nossa hipótese é a de que há, sobretudo, ao se pensar os corpos e as maneiras como se expressam.

Contudo, na pesquisa, conseguimos chegar até certo ponto. Nosso recorte, nossas entrevistadas e nosso roteiro permitiram que construíssemos determinados discursos e havia questões que não cabiam ali realizar. O recorte feito possibilitou as falas que estão aqui apresentadas. Todas as nossas entrevistadas, por exemplo, são brancas e nosso recorte de pesquisa e nosso tema não possibilitaram, no momento das entrevistas, aberturas para a questão racial e outras temáticas. Precisamos, assim, reconhecer os limites da pesquisa.

Ainda, sobre família, por outro lado, Ana contou conflitos que se referem à aceitação de pais em relacionamentos homossexuais de suas filhas. Em um caso, um casal de alunas namorava e uma não contou aos pais. A mãe ligava a escola para falar com a educadora – na posição de coordenadora – para descobrir se a filha estava namorando: “*Eu não tenho o direito de falar para mãe que a menina namora, né? E aí eu falava ‘eu não sei de nada’, mas eu menti!... fiquei numa situação complicada*”. Ela acreditava que a aluna deveria contar.

A situação era problemática, pois a mãe ameaçava aparecer na escola e a professora parecia sentir-se apreensiva. Na escola, as meninas tinham um relacionamento visível; não escondiam. Ainda, a mãe tinha problemas de saúde e a professora temia: “*se eu confirmasse pra ela que a filha dela namorava outra, como todo mundo sabia, e de repente a mulher tem*

⁷⁰ O IPEA em divulgou pesquisa em março/2017 que mostra que mulheres trabalham 7,5 horas mais do que homens por semana ao somar trabalho remunerado e atividades domésticas.

um “piripaque” no telefone...”. A professora dizia para a mãe ficar tranquila e afirmava: “*ela é boa aluna, ela participa das aulas... falando pedagogicamente porque era o que me cabia ali... ela faz técnico... ela é uma excelente menina*”; mas a mãe dizia que não queria saber sobre isso. Parecia não importar como a filha era; para a mãe, seria resumida à homossexualidade. Sua orientação sexual é que dizia quem era.

Não tinha o que eu falar! As meninas ficavam juntinhas no corredor e andavam abraçadinhas e eu ficava ‘meu deus, se essa mãe aparece aqui ela vai falar: Você é cega!’ [risos]. E foi um ano tão tumultuado porque a mãe ameaçava MATAR a outra menina. Aparecia dando escândalo... Quando a mãe soube, ela veio aqui. Eu sentei com ela e falei “olha, ela é inteligentíssima! É uma menina que tem um futuro brilhante.” Ela falava que preferia a menina morta do que a menina namorando outra menina. Eu falava ‘a senhora tem ideia do que está falando? Tem pais e mães chorando no leito de um filho, querendo que o filho tivesse saúde ao lado e a senhora falando isso’... Você ouvia horrores da mãe. (Ana, entrevistada em 02/2018)

Assim, a educadora buscou proteger as alunas dos próprios pais e sente-se angustiada com tudo isso, sendo este um condicionante que age no interior da escola e que afeta sua rotina de trabalho: precisou mentir aos pais; *optou* por mentir. Nota-se a seriedade da questão, uma vez que, a ameaça de morte evidencia o ódio destinado às pessoas que manifestam sexualidade diferente da heterossexual (BALIEIRO; RISK, 2014). Ao preferir a filha morta, revela toda a carga de pecado e crime que abrange a prática afetiva-sexual que contrarie preceitos heterossexuais (BUTLER, 2017). É com tudo isso que a educadora, bem como, demais agentes da escola, precisam lidar, configurando-se por relações complexas e de poderes diversos que atuam sobre a prática pedagógica.

Ana conta, também, que outros casais de meninas conversavam com ela e diziam “*professora, minha mãe não sabe*” e ela dizia para não se preocuparem: “*eu não vou [contar aos pais], eu não tenho esse direito!*”. Porém, houve uma situação em que uma mãe “por alto” disse que a filha namorava outra menina: “*Só que ela falou tão natural, assim, que eu respondi ‘então, ela tá namorando, estão juntas, mas elas não incomodam’.* Ai ela falou ‘*Eu sabia!*’, *ela jogou o verde pra cima da gente*”.

Essa questão nos evidencia mais uma das forças que as educadoras estão submetidas. Uma mãe “jogar o verde” para “colher o maduro” foi algo o qual a professora não esperava e é, na prática, uma das questões que não se pode prever sobre o espaço escolar. Todas as agentes sejam professoras, alunas, mães, pais, parentes, funcionárias, agem em um campo de forças e relações interpessoais e intersubjetivas que são plurais, assimétricas e múltiplas.

Notamos, ainda, a necessidade em afirmar que as alunas “não incomodam”. Poderíamos, assim, presumir que a homossexualidade, por si mesma, é capaz de ser incômoda e gerar desconforto? Se passível de incômodo, talvez nos sinalize que a condição se localiza num entendimento geral de anormalidade e, ainda, de *promiscuidade*.

O pai, às vezes, liga desesperado, chorando: “Ana, ela tá beijando uma menina, ela não gosta de menina”. Aí eu falo: “Mas como o senhor sabe? Espera um pouquinho” [risos]... Como que ela não gosta, como que ele sabe que ela não gosta, se é ela que tá beijando? Aí eu falo e ele falou “ai, mas ela é ‘pomba lesa’, ela vai na conversa dos outros”. Aí falo “gente, não sei responder pra você se isso aí é moda, se isso realmente é a necessidade da pessoa, se a pessoa se identifica”. (Ana, entrevistada em 02/2018)

Nesse momento a entrevistada questiona como o pai pode afirmar com convicção que a “filha não gosta”. Aqui, há a noção implícita, para os pais, de que a homossexualidade é influenciada. O “natural” é ser heterossexual, não ser significaria desviar-se da norma, do normal (LOURO, 2014). Ainda, nos parece que a educadora discorda da posição dos pais e busca questionar; pedir ao pai que se coloque no lugar da filha.

Família e comunidade nos colocam frente a relações complexas que agem construindo esse campo de forças e disputas que atinge a escola e o entorno. Tanto no plano de que o modo como as estudantes vivem a sua sexualidade é influenciado pela localização e relações com seus pares, quanto pela falta de diálogo que, segundo nossas entrevistadas, aparecem como algo que colabora na vivência de uma sexualidade vulnerável. Ainda, os conflitos que se estabelecem nesse campo e nessas relações em relação aos ideais de sexualidade e gênero, são algo que se fazem presentes no contexto escolar e condicionam o exercício docente. A seguir destacaremos os sentidos dos temas de sexualidade e gênero evidenciados pelas educadoras quanto às concepções, bem como, manifestações de preconceitos e desigualdades diagnosticadas por elas e presentes no espaço escolar.

3.5 Gênero e sexualidade: preconceitos, desigualdades e concepções

*Vidas cinzentas seguidas de um longo inverno
Muito bem preenchidas somente com amor materno
Entrando em paz com todos meus sentimentos internos
Desvio de alguns crentes que dizem que eu vou pro inferno
É que um leão por dia me fez um guerreiro
Não “tô” disposto a me calar pra agradar terceiros
Por existências que estavam “trancada” em cativoiro
Herança disso tudo é paz e eu sou herdeiro
(Quebrada “Queer” – Rap Box)*

Em sínteses anteriores conversamos sobre sexualidade e gênero, mas, aqui, dialogamos aquilo que interpretamos aparecer de forma *explícita* em relação às concepções, preconceitos e desigualdades. Desse modo, por exemplo, quando discute Educação Sexual em sala, segundo Íris, há diferenças no comportamento de meninas e meninos:

Algumas meninas, mas não todas, tá? Algumas, elas têm mais vergonha, ficam mais tímidas de falar quando é esse conteúdo, outras não, mas *os meninos são beeem mais desinibidos...* No 8º, as meninas querem morrer quando eu começo a falar sobre esse assunto. Elas *encolhem* na carteira. Os meninos já *levantam* assim, sabe? Eu percebo que isso acontece porque nunca foi falado antes. (Íris, entrevistada em 12/2017)

Paralelamente, Louro (2016) afirma que meninas não são autorizadas a falar sobre o assunto e a educadora Íris acredita que por não ser conversado sobre é que ocorre tal comportamento e ansiedade. Esses corpos, que se levantam e se encolhem estariam dizendo algo? O que o discurso da professora nos faz pensar é que a menina se encolhe, pois é um ser passivo; o menino levanta, pois é ativo. Parece se relacionar com o esperado de um corpo feminino e de um corpo masculino, à sua movimentação, a forma como se expressa e se comunica: o feminino se “aperta”, o masculino é, por sua vez, espaçoso.

Além do mais, existe a noção de que meninas desenvolvem-se “mais cedo” e, por mais que haja diferenças em relação ao desenvolver de características sexuais secundárias, as exigências são sociais e não acontecem com a mesma proporção. Associa-se isso com a menarca – primeira menstruação – “já é uma mocinha”. Passam a proibi-la de ter comportamentos que aos meninos ainda é permitido (BEAUVOIR, 2016). Segundo Louro (2016), a menstruação é um evento marcado por significados sociais: quando a menina menstrua, pensa-se que deixou a infância e pode viver a *maternidade*. A infância se encerraria de modo abrupto, enquanto aos meninos não haveria evento travestido de rigor biológico para tal transição. Nesse sentido, sobre o motivo da diferença de comportamento entre meninos e meninas, a educadora alegou:

Também não sei. É porque eles *se acham os machões*, né? Apesar das meninas terem o desenvolvimento antes. Eu tenho alunas no 7º ano que estão namorando os meninos do colegial. E os meninos do 8º ano nem pensam em namorar, eles estão brincando, entendeu? E é um ano depois, então a sexualidade feminina começa antes. Mas não sei, acho que é por vergonha mesmo que elas se comportam assim, por timidez, *por serem meninas*. Vão falar: *o que elas querem*, né? Os meninos já não, eles querem ser os “bambambam”. (Íris, entrevistada em 12/2017)

A professora denuncia que meninos querem ser “machões” e meninas agem com timidez: desigualdades nas relações de gênero e de poder. “O que elas querem?”. Podemos

pressupor que esse receio significa que uma menina não possa “querer”? Uma garota “querer” algo nesse sentido pode ser problemático. Os meninos, por sua vez, parecem poder. Esse poder, contudo, significaria liberdade a eles? Ou precisariam ter esse comportamento? Interpretamos que pode ser uma falsa liberdade, já que, em geral, *precisam* ter essa postura, a postura do predador, do “bambambam” que tende a ser “cobrada” como se fosse natural: eles não estão nem aí, estão brincando ainda, mas quando a professora fala sobre o assunto, eles “querem” ser “os machões”.

Para Joaquim, por sua vez, não há diferenças no comportamento de meninos e meninas quando se fala em ES, mas quando discute gravidez enfatiza as responsabilidades. Há em média seis alunas grávidas por ano e diz ouvir comentários de meninos dizendo que a responsabilidade é da mulher, pois “*ela que abriu a perna*”. Então, explica como ocorre a reprodução: é necessária a junção dos gametas – feminino e masculino. O professor diz que ao mesmo tempo em que é muito difícil é, também, muito bom, pois “*o nível de interesse sobe demais*”:

Então eu acho que você não pode, eu acho que não pode deixar passar, você tem que questionar o porquê, de onde vem essa fala, né? Será que ele acha isso mesmo ou ele reproduziu o que ouviu de algum lugar? E aí você questiona, vai atrás, tentando que ele entenda também e, às vezes, ele cai na real que ele só falou uma besteira ou que só reproduziu alguma coisa. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

Se, como diz Heilborn e Cabral (2006), valores, comportamentos e representações referentes à sexualidade e gênero se fortalecem na adolescência, o que os comentários ouvidos pelo professor nos mostram? Mulheres parecem “culpadas” por engravidar enquanto os homens são “absolvidos”; dele é esperado que se comporte assim; seria “natural”. O professor recorre à biologia para desmistificar assimetrias⁷¹. Ao questionar essa suposta naturalidade estaria apresentando *outros* valores. O professor nos aponta que, muitas vezes, os estudantes não foram convidados a refletir o porquê pensam de determinada maneira.

Em voz alta, segundo Louro (2014), o tema cai em gozação, o que perpassa quem atua com ES. Joaquim contou que uma aluna não estava participando das aulas, mas um dia a aluna foi e o tema seria o uso do preservativo. Quando abriu a apostila e viu o desenho do pênis e da camisinha a fechou imediatamente dizendo “*Professor, eu não vou fazer isso!*”. Para explicar o porquê, disse: “*Porque eu não tenho pau!*”. Nesse momento a turma riu, o que causou desordem; o corpo parece ser percebido com espanto, desconforto e zombaria.

⁷¹ Que vão de encontro com as assimetrias biológicas dos corpos entendidos como femininos e masculinos e altera a força das intervenções sobre esses corpos: apenas um desses engravida; como já discutido.

Isso aí é o machismo que é, assim, não assim que é o machismo, mas eu não sei se é. É assim: o homem faz isso e a mulher faz isso, né? Eu não tenho que saber tal coisa por ser homem ou por ser mulher... O menino também, ‘não tenho que saber de anticoncepcional porque eu não tomo, não sou *mulherzinha*’, então, você tenta quebrar isso. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

Parece haver concepções de gênero: “não sou *mulherzinha*”. Ser mulher sendo visto como algo menor; é ser no diminutivo. O trabalho enfrenta concepções nesse sentido e, aparentemente, busca romper com essas noções. Talvez haja certo pudor pelo corpo, pelo que diz respeito a este, sobretudo se esse corpo for diferente. São tensões que abarcam significados sociais de gênero às quais entende como barreiras na ES. Ainda, há mitos sobre a camisinha que dificultam a proteção; valores sustentam mitos sobre o uso e a “falta de prazer” – do homem – é uma delas (FURLANI, 2009). Nesse ponto, o professor conta que ouve meninas comentarem que o companheiro não quer usar preservativo:

Aí eu falo: “Ah, mas e aí, você está de acordo com isso? O corpo também é seu! Você gostaria que usasse ou não? Se você quer que use, você tem que tentar se impor”. Então, a questão do machismo, *de eles geralmente serem mais velhos e ela ter medo de perder*. Ela acaba fazendo o que o rapaz pede, mas *quem fica grávida é ela*. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

Parece existir a noção da submissão da menina: o medo de perder. Chama-nos atenção o fato de parecer comum meninas do EF namorarem meninos do EM, tanto na escola de Joaquim quanto de Íris. Podemos relacionar com o que se espera, também, de relacionamentos heterossexuais? De que forma é vista a mulher mais velha com um homem mais novo, por exemplo? Ter um homem, em certa concepção, é o objetivo da vida da mulher e essa noção sustenta nosso modo de vida, pois está atrelada às noções de heterossexualidade compulsória a qual a sociedade se organiza (RUBIN, 1975-1993; RICH, 1980-2010). A diferença de idade se atribui aos papéis dentro desse relacionamento: o mais velho, o mais “maduro”, é o dominador. É aquele que protege. A dominada tem o receio de perder tal proteção. É destaque, ainda, a preocupação do educador – único homem entrevistado – em desfazer tais concepções com as alunas da maneira como se sente capaz, por meio do diálogo.

Sobre questões de gênero, Ana diz haver resistência. Quando houve o projeto desenvolvido pela ex-aluna que trouxe palestras sobre o tema – já discutido e a qual a educadora deu força – ocorreu debate posterior em uma rede social em que alunos disseram que a escola não deveria “tomar partido”. Nesse *post* diziam que “*a questão de gênero tá sendo imposta pela televisão*” e usavam o termo “ideologia de gênero”. Para ela, a escola não

está preparada para abordar o assunto e relacionou isso com o machismo vivenciado no interior da escola que trabalha. Assim, sobre o preparo da escola:

Não! [enfática] Não, não, não! Não, tá, nenhuma. Ainda existe muito machismo. Aqui ainda a gente tem a questão do TÉCNICO [expressão de deboche], que é bem coisa de macho, né? Ai você fala: ‘meu pai do céu’! Tem horas que a gente houve coisas que você fala: ‘misericórdia’, né? Faz de conta que eu não ouvi, mas enfim, acho que não [sobre a escola estar preparada]. A gente vê nos outros cursos, nos modulares de mecânica e mecatrônica, a gente enfrenta machismo, um preconceito ali que insiste em aparecer. (Ana, entrevistada em 02/2018)

A escola em que a professora atua possui cursos como de Mecatrônica, Mecânica e Elétrica e também Enfermagem, Alimentos e Nutrição. Os últimos, que não foram citados, tendem a serem socialmente associados com a feminilidade e o “papel da mulher”. Por sua vez, os cursos aos quais a educadora enfatizou a presença do machismo são cursos associados com estereótipos de masculinidade. Parece que a professora nos diz que onde há espaços entendidos como “masculinos”, tende-se a ter comportamentos machistas e preconceituosos.

Ainda, a resistência que estudantes parecem ter para a discussão, pode se relacionar com concepções de gênero que, segundo Miskolci (2010), se constroem como se fossem inquestionáveis. Rosa, assim, busca *questionar* temas como abuso sexual, aborto e violência contra a mulher, incluindo feminicídio com os estudantes: “*se tem alguma notícia em relação a isso, eu já levo e falo: percebam que são pessoas próximas, um ex-namorado, um ex-noivo, um ex-marido ou o próprio marido que não aceita a separação. Como assim? As pessoas precisam escolher com quem elas querem viver*”. Para tal, usa notícias e chama a atenção para o quão comum é o agressor ser alguém próximo à vítima.

Contudo, afirma que: “*num debate sobre aborto, têm alguns que tem umas convicções bem firmes que é duro pra gente quebrar. Um aluno do 9º ano falou ‘ah, ela ficou grávida porque ela quis, deu porque quis, agora eu vou ter que assumir?’*”. Ainda, segundo ela: “*nos seus discursos dá pra observar uma contraposição em relação à fala dele*”, porém “*a voz deles, muitas vezes, é mais forte que a minha, às vezes eu deixo rolar, depois eu converso, às vezes com a sala, às vezes individualmente*”. A professora nos diz que possui inseguranças. Não é algo fácil: há noções cristalizadas. Então, busca estratégias, espera o momento e o contexto que julgue mais adequado para conversar.

Mesmo com resistência, tais questões fazem parte da discussão da educadora e diz para os alunos: “*Menina tem que ser feliz, tem que fazer o que ela quiser e onde tá escrito que menino não pode cuidar?*”. Alega que tem tido “*bons resultados*” sobre o modo como tem abordado e, entre esses, relatou que um aluno lhe contou que o pai disse que “*jámais*”

compraria pra ele um drone da Barbie". Apesar de frustrado, o aluno disse que não discutiria, pois são os "valores" dele, mas que "possui outros". O aluno pareceu entender enquanto "valores": ele poderia ter algo da *Barbie* e querer isso, mesmo sendo menino. Isso não faria dele "menos" menino; o estudante parece perceber isso, mesmo que o pai não o perceba.

Outro relato foi de uma aluna que disse que foi a uma festa em que só havia meninos, mas que "foi o dia mais feliz de sua vida". Ela, então, se permitiu interagir com os meninos, algo que a entrevistada conta haver resistência nessa faixa etária.

Chego na sala, de um lado menino e do outro lado as meninas, eu falo: "Mas gente, vamos aprender um com o outro, vocês tem características diferentes das deles, nós temos, e eles têm diferentes das nossas... A gente tem que se unir ai para explorar o que cada um tem de melhor". Mas é uma resistência pra juntar. Pra fazer com que eles se misturem ai, porque parece que menino é aqui e menina é ali, sabe? E aí eu já tento desmistificar isso no próprio ambiente. (Rosa, entrevistada em 01/2018)

Parece haver tensões que busca romper em sua prática, como a compreensão arraigada, de que meninos e meninas são opostos; são apresentados como se a interação fosse perigosa. Segundo Pelúcio (2014), homens e mulheres são criados para se perceberem diferentes, impedindo a possibilidade de parceria concreta. Viemos de mundos que, além de distintos, são hierarquizados. Contudo, como questiona Rubin (1975-1993), homens e mulheres são mais parecidos do que diferentes, então, por qual motivo há o esforço em parecermos opostos? Ela alega que o reforço é necessário para manutenção da dominação masculina. Ao buscar romper com a noção de que meninos e meninas devam ficar separados e buscar a interação, a educadora também estaria buscando romper com a hierarquização? Essa pode ser uma das maneiras de se desnaturalizar as desigualdades de gênero.

Além do mais, a orientação sexual não é comumente entendida como parte da ES, pois se entendemos a heterossexualidade como natural, não há o que se discutir. Essa noção pode pairar o imaginário de educadoras mesmo que, desde 1998, se mencione a orientação sexual no caderno de sexualidade dos PCN (BRASIL, 1998). Quando perguntei a Íris sobre orientação sexual, a mesma se calou e me fitou, como se perguntasse, talvez, como isso se relaciona com o que estávamos conversando. Perguntei, então, se alunos questionam o tema e afirmou que não. Por não se dizer explicitamente, poderíamos afirmar que não há questionamento algum nesse sentido? Segundo Balieiro e Risk (2014, p. 175): "a instituição escolar incute nos chamados 'estranhos' a ideia de que devem manter em silêncio seus desejos e sentimentos, pois, aos olhos da sociedade, são "errados", "sujos" e "abjetos".

Olha, eu acho que hoje em dia tá meio liberal isso, né? *Eu não tomo partido para lado nenhum, entendeu?* Aqui na escola *a gente sabe que tem uns que são meio, né? Mas só que a gente não fala nada. É livre!* Eu acho que cada um segue o que tem no coração, né?... (Íris, entrevistada em 12/2017)

O discurso da educadora nos diz que isso não seria uma questão, posto que seja comum. Parece um discurso que pressupõe que “cada um faz o que quer de suas vidas”. No entanto, o fato de não se falar sobre um tema, torna-o, automaticamente, livre? Não se precisa dizer “proibido” para proibir. A professora parece acreditar que cada um deve seguir aquilo que sente que deve. Parece não ficar à vontade para se manifestar sobre o assunto ou emitir opiniões nesse sentido. No entanto, o assunto permanece mantido no silêncio. Todas essas são relações e concepções que acontecem na escola.

Podemos fazer um paralelo com o que Butler (2017) conceitua sobre a espera da *coerência* entre sexo, gênero, desejos e práticas sexuais de “matriz heterossexual”. Quem nasce com o sexo masculino deve se comportar de modo correspondente ao que se entende por masculino e ter atração física e se relacionar com mulheres. Por sua vez, nascidas com sexo feminino devem ser “femininas”, se atrair e se relacionar com homens. Pressupõe-se que todos são naturalmente heterossexuais. Se um indivíduo apresentar divergência entre sua expressão de gênero com seus desejos e práticas será marcado. Na afirmação “*A gente sabe que tem uns que são meio, né? Mas só que a gente não fala nada. É livre!*”, pode-se entender que há alunos que talvez sejam homossexuais. Pressupomos que seja por conta da expressão desses alunos serem diferentes ao que se espera de acordo com a matriz.

Questionamos, assim, o que seria essa “liberdade”, pois ao não se falar sobre um tema, não estaríamos o escondendo? Deixando-o no subterrâneo? A frase “*tem uns que são meio, né?*”, revela isso: tem uns que são meio diferentes, mas não falamos nada. Contudo, a professora não percebe discriminações vindas de outros colegas:

Eu acho que pra eles é meio normal, viu? Caiu, assim, *como se fosse uma coisa normal*. Ver homem com homem, mulher com mulher. É diferente de nós que somos mais velhos, né? *A gente teve que se acostumar porque era uma coisa fora da nossa realidade*. Pra eles eu acho que hoje está uma coisa normal porque vê na televisão, vê em novela. Vê em filme. Então eu acho que virou uma coisa, assim, banal, normal. (Íris, entrevistada em 12/2017)

A professora alega que não há uma questão, pois hoje é algo comum. A frase “*Como se fosse uma coisa normal*”, no entanto, poderia perpassar a ideia que de que “não é normal: *é como se fosse*”. Pensamos que isto pode ser reflexo da noção de “tolerância” e “aceitação” do “diferente” que ocorre com um debate superficial, ou seja, sem o questionamento da estrutura

que marca a heterossexualidade como norma. Nesse sentido, Balieiro e Risk (2014) argumentam que a abordagem eficiente na busca pela superação de desigualdades é uma abordagem pela *perspectiva das diferenças* que questiona modelos ideais, os entende como *não naturais* e concebe a noção de que *as identidades se constituem a partir de hierarquizações sociais* ao invés de se meramente *aceitar* a diversidade. O debate superficial não questiona a heterossexualidade como norma e tampouco a sociedade heteronormativa. Se “tolera” o “diferente”: os “não-diferentes” continuam marcados pela “normalidade”.

Mas, se não houver o questionamento, feito e refletido pelas professoras em algum espaço, como esperar que elas o exerçam em sua prática pedagógica? As educadoras, assim como qualquer agente, não são alheias ao contexto social, histórico e cultural. Estão também submersas a ele. Submetidas aquilo que está ao redor e se constroem a partir disso.

Joaquim, todavia, apontou perceber preconceito. Segundo ele, há alunas que se relacionam de modo “diferente”, pois é *“diferente dos demais grupos de meninas... estão sempre abraçadas e andando de mãos dadas”*. Aquilo que diverge do comportamento esperado diante da noção normalizadora, pode causar estranhamento; é marcado (BALIEIRO; RISK, 2014). Esse comportamento é motivo de desconforto entre colegas:

Às vezes alguém tá passando e uma menina fala “olha lá, duas meninas andando de mão dada, pra que isso, que nojo”... Daí você vai e senta, “por que você acha isso?” Você questiona para que pense, reflita sobre o que falou, tenta abrir pra um diálogo... Às vezes ela vai responder e às vezes ela vai parar de falar com você, né? É tentar entender e também tentar que ela entenda o que ela falou. Porque às vezes só tá reproduzindo o que alguém fala e não tá entendendo o que ela falou de verdade. Existe muito a questão do preconceito da maldade e existe muito a questão do preconceito só da reprodução daquilo que as pessoas falam em casa e é difícil você diferenciar uma coisa da outra se você não sentar e conversar com o aluno. (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

Há o cuidado do educador em dizer que estudantes podem se pronunciar de forma preconceituosa e não ser má pessoa. Quando divide os preconceitos, levantamos a questão: quais preconceitos não seriam reprodução? Se acostumadas com julgamentos dessa ordem, podemos pensar que o propagaremos em alguma medida. Ainda, questionar a heteronormatividade seria questionar toda a estrutura social e isso pode demandar de um processo que pode ser doloroso: *“às vezes ela vai parar de falar com você, né?”*. O professor dialogar para que se questione o motivo de falar de determinada forma pode ser interpretado como uma forma de questionamento da própria estrutura social.

Para Rosa, por sua vez, *“aparece muito”* dúvidas sobre homossexualidade e usou como exemplo um caso na caixa de perguntas: *“eu sou menino e sinto vontade de beijar um*

menino, será que as pessoas vão me entender? Imagina a angústia desse menino?”. Assim, aparece enquanto questão explícita, ainda que no interior de uma caixa de questões anônimas. O teor da pergunta indica angústia em perceber que sua pessoa e suas vontades podem não ser compreendidas e a professora parece demonstrar sensibilidade.

Louro (2014) afirma que a escola é um dos espaços mais difíceis para que se manifestem afetos contrários à noção heteronormativa: há uma “pedagogia do armário” na instituição escolar que ensina que se devem esconder sentimentos e desejos “errados”. Tal armário não é individual; mas coletivo e tem finalidade de normalizar comportamentos (BALIEIRO; RISK, 2014). Ana nos contou que percebe nos estudantes confusão sobre o assunto: *“Eu percebo bastante confusão, observa que existe ali, uma dúvida muito grande, que existe ali uma, né, um questionamento muito grande com o aluno, mas a gente não vê o aluno tendo a coragem de repente de assumir ou de se apresentar como”*.

Ainda, a educadora diz que há questionamentos sobre: *“a questão homossexual, se pega doença, se não pega doença”* que se dá de forma discreta: *“Elas perguntam no cantinho”*. Não ficou evidente o que se quis dizer por “pegar doença” e a relação com a homossexualidade. Podem-se pressupor dois pontos: que tenha sido devido à relação que se faz sobre a homossexualidade enquanto patologia e o estereótipo das DST/Aids (BALIEIRO; RISK, 2014) ou a relação de doenças em práticas para além das heterossexuais, que é a hipótese que nos pareceu mais plausível pelo contexto da fala. Uma vez que, o discurso tende a se limitar ao sexo reprodutivo, às especificidades de outras práticas, incluindo sexo oral e anal – também praticado em relações heterossexuais – podem ser compreendidas de modo distorcido. Desse modo, estariam questionando questões sobre práticas outras? Haveria a demanda por discussão de práticas sexuais para além daquela que levaria à reprodução?

Ainda, nota-se, novamente, a referência a essas perguntas como sendo *meninas* que as fazem. Contou-nos que certos temas são abordados por conta do posicionamento de estudantes; houve alunas feministas que levantavam o tema do aborto na escola, o debate surgia em sala e isso demandava elaboração de projetos. Como já relatado, as meninas parecem posicionar-se e serem importantes na forma como o tema tem-se conduzido.

No caso em específico, contou da diferença de posicionamento dentro de uma mesma turma: *“Metade da sala era bastante cabeça aberta, mas a outra metade, meu Deus! Pensei que tinham uns 90 anos”*. Ficava surpresa com as manifestações de alunas por serem jovens, argumentando que ela, mais velha, não pensava de tal forma. Os estudantes se dividiam: um grupo sentava de um lado e o outro do outro lado. Ao mesmo tempo em que se percebem

posicionamentos progressistas, também se percebe resistência conservadora, que constroem relações complexas na escola e evidenciam relações de poder a qual a educadora lida: “*o bicho pegava ali e eles acabavam brigando... E eu ali, no meio! E era legal porque acabava a aula e eles ficavam muito bravos porque ainda tinha discussão, tinha coisa pra falar...*”

Além do mais, Íris diz que apesar de não a questionarem sobre orientação sexual, são “*curiosos sobre hermafroditismo e síndromes sexuais*”, quando se discute, no ensino médio, genética e mutações gênicas. Poderíamos interpretar aqui que a professora tenha relacionado homossexualidade – que era a questão inicial – com algo biológico e, até mesmo, patológico? Poderia ser se considerarmos a carga higienista e biológica a qual o debate foi construído e submetido (MISKOLCI, 2010). Talvez, ainda, tenha relacionado com esses temas por ser algo “diferente do esperado” no que tange ao sexo anatômico; algo que foge da “regra”.

Podemos perceber também que a escola, que é viva e agitada, possui exigências tantas que, muitas vezes, não estão no processo formativo. Será que as professoras formadas em licenciaturas em ciências biológicas discutiram durante a formação acadêmica sobre temas como hermafroditismo? Isso não significaria que por conta do processo formativo não haja a discussão da escola. A discussão acontece porque ela é demandada por sujeitas múltiplas que vivem e constroem a escola. A escola, assim, estaria discutindo mais e além do que a própria universidade.

Sobre orientação sexual, a professora, ainda, diz que: “*A gente teria que falar sim, mas só que eu penso assim, até que ponto a gente pode falar e não influenciar eles? Com o nosso pensamento... Porque isso que eu deixo meio aberto assim*”. Nesse momento questionei, então, se não seria papel da biologia e ela disse que não, pois é “*uma coisa mais social, e por isso pode influenciar. Eles ouvirem sobre isso pode influenciar naquilo que eles vão gostar e não é papel do professor influenciar nesse sentido*”. Seria, assim, a orientação sexual algo que facilmente se rompe? Parece-nos que aquilo que é social e não parte da “natureza inata” é frágil e inexato. Ainda, ao se falar apenas em reprodução e contracepção, não estaríamos buscando reforçar uma “normalidade”? Ao se falar que “*não é papel do professor influenciar nesse sentido*” a educadora parece buscar por neutralidade. Contudo, em nossa compreensão, uma neutralidade absoluta não é possível, pois o “não dito” é ação também (FREIRE, 2014).

Ainda, questionamos: se a heterossexualidade é natural, haveria o que se “influenciar”? Faz-nos pensar que a noção de “influência” já desnaturaliza a heterossexualidade, apresentando-se como uma contradição. Os dispositivos de sexualidade, sugeridos por Foucault (2014), reforçados desde a infância para que a criança se torne o

adulto ideal – de acordo com preceitos heteronormativos –, não pareceriam necessários se a heterossexualidade fosse inata.

Uma vez que na realidade de Rosa há dúvidas sobre orientação sexual, em um dado momento, questionei sobre identidade de gênero e alegou que esse questionamento pouco se faz. Em seguida acrescentou: “*algumas vezes eles perguntam ‘como será que é?’*, sabe? *Anatomicamente...*”. Nesse momento nos pareceu interpretar a pergunta pela intersexualidade. A professora afirmou que são perguntas discretas. Conta que há perguntas como: “*Professora, tem gente que é os dois, né?*”. Nesse sentido:

Explico que no desenvolvimento embrionário, até certo ponto, somos os dois, há indefinição e aí o ovário, o testículo, o pênis, o clitóris, enfim, explico para eles no desenvolvimento embrionário para entenderem biologicamente. Tá! Essa é a parte biológica. A parte mais é, subjetiva, eu falo: *Precisamos respeitar a todos*, independentes de como são, do que pensam e tudo o mais. É claro que isso não significa que não possa emitir sua opinião se for contrária, porque você também precisa se respeitar, mas e se fosse com você? (Rosa, entrevistada em 01/2018)

A educadora parece buscar mostrar que a própria biologia, ao longo do nosso desenvolvimento, carrega aspectos passíveis de interpretações. Se “somos os dois” em dado momento, o que faz com que eu rejeite tanto uma aproximação com este outro? Como já discutido ao longo de nossas análises, somos apresentados como opostos. A educadora atua na perspectiva do respeito às diferenças com a tentativa de se colocar no lugar do outro. Conta que ouviu como resposta: “*Ah, se eu fosse os dois eu acho que eu ia gostar de meninos*”. Nesse momento, a professora diz: “*olha a identidade de gênero aí*”. Podemos interpretar, aqui, que parece haver relação de que se gostasse de meninos, seria uma menina e se gostasse de meninas, seria um menino. Nesse sentido, uma relação entre gênero e orientação sexual, como se fossem complementares, condizente com a matriz heterossexual de Butler (2017), espera-se a complementaridade do gênero em práticas e desejos sexuais.

Na entrevista, particularmente nesse instante, optamos por não questionar exageradamente a professora ou explicar qual era a pergunta para não soar como interrogatório ou avaliação. Ao invés disso, optamos por ouvi-la para entender a interpretação da pergunta. Dessa forma, parece haver relações a cerca de identidade de gênero e orientação sexual, que não são sinônimos⁷²; apesar de serem questões que se relacionam. O que buscamos dizer com isso é: um menino para ser menino precisa se atrair e se relacionar com meninas? Se identidade de gênero significa o gênero o qual uma pessoa sente-se pertencente e

⁷² Diferenças discutidas em capítulos teórico e que podem ser consultadas em Apêndice A – Glossário.

uma pessoa, por exemplo, se identificar como mulher – mesmo tendo nascido com o que chamamos de sexo masculino – não significa que esta pessoa se atraia por homens. Ela pode sentir-se atraída por mulheres e continuar sendo uma mulher transexual, no caso, uma mulher transexual lésbica.

Ainda, Ana conta também que busca se colocar no lugar das alunas:

Eu tento olhar para os alunos de uma forma a me colocar no lugar deles, porque é uma idade que os alunos estão cheio de dúvidas, às vezes também cheio de problemas. A gente tem problemas, assim, gravíssimos na família e a gente vê assim que a estrutura falta ali, mas é, como eu tenho dois filhos, eu penso assim: “meu deus, e se fosse com o meu filho? Eu ia gostar de ver alguém tratando meu filho dessa forma? Ou de repente apontar pro meu filho ou, então, de responder meu filho dessa forma?”. Então, assim, eu tento, eu me policio bastante nessa questão de tratar com os outros professores e cobrar um pouquinho desse respeito. Porque é uma situação bastante complicada, se colocar no lugar do outro. (Ana, entrevistada em 02/2018)

A professora parece dizer que há diversas questões que atingem seus estudantes. Parece olhar para os alunos e alunas como seres inteiros. Entende que o tratamento que recebem na escola pode impactar a vida fora do ambiente escolar. Assim, se vê em responsabilidade em que busca, principalmente, percebê-los como pessoas, filhos e filhas de alguém. Em muitos momentos citou a “*falta de educação e respeito com o outro*” e que, para ela, isso não é só uma questão de formação, mas de respeito: “*porque às vezes a gente vê um negócio e claramente a pessoa faltou com respeito com a outra, sabe?*”. Contou que na escola havia um colega de trabalho homossexual “discreto” – como disse – e presenciou comentários “infelizes” de professores próximo desse colega em questão:

Não sei se, de repente, quem fez o comentário sabia que ele era homossexual. Você vê que falta o respeito, né? A pessoa parece que não pensa. De repente você não demonstra, mas você é, então, eu acho que falta um pouquinho de respeito mesmo. (Ana, entrevistada em 02/2018)

A professora diz que tal comentário magoa pessoas e se coloca como mãe. Pensa como seria com seus filhos e diz que os professores são pais e mães e estão sujeitos – ao que interpretamos em ter um filho ou filha homossexual. Por esse viés, comenta que busca tirar lições das situações que vivencia na escola: “*Eu não sei o que o futuro me reserva, meus filhos são crianças, eu não sei se lá na frente eu vou ser a mãe que vai passar pela mesma situação, eu não sei qual vai ser a minha reação. Eu tô aprendendo ainda [risos]*”. O discurso da educadora diz que ela mesma não sabe como reagiria se seu filho fosse, por exemplo, homossexual. Percebe-se, na professora, busca pela empatia e solidariedade pela dor do outro:

“eu tento enxergar tudo isso que a gente tem dentro da escola, de discussões, as situações que eu mesma me enfito ai nos rolos da vida, eu tento tirar como lição”, conta.

Sobre o termo “ideologia de gênero”, a professora Íris afirmou que já ouviu falar, sem responder verbalmente, apenas com movimento afirmativo. Em seguida questionamos: “*O que pensa sobre isso?*” e permaneceu em silêncio. Para romper o silêncio, questionamos se não havia pensado sobre: “*Nunca parei pra pensar, porque eu sou tão assim, tranquila pra falar. Eu não tenho muita papa na língua, sabe? Eu acho tudo muito normal pra falar pra eles, sabe? Eu não tomo partido de nada*”. Questionada se acredita que o que está no currículo sobre ES seria “ideologia” afirmou que “*o currículo não aborda muito essa parte. É a gente que vai se aprofundando, né, conforme a clientela, vai aparecendo as perguntas e a gente vai aprofundando*”. Falar sobre contracepção e DST não é entendido como “ideológico”. Essas questões estariam, então, no âmbito do sexo “normal”, do esperado, do permitido. Para a educadora, também, não é responsabilidade da biologia falar sobre transexualidade, pois: “*não é ciência, é algo psicológico e espiritual*”. Apesar da ênfase em “não tomar partido”, isso é possível? A concepção da educadora não nos parece neutra, pelo contrário: seu parecer esta no discurso religioso (FURLANI, 2016):

Vou mais para o lado religioso, sabe? Eu acredito que, como eu posso explicar pra você? Eu sou meio liberal nessa parte, eu penso que se a pessoa quer se transformar, é porque houve *algum problema espiritual*, sei lá, de troca de sexo. Nem digo que é genético porque não é! É uma parte mesmo psicológica da pessoa, então, ué, cada um tem que ser feliz do jeito que tem que ser. Já pensou você mulher, querer ser um homem e estar preso no corpo de mulher? Deve ser horrível. Que nem aconteceu com a menina na novela, né?... Eu tenho uma amiga que o menininho dela tem 2 aninhos e a gente já percebe que ele não é menino, ele é uma menina. E ele já falou que ele tem vontade de cortar o pipi. Ela tem que tomar cuidado e ele tem 2 aninhos. Então, eu acho que é uma coisa psicológica mesmo. Porque não foi ninguém que colocou na cabeça dele, porque ele tem dois aninhos... Então, eu acho que é uma parte espiritual... Alguma coisa aí, que não é biologia! (Íris, entrevistada em 12/2017)

A transexualidade parece ser um “*problema*”, mesmo afirmando “*não tomar partido*”. Parece haver algo errado, contra a “natureza”. Se o natural é ser cisgênero, só pode ser algo espiritual, visto que a noção que se tem sobre o natural é o de que o mesmo é “certo”. A natureza é intacta, exata; o “problema” é de ordem “espiritual”. No entanto, a entrevistada afirma que deve ser “horrível” para a pessoa e que “cada um tem que ser feliz do jeito que tem que ser” e não entende como algo induzido: simplesmente é. Mas a concepção de ser um problema espiritual – presente no discurso da sociedade como um todo – permite a plena felicidade? Ainda, diz falar sobre religião com as alunas: “*e aí eles falam: ‘aí doninha, você é*

a única professora de ciência que fala de religião, porque cientista não acredita em religião’. Aí eu falo: *‘ai meu Deus do céu, é lógico que a gente acredita em religião, parem com esse pensamento’ [risos]*”. Ana, por outro lado, em relação ao termo “ideologia de gênero”:

Olha [suspiro], então, é, eu, assim, por tudo que eu tô passando aqui eu tô aprendendo tanto [risos] que eu acho que assim, eu tenho que aprender mais para poder falar pra você ‘olha, eu acho isso’ [risos]. Porque pra mim é uma confusão, é uma confusão. E é realmente muito difícil, né? Eu ainda tô um pouco confusa, eu preciso estudar mais, passar por mais situações... É uma coisa que pra mim, assim, sabe quando você ainda não digeriu? (Ana, entrevistada em 02/2018)

Temas de gênero e sexualidade foram construídos com o suposto viés natural e por isso pode-se gerar “confusão”. Questionar estruturas e naturalizações de ser homem e mulher, bem como, a heteronormatividade, poderia, assim, balançar com as certezas que essas estruturas construíram, gerando incertezas. Sobre transexualidade, Ana citou ex-alunos, como a aluna transexual que desenvolveu na escola o projeto e ao fim deste disse que não se identificava com o prenome masculino. Houve outro aluno que durante a escola usava o prenome feminino condizente com o que é socialmente atribuído ao que se chama de sexo feminino. Após concluir o ensino médio e ingressar na universidade, assumiu publicamente a identidade masculina. Nenhum dos dois manifestou a transexualidade no decorrer da escola.

Conta do espanto que teve, em especial com a ex-aluna, que durante o ensino médio frequentava “grupos de jovens” da igreja e usava um cordão com um crucifixo. Gerou-se estranhamento: como pode apresentar-se cristã e depois se assumir transexual? A própria condição pode ressignificar a concepção de cristianismo e de cristãs/os.

Aí eu falei: “Fernando, eu acho uma loucura, porque eu queria entender, você passou todo o seu ensino médio aqui” e aí ele falou assim pra mim: “Ai, Ana, pra mim também era muito difícil, muito confuso também”. Eu falei assim: “Gente, eu fico pensando isso agora, como que foi pra você?” e í ele falava “Ai, Ana, não foi fácil”. E aí eu fico “Gente! Eu fico me colocando no seu lugar, que loucura”, sabe, aquela coisa? E eu to aprendendo também. E o legal dele é que ele conversa, ele explica, ele coloca situações que ele vivenciou, então, assim, eu aprendi bastante com ele... Mas assim, às vezes você olha pra um aluno e pensa assim, a gente fica com pena, porque a gente vê a angústia, vê o desespero. Às vezes, a pessoa é, né? Ela fica com medo de se expor pras pessoas e ela fica quietinha... Mas é uma coisa que eu tô aprendendo bastante. (Ana, entrevistada em 02/2018)

A professora parece dizer que percebe a necessidade de falar sobre, mas ao mesmo tempo percebe sua limitação e quer entender a partir de quem vive. Ainda, referia-se a ex-aluna no masculino e em dado momento: *“Até quando ele veio aqui... Ela! É difícil, [risos], é difícil se acostumar com a pessoa como menino e depois ver como menina, até peço desculpa*

se eu me referir a ela como ele, porque, assim, é uma coisa assim que foge”. É possível que tenha feito a observação, pois ao fazermos as perguntas sobre a aluna mencionada, nos referimos no feminino e pode ter chamado sua atenção. Apontamos a relevância da linguagem que se constrói de modo binário ao mesmo tempo em que produz concepções.

A professora contou que teve na escola outras alunas transexuais: *“eu só fui descobrir que era trans porque eu fui ser banca da pessoa... No curso de Alimentos é mais frequente, aconteceu mais de uma vez”*. Não sabemos, no entanto, as realidades e condições dessas pessoas nesse espaço. A professora diz que não surgem dúvidas sobre o tema em suas aulas e mesmo que surja não saberia como abordar. De modo hesitante, afirma:

Até porque *eu não sei se eu posso, eu trato como uma forma natural ou...* Acho que assim, é a questão de você tratar com respeito, de você não criticar, não. Eu acho que assim, acontece de uma forma natural, então eu acho que assim, eu não vejo assim um questionamento ou... (Ana, entrevistada em 02/2018).

Gênero por ser visto como “natural” nas concepções da sociedade causa angústia por não saber como lidar; por não ter tido discussões sobre o assunto em outros espaços. Parece sentir-se insegura e, se há a sensação de insegurança, pode haver a sensação de “falta” e de “desejo”: falta do “saber” e desejo de saber como abordar. Do mesmo modo, Joaquim disse:

Teriam muito [alunos/as] que queriam, talvez, ouvir, sabe? Porque a gente percebe. Chega uma idade que eles ficam meio perdidos. E aí, eles experimentam, né? Ficar com menino, depois experimentam ficar com menina. E aí, eles não sabem muito bem. Eles não se sentem muito bem. E aí, ao mesmo tempo, não vou falar pra você que eu sei lidar. Eu não sei! (Joaquim, entrevistado em 11/2017)

Ana conta: *“Eu vejo que eles, não como uma coisa ruim, mas assim, eu vejo que existe uma confusão. Uma experimentação muito grande, uma confusão muito grande, uma indecisão muito grande...”*. Para além de se dizer que há falta de formação ou que estudantes não manifestam seus desejos por sentirem-se inibidos, nos parece que educadoras *percebem* isso tudo acontecendo na escola, nas relações que se apresentam em seu contexto escolar e social. São, assim, tensões que vivenciam e condicionam suas práticas. Muito do que foi apresentado sobre essas vivências parece ser levado em conta para se pensar a ação escolar.

Joaquim, ainda, diz: *“não tenho problemas para falar sobre ideologia de gênero, posso ter discordâncias e achar alguns excessos, mas discutiria”*. Porém, diz que poderia sofrer advertências, pois *“a direção pensa diferente politicamente e religiosamente”*. Nesse momento, indicou na entrevista um receio de alguém da gestão escolar saber sobre o que

estava falando; um medo do como falar no atual contexto. Pareceu se tranquilizar quando disse que nenhum nome seria divulgado na pesquisa. Como mencionado, há estratégias de coerção concretas que atingem a prática⁷³ e evidenciam relações de poder que condicionam a escola. Afirmou que: “*se surge uma cartilha com esse tipo de coisa é utilizada como barganha política e vão dizer que é doutrinação*”. Assim, valores que atinjam direitos humanos, como a discussão de gênero nas escolas, prevista pelos PCN, deveriam intervir no trabalho pedagógico e ser motivo de receio perante a coordenação por parte do educador ao discutir o tema? Esse é um dos tensionamentos que se fazem presente na escola. O professor parece entender, ainda, que a inserção por meio de políticas públicas seria “politicagem”. Perder-se-ia a credibilidade.

Questionei se há problemas em abordar o que disse que aborda: o questionamento sobre o papel da mulher e do homem diante de uma gravidez e do uso da camisinha, visto que, tais questões podem estar dentro do tema de gênero. No entanto, alega que não e o problema estaria: “*Quando a gente fala assim, sobre a ideia de ideologia, você nasce ou não assim ou assado*”. Interpretamos que o “problema” em abordar “gênero” é o de visibilizar a *transexualidade*. Mas por qual motivo? Podemos pensar que a transexualidade representa romper drasticamente com a noção natural de “ser mulher”, bem como, de “ser homem”?

Assim, ainda, parece-nos que a “ideologia de gênero” é entendida como sinônimo de “identidade de gênero”; a questão de gênero marcada pela noção de “ideologia” nos revela concepção distorcida do termo. Ideologia de gênero é termo utilizado por segmentos conservadores em tentativa de se proibir a discussão de gênero nas escolas. Um “medo” construído com base no receio em se afirmar a não naturalidade do que se entende por se ser homem ou mulher com a justificativa de que isso confundiria “crianças”. Parece que seria um problema a noção de que ser mulher ou homem trata-se de algo construído socialmente e de que comportamentos, gostos e personalidades não são inatos; atingiria a estrutura social que se organiza dessa forma – atrelada aos vieses de raça e classe. Novamente, a visão que o que é construído socialmente é mais frágil que o – suposto – natural. Questionam-se papéis

⁷³ Ao final do dia das eleições presidenciais de 2018 (28/10), em que o então deputado do Rio de Janeiro, Jair Messias Bolsonaro (PSL) foi eleito com 55,13% dos votos totais, a deputada estadual eleita em Santa Catarina, Ana Caroline Campagnolo (PSL), abriu um canal informal de denúncias para “fiscalizar” professores em sala de aula, onde solicitou que vídeos e informações fossem repassados para o seu número de celular com o nome do docente, da escola e da cidade: “amanhã é o dia em que os professores e doutrinadores estarão inconformados e revoltados... Muitos deles não conterão sua ira e farão da sala de aula um auditório cativo para suas queixas político-partidárias em virtude da vitória de Bolsonaro. Filme ou grave todas as manifestações político-partidárias ou ideológica”, disse a recém eleita deputada de Santa Catarina. Fonte: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/10/29/interna_politica,1001102/deputada-do-psl-pede-que-alunos-gravem-ideos-para-denunciar-professor.shtml>. Acesso em 29/10/2018.

desiguais, mas seria mais difícil questionar a heterossexualidade compulsória e a heteronormatividade.

Não podemos dizer, contudo que não houve aqui busca por diálogos para romper concepções desiguais, como por exemplo, a responsabilização da gravidez, abuso, aborto, violência etc. Há escolas que recebem projetos com o tema com destaque para a ex-aluna transexual e universitária. Em diversos momentos as professoras nos mostraram o cuidado em quebrar estereótipos, a busca pela empatia e tentar fazer com que professoras e alunas pensem nesse sentido. Ao longo dos diálogos foi possível perceber que há abordagens que consideram direitos humanos, a emancipação e o conhecimento para escolhas saudáveis e tentativas de debates para que se considerem, também, os anseios das alunas.

Assim, o diálogo aqui construído, pode ser útil para se pensar possibilidades para considerar a sexualidade e o gênero em perspectiva ampla e múltipla, compreendendo a própria biologia como um aparato cultural, uma ciência que se construiu em dado contexto social. No que tange à Educação Sexual na atual conjuntura que estamos vivendo, que essas realidades apresentadas sejam inspirações para que se (re)pensem práticas no entorno desse assunto nas realidades de trabalho concreto. Daqui para frente e que sigamos em frente – seja o que for que lá estiver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser. (AMORIM, 2004, p. 11)

É com esperança que chegamos às nossas considerações finais de pesquisa. Esperança pelo desejo de resistir diante da realidade que está posta. Ao longo da pesquisa, sobretudo em nossas análises, temos como balanço geral a percepção de que há limites que tornam a educação sexual e a discussão de sexualidade e gênero na escola árdua, mas há também possibilidades. As educadoras se posicionam num campo de forças onde se configuram relações de poder diversas, assimétricas e agitadas. Tais relações se associam à autoridade, conhecimento, gênero, hierarquias e afetos, as quais incluem estudantes, funcionários de manutenção e administrativos, gestão escolar, família, demais docentes etc., que carregam concepções sobre a temática. Todos esses integram a escola e são complexos, inteiros, vividos e constituídos nesse mundo, nessa realidade, com os outros. Agem e atuam na concretude.

Nos discursos percebemos perspectivas teóricas associadas com o contexto em que se dá a educação sexual e o ensino de Ciências e Biologia. Há idealizações do feminino, concepções do masculino e da forma como a sexualidade se apresenta. As dificuldades não são por acaso: há um contexto histórico, social, político, cultural e econômico que construiu a forma de saber do corpo e das relações de gênero no campo da sociedade e, portanto, da escola, com destaque para as áreas das ciências biológicas.

No primeiro momento, ainda: apesar de não aparecer nas entrevistas explicitamente questões de raça e classe na constituição da Educação Sexual, isso significaria que de fato não haja tais questões na escola? Como são entendidos os corpos nos contextos relatados? Quando, por exemplo, foi enfatizado que a sexualidade começa “cedo” em dado local, pois crianças dançam *funk*, usam maquiagem e engravidam aos 13 anos; de quais corpos estão falando? Brancos? Ricos? Negros? Pobres? São questões que entendemos pertinente fazer, não que as responderemos. Nosso recorte de pesquisa não permitiu adentrar tais questões e é importante salientar que todas as nossas entrevistadas eram brancas. Há limitações na pesquisa. Assim, colocamos como possibilidades para se pensar pesquisas futuras.

Assim, consideramos necessário pensar todos esses aspectos, tendo em vista que, pensamos aqui numa perspectiva feminista, sobretudo, interseccional (ou consubstancial), considerando as categorias gênero, sexualidade, raça e classe interligadas, pois se

complementam e se constroem. Pensamos ser pertinente apresentar o contexto e entender as multiplicidades e as condições às quais a temática da pesquisa se construiu e se constroem.

Dito isso, as condições às quais submetem as sujeitas de pesquisa são situadas nessa historicidade. Contudo, “estar submetida”, não significa “estar condicionada”, num sentido fatalista e estático. Há resistências, possibilidades, ações e criações construídas pelas educadoras no ambiente coletivo e múltiplo da escola. Nas categorias construídas a partir dos discursos das professoras – quanto à prática pedagógica exercida, à educação sexual que acontece em suas realidades, às dificuldades que levam a precauções e enfrentamentos, as questões entre família e educação e a percepção sobre a comunidade e as questões de sexualidade e gênero quanto aos preconceitos, desigualdades e concepções –, pudemos perceber histórias que resistem, refletem, agem e constrói, no coletivo, a realidade como ela pode ser dia a após dia, sempre situada na dinâmica do contexto.

Assim, o “lugar da escola” é muito mais do que a sala de aula e as matérias de ciências e biologia. Apesar de considerarmos esse recorte, entendemos que há outros espaços que compõem a escola e se fazem presentes e interferem nas práticas construindo as vivências dos sujeitos e sujeitas. Nas falas das professoras de ciências e biologia, ficaram explícitas que, no que tange à educação sexual, há muito mais do que o espaço de 45/50 minutos de cada aula. O espaço da cantina, dos corredores, coordenação, sala de professores, pátio, entre outros e as relações que são estabelecidas em seus interiores, constroem a temática e constituem as pessoas. Ainda, todos esses espaços estão em embates com sentidos em disputas.

Dessa maneira, um dos pontos que percebemos é que apesar de a religião aparecer como categoria de enfrentamento – seja de alunos, gestão escolar, pais e mães ou docentes –, não parece haver apenas abordagens em viés religioso ou apenas biológico e científico como se pressupõe muitas vezes em nossas pesquisas. Apareceram abordagens positivas que consideram a temática para além de tais aspectos que buscam a emancipação, a proteção, o diálogo, apresentação das questões de gênero e de sexualidade como construídas socialmente, bem como, as violências e desigualdades construídas, direitos humanos, orientação sexual, entre outros. Isso nos traz à tona o quanto o espaço é plural, de modo que impossibilita generalizações do que acontece efetivamente na realidade concreta. Tal realidade é agitada e interfere e sofre interferências na e da sociedade como um todo que, por sua vez, é também agitada, sendo um campo de forças assimétricas e quantitativamente imensuráveis.

Buscamos com a pesquisa traçar diálogos de múltiplas vozes entre as professoras entrevistadas, as pesquisas, os documentos oficiais e nós – quem escreve essa pesquisa, pois

nos implicamos nela – para que pudéssemos pensar as particularidades dos processos escolares na prática pedagógica considerando o fazer das professoras e suas especificidades.

No cenário social e político, temos visto tentativas de recrudescimento em relação às conquistas no interior da educação sexual. Entendemos o cenário como resistência e tentativa de coibição aos avanços que já se fazem presentes nas escolas, universidades e sociedade. Nós avançamos. Ao mesmo tempo em que se tem a noção de “ideologia de gênero” sendo construída para coibir a discussão nas escolas, há o questionamento de alunas que se intitulam feministas e lésbicas que demandam pela discussão sobre, por exemplo, feminismos e legalização do aborto – como vimos nas entrevistas. Professoras que compreendem que estudantes devem ser ativas em seu processo de aprendizagem, que deve ser significativa e, com isso, seus saberes, angústias e receios devem ser levados em conta para a construção da prática pedagógica. A temática de sexualidade e gênero está ocupando espaço por meio de múltiplos corpos que não são apenas objetos, mas sujeitas/os da produção de conhecimento.

Ainda, julgamos importante que o que fazemos para resistir apareça. Nossas pesquisas, trabalhos e ações devem ser conhecidos, pois nesse momento, vivenciamos um fortalecimento dos “nacionalismos”, não só no Brasil, como também no mundo, em que países como Itália, Hungria e Estados Unidos se articulam em um movimento conservador. Como exemplo, nos Estados Unidos, sob atual governo de Donald Trump, houve proposta em outubro de 2018 de mudança na definição de gênero em um memorando produzido pelo Departamento de Saúde e Serviços Humanos, para se adotar, pelas agências governamentais, uma definição explícita e uniforme como determinada “em uma base biológica clara, fundamentada na ciência, objetiva e administrável”; algo que cientistas afirmam não ter base em ciência⁷⁴. O movimento de tentativa de contenção aos avanços nessa área tem acontecido em diversos contextos. Assim, nossas pesquisas e projetos fazem parte da resistência em defesa desses avanços.

Entendemos como importante apontar que a dificuldade no assunto específico da educação sexual não é de hoje, como foi possível ver ao longo dessa pesquisa; não é de agora, não é da última eleição. Desse modo, pelas realidades e criações apresentadas pelas professoras, podemos pensar que a escola já estava em resistência há um tempo, pois estas estão acontecendo no mundo da vida. Como estávamos resistindo? Como estamos vivas até aqui? Como estamos produzindo conhecimento e ciência numa universidade pública, com bolsa de financiamento científico, sobre sexualidade e gênero e a escola pública? Como a escola resistiu e resiste? Ela – a escola – sempre foi atacada. Não são novidades, por exemplo,

⁷⁴ Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/10/24/A-proposta-de-mudan%C3%A7a-na-defini%C3%A7%C3%A3o-de-g%C3%AAnero-do-governo-Trump>. Acesso em 15/11/2018.

os dispositivos de censura, mesmo que agora, talvez, sejam mais concretamente sentidos. Contudo, a escola resistiu, conquistou espaços, foi conquistada por grupos, houve ex-alunas transexuais voltando para a escola para desenvolver trabalho de gênero com estudantes do ensino médio. Como esses territórios foram conquistados?

A noção da “ideologia de gênero” e do programa “Escola Sem Partido” é algo que já vinha preocupando com os métodos de vigília sendo instaurados enquanto estratégia para perseguir professoras. A eleição de Jair Bolsonaro (PSL), presidente eleito para 2019 também sinaliza nesse sentido. A campanha do presidente foi pautada muito na acusação de uma suposta ideologia de gênero da esquerda, representada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e pelo suposto “Kit Gay”, distribuído nas escolas sob autorização de Fernando Haddad, ministro da Educação do governo Lula (PT). Trata-se esta de uma das “*fake news*” que foram exaustivamente disseminadas, não só por eleitores de Bolsonaro, como também transmitido em seu horário de campanha eleitoral televisivo. Por escrito, no programa do governo eleito, uma das propostas para a educação foi também a “não sexualização precoce” nas escolas. Apesar de não se ter por escrito o que seria essa suposta sexualização que está sendo discutida, podemos sugerir que se tentarão barrar avanços no campo da educação sexual.

A perspectiva que se tem para a educação básica num futuro breve, dado o panorama político e social, principalmente após os resultados das eleições de 2018, é uma necessidade de resistência e atenção. Projetos como a reforma do Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular podem já se considerar realidade, uma vez que, o governo eleito demonstra interesse em manter tais aspectos. Outra questão que preocupa é a tendência a privatizações do sistema público. Tivemos, por exemplo, falas de aliados do presidente eleito que afirmam o interesse na cobrança de mensalidades em universidades públicas.

Estamos vivenciando um momento em que entendemos ser preciso nos manter atentas às sugestões de medidas para nos posicionarmos diante do que está posto, tanto no plano das questões de sexualidade, gênero e educação sexual, envolvendo aqui os direitos e conquistas LGBT e dos movimentos feministas como também em outras estruturas da macro-política que envolva a sociedade, bem como, o meio ambiente e os corpos dissidentes que possam se afetar: mulheres, negros, LGBT, indígenas, deficientes, gordos, pobres etc.

Apesar de toda essa pressão, há resistências e ações acontecendo nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Tal opressão, sempre ocorreu. Há microterritorialidades, espaços conquistados, mesmo que pareçam pequenas ações. Há efeitos em tudo isso e no que foi

apresentado pelas professoras sobre suas abordagens e criações; há algo acontecendo; há algo resistindo por meio de estratégias diversas.

Questões para além da perspectiva heterossexual como abuso, machismo, feminicídio, homofobia e pedofilia são entendidas como parte da educação sexual, como evidenciado por uma das professoras que é Mestra em Educação e sua formação está ligada à sua prática. Desse modo, enquanto perspectiva de pesquisa futura, podemos questionar se existe a relação entre a formação e o domínio de teorias pedagógicas. Outras educadoras, por exemplo, preferem não tocar nesses temas por serem problemáticos e outras o citam se os estudantes o fazem. Nesse sentido, a ausência de formação foi apontada no que tange à além do discurso biológico. A falta de formação gera angústia para educadoras que não se sentem preparadas. Essa angústia sinaliza que há a *percepção* de que temáticas que envolvem aspectos para “além do biológico” e técnico deveriam estar presentes na educação sexual. Assim, poderíamos supor que por, supostamente, não haver formação docente nesse sentido, também não haja nada acontecendo? Acreditamos que não; pois a realidade é maior e mais dinâmica do que podemos prever. As entrevistas nos mostram uma parcela disso.

Ainda, questionamos: o que esse “além do biológico” seria? O biológico é algo a parte da perspectiva cultural? Quando falamos desse modo, não estaríamos preservando a reserva do natural como se fosse algo inquestionável? Tem-se um trabalho imenso para se fazer no campo da biologia para se questionar essa suposta reserva natural. A biologia existe no campo discursivo; é também algo da cultura, pois é feita de linguagem. A biologia é uma prática discursiva, não se pode falar desse conhecimento científico sem considerar a linguagem que é um elemento fundamental da cultural. É produzida a partir do discurso que é situado em um contexto entre sujeitas/os diversas que dependem de fatores sociais, econômicos, políticos etc.

Por esse viés, a pesquisa parece apontar que a *percepção* da necessidade de se discutir gênero e sexualidade de modo amplo já acontece, também, por conta da movimentação de estudantes que apresentam demandas. Em alguns momentos, parece forte a presença de *meninas* questionando normas e a discussão de gênero nas escolas. Entendemos a atuação das estudantes como potência na transformação do processo educativo em educação sexual.

Assim, questões construídas em nossas análises elencam outras perspectivas futuras que se podem aprofundar a partir daqui. Sobre a noção de currículo problematizador: a existência é suficiente? Os temas transversais dos PCN (1998) e a temática da sexualidade com esse caráter foi suficiente? Quem ficou responsável por isso? A existência de um documento garante sua aplicabilidade? Nesse sentido: quão libertários seriam os PCN? Falar

sobre orientação sexual é falar sobre um corpo desejante? A informação é suficiente para a educação sexual? Quais são as preocupações com a saúde de pessoas homossexuais e transexuais? Estudantes estão questionando sobre práticas outras? Há demanda explícita para se falar para além da reprodução? Como são ressignificados os dispositivos de controle do trabalho docente na realidade atual? Essas são algumas das questões a se aprofundar.

Além do mais, confusões sobre noções de gênero se dão com proeminência quanto à identidade de gênero que é bastante confundida com o termo “ideologia de gênero” – propagado por setores conservadores da sociedade que buscam combater “a teoria do gênero”. O que seria entendido como “ideológico”, nesse sentido, seria o fato de se afirmar que a identidade de gênero não é natural, mas construída. A noção do que é ser homem e do que é ser mulher não passa meramente por supostas verdades biológicas e incontestáveis, mas por construções culturais de comportamentos esperados com a justificativa anatômica e fisiológica – que não se sustenta. Assim, essa ideia apresenta que uma pessoa que nasça com o que chamamos de sexo biológico feminino, pode se construir com uma identidade daquilo que entendemos socialmente como sendo masculina e, portanto, ser um homem transexual. Essa seria a “ideologia” que alguns grupos vêm tentando “combater” que, na verdade, é um ataque aos estudos de gênero, sexualidade e aos estudos feministas, a todos aqueles que questionam a naturalidade dessas relações sociais, suas hierarquizações e dominações. Por esse viés, a transexualidade aparece como rompimento drástico da naturalidade do gênero.

Outro aspecto foi o respaldo para a discussão nas aulas. A educadora precisa se sentir amparada para que não seja questionada sobre sua prática. Mesmo no campo do que é “autorizado”, percebe-se necessidade de mostrar a importância do tema para a gestão escolar e pais/responsáveis, que não se dá na mesma proporção em outros conteúdos pedagógicos e isso nos mostra que os discursos de recrudescimento não são novos. Assim, a interpretação dos documentos que respaldam a discussão visando à superação de preconceitos, aponta, novamente, a importância da formação, pois, os temas – de gênero e sexualidade para além do reprodutivo – não aparecem de forma explícita de conteúdo nos currículos das disciplinas.

Diante de tudo isso, enquanto perspectiva futura do campo de pesquisa e ação concreta, cabe-nos refletir, também, como o momento que estamos vivendo agora afetará a prática pedagógica. Estão sendo legitimadas as estratégias de coibição aos professores e professoras e, assim, perguntamos: o que vai acontecer num futuro próximo? Qual é o futuro da Educação Sexual? Como a eleição presidencial da extrema-direita no Brasil e seus discursos sobre a escola e a sociedade como um todo, após mais de uma década de um

governo de esquerda (ou centro-esquerda) e seguido de um golpe parlamentar, serão capazes de articular?

Como isso chegará ao “chão da escola”? Que tipo de escola teremos e quais serão as novas resistências? Haverá necessidade de reformulação das resistências aqui apresentadas? Quais efeitos isso tudo terá nas práticas pedagógicas e nas relações de poder estabelecidas nas escolas? Na vivência em sala de aula e na escola como um todo? Pesquisas nesse contexto, após um tempo desse governo que está posto, num futuro próximo, sobre a implementação da BNCC e da reforma do ensino médio e das discussões do “Escola Sem Partido” – ou “Escola da Mordaca” – e da suposta “ideologia de gênero” se fazem necessárias.

Pensamos que, de algum modo, as resistências e ações continuarão acontecendo, pois a escola, como afirmado muitas vezes nessa pesquisa, é diversa, múltipla e são complexos os agentes que a constroem. A resistência já acontecia e continuará, mesmo que de modo diferente, mesmo que sejam necessárias novas estratégias que se darão concretamente nesse espaço real. A vida, na escola, é essa luta e essa resistência. Nossas histórias nos mostram que sempre estivemos resistindo e assim seguiremos. Mantemo-nos formando nossas redes e não soltemos as mãos uns dos outros, não soltemos as mãos de ninguém.

REFERÊNCIAS⁷⁵

ALTMANN, Helena; MARTINS, Carlos José. *Educação Sexual: ética, liberdade e autonomia*. Educar, Curitiba, n. 35, p. 63-80, 2009.

ALTMANN, Helena; MARTINS, Carlos José. *A sexualidade na juventude como foco de investimento político-educacional*. Labrys. Estudos Feministas (Online), v. 1, p. __, 2006

ALVES, Alda J. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cad. Pesq., São Paulo (77): 53-61, maio de 1991.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora: 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

_____, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BELELI, Iara. Gênero. In: *Marcas de diferenças no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 49 – 73.

BALIEIRO, Fernando F.; RISK; Eduardo N. Escola e sexualidades: uma visão crítica à normalização. IN: MISKOLCI, Richard; LEITE, Jorge (org.). *Diferenças na educação: outros aprendizados*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, orientação sexual*. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PEREZ, Daniel. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos na escola? In: FIGUEIRÓ, Mary Neide D. (ORG.). *Educação sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CONNELL, Robert William. *Políticas da Masculinidade*. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 185-206, jul/dez, 1995.

⁷⁵ Marcamos aqui o prenome da/o autora/o, enquanto posicionamento, para que seja possível identificar o gênero da/o responsável pelo texto como forma de favorecer a percepção de mulheres na produção do conhecimento.

- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. *Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em Pedagogia*. Pro-posições, Campinas, v. 19, n.2, p. 99-109, maio/ago 2008.
- DINIS, Nilson F. *Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, Editora UFPR, jan./abr. 2011.
- FERNANDES, Maria José da S.; BARBOSA, Andreza. *O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho*. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n.17, p.117-142, 2014.
- FERREIRA, Vitor S. *Artes e manhas da entrevista compreensiva*. Saúde Soc. São Paulo, v.23, n.3, p. 979-992, 2014.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide D. *Reverendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para a construção de um novo rumo*. Nuances, Londrina, v.IV, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 60ª ed., 2016.
- _____, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 36ª ed., 2014.
- FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____, Michael. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FURLANI, Jimena. *Mitos e tabus da sexualidade humana*. 3ª ed. Santa Catarina: Autêntica, 2009.
- _____, Jimena. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- GATTI, Márcio A.; MENDONÇA, Viviane M. *O estereótipo e a necessidade de (contra)dizer em tempos de conservadorismo político-religioso*. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr. 2018, p.81-91.
- GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- HEILBORN, Maria Luíza; CABRAL, Cristiane S. *Parentalidade juvenil: transição condensada para a vida adulta*. IN: CAMARANO, Ana A. (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2017.
- JACOMINI, Márcia A.; PENNA, Marieta G. *Carreira docente e a valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional*. Pro-posições, v.27, n.2, 2016.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico*. Espaço do currículo, v.2, n.2, p.208-230, 2010.

KRASILCHIK, Myriam. *Prática de Ensino de Biologia*. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LIMA, Regina M. R.; BORGES, Valdevez M. R. *Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, vol. 6, nº 1, 2007.

LINO, Tayane R. *O lócus enunciativo do sujeito subalterno: fala e emudecimento*. Anu. Lit., Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 74-95, 2015

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____, Guacira Lopes. *Corpo, escola e identidade*. Educação e Realidade: 25(2): 59-76, jul/dez 2000.

_____, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MACEDO, Elizabeth. Esse corpo das ciências é o meu? In: MARANDINO, Martha (orgs.). *Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005.

MARTINS, Carlos José. A vida dos corpos e das populações como objeto de uma biopolítica na obra de Michel Foucault In: *O legado de Foucault*, São Paulo: UNESP, 2006, v.1, p. 177-198.

_____, Carlos José. Foucault: Sexo e Verdade - O confronto político em torno da vida In: *Mente, Cérebro e Filosofia: Foucault/Deleuze - A Dissolução do Sujeito*. 1 ed., São Paulo: Duetto Editorial, 2007, v.06, p. 36-43.

MÉLLO, Ricardo P.; SILVA, Alyne A.; LIMA, Maria Lúcia C.; DI PAOLO, Angela F. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. *Psicologia & Sociedade*; 19 (3): 26-32, 2007.

MENDONÇA, Viviane M. *O plano municipal de educação e a “ideologia de gênero”*: cenas e discursos da mídia e a discriminação de jovens lgbtt nas escolas. *Itinerarius reflectionis* v. 13, n. 2, 2017.

MIRANDA, Simão de. *No fascínio do jogo, a alegria de aprender*. In: *CiênciaHoje*, v.28, p.64-66. 2001.

MISKOLCI, Richard. *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos, EdUFSCar, 2010.

MOORE, Henrietta. *Understanding sex and gender*. In: INGOLD, Tim (Ed.). *Companion Encyclopedia of Anthropology*. Londres: Routledge, 1997. p. 813-830.

NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylio; MENDONÇA, Viviane Melo. *O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p. 225-249, 2010.

NEPOMUCENO, Bebel. [Mulheres negras] Protagonismo ignorado. In: _____. PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Maria Joana. *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 382-409.

OLIVEIRA, Maria B. F. *O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas*. Eutomia: Revista online de literatura e linguística, ano II, nº 2, 2009.

- PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. In: MISKOLCI, Richard; LEITE, Jorge (org.) *Diferenças na educação: outros aprendizados*. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 97 – 146.
- PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.
- PIOVEZAN, Patrícia R.; DAL RI, Neusa M. *A precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo: 20 anos de reformas*. ETD – Educ. Temat. Digit., Campinas-SP, v.18, n.1, p.178-197, 2016.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
- RICH, Adrienne. *Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica*. Bagoas, n.5, p.17-44, 2010.
- RODRIGUES, Joice L.; SANTOS, Sandro P. *Sexualidade no ensino de ciências e biologia: Um estudo sobre as experiências de futuros/as professores/as no estágio supervisionado*. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidade – Universidade do Estado da Bahia, 2013.
- RUBIN, Gayle. *O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo*. Recife: SOS Corpo, 1993.
- SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Luis Carlos de Menezes*. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2012. 152 p.
- SCOTT, Joan W. *Gender: a useful category of historical analyses*. Gender and the politics of history. New York: Columbia University Press, 1989.
- _____, Joan W. *A invisibilidade da experiência*. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, 1998.
- SOUZA, Geraldo T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2ª ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
- SOUZA, Hália Pauliv de. *Sexo, energia presente em casa e na escola*. São Paulo: Paulinas, 2002.
- SPINK, Mary Jane. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.
- _____, Mary Jane. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- STAN, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Editora Ática S.A, 1992.
- TONATTO, Suzinara; SAPIRO, Clary M. *Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências*. Psicologia & Sociedade; 14 (2): 163-175; jul./dez. 2002
- VIEIRA, Josimar A.; BASTIANI, Veluma I. M.; DONNA, Eloisa. *Ensino com pesquisa nas aulas de ciências e biologia: algumas exigências*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A – Glossário

Bissexual: Sujeita/o que se atrai afetivamente e/ou sexualmente por pessoas tanto do gênero oposto quanto iguais ao seu. Não necessariamente essa atração é equivalente aos dois gêneros de modo que pode tender mais para um ou para outro.

Cisgênero: Cis significa “ao lado de”; o termo refere-se à condição em que a pessoa se identifica com um gênero igual ao gênero que foi socialmente designada ao nascer. Exemplo: uma pessoa nasce com o sexo biológico que compreendemos como feminino – vagina – e se identifica com a feminilidade que lhe foi socialmente atribuída; é uma mulher cisgênero.

Gênero: As atribuições sociais que são interpretadas como feminino e masculino. Tudo aquilo que é entendido como pertencente a um ou outro gênero foi construído com base nos diferentes discursos a depender das intenções de cada época. Nossa sociedade se organiza de modo binário de gênero e, assim, entende-se masculino e feminino com associação direta ao homem e a mulher, respectivamente.

Homossexual: Sujeita/o que se atrai afetivamente e/ou sexualmente por pessoas do gênero igual ao seu.

Heteronormatividade: O conceito abarca a dimensão de que todas as relações sociais – e não somente as relações entre mulheres e homens – são construídas por preceitos heterossexuais e a sociedade dessa forma se organiza: sempre em perspectiva binária. Espera-se a relação entre o que se entende por masculino e por feminino nas mais diversas relações. Foi Michael Warner quem cunhou o termo em 1991 e o conceito foi construído pela Teoria *Queer*.

Heterossexual: Sujeita/o que se atrai afetivamente e/ou sexualmente por pessoas do gênero diferente do seu.

Heterossexualidade Compulsória: Conceito anterior a *heteronormatividade* que questionou a natureza das relações heterossexuais e as definiu como compulsória: as pessoas são levadas compulsoriamente a se tornarem heterossexuais – Gayle Rubin e Adrienne Rich tiveram trabalhos pioneiros nesse sentido nos anos 1980.

Identidade de gênero: Relaciona-se com o gênero o qual uma pessoa se identifica. Ela pode ter uma identidade de gênero feminina ou masculina - e com isso ser cisgênera ou transgênera, a depender se o gênero o qual se identifica é o mesmo ou não ao qual foi socialmente atribuída. Ainda, é possível que não se identifique nem com o feminino ou masculino e ter uma identidade de gênero “não-binária” ou “gênero fluido”.

Matriz heterossexual: Conceito de Butler (2017) que compreende a complementaridade esperada entre sexo, gênero e sexualidade. Espera-se que quem nasceu com o sexo biológico chamado de masculino (pênis) se comporte de maneira masculina e se relacione sexualmente com pessoas do sexo e gênero oposto. Por sua vez, ao nascer com sexo biológico denominado de feminino (vagin, útero e ovários), se comporte de modo entendido socialmente como feminino e se relacione sexualmente com homens. Essas construções receberam legitimidade pelo viés do discurso biológico; que é entendido como universal.

Orientação Sexual: Termo utilizado para se referir ao objeto de atração de uma pessoa. Significa, em termos gerais, para onde se orienta o desejo sexual e afetivo de alguém. Em consenso, a orientação sexual pode ser homossexual, heterossexual ou bissexual em um espectro onde em um extremo se localiza a homossexualidade e no outro a heterossexualidade. Por sua vez, a bissexualidade transitaria entre estes extremos.

Sexo: Órgão reprodutor/sexual – pênis e vagina – que socialmente é associado ao que se entende por masculino e feminino. Diz-se que o sexo biológico masculino é aquele que possui o pênis e o sexo biológico feminino a vagina. Ocorre que os discursos que foram dados aos sexos (como a denominação feminino/masculino) foram construídos social e historicamente.

Sexualidade: Se relaciona às formas que o desejo sexual possa assumir. Relaciona-se, mais do que com o sexo ou o ato sexual em si, mas também com nossos desejos, afetos, prazeres, sentimentos e sensações e, por tudo isso, a nossa constituição enquanto sujeitas e sujeitos.

Transgênero/Transexual: É a pessoa que possui um gênero diferente ao gênero o qual foi socialmente designada ao nascer. Exemplo: uma pessoa nasce com o sexo biológico que chamamos de feminino, mas possui uma identidade de gênero compreendida como masculina e, com isso, se vê como um homem. Trata-se de um homem transexual.

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - Sorocaba
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS / PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

Eu, Silmara Silveira Lourenço, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (Sorocaba) o (a) convido a participar, de forma voluntária e anônima ao conceder-me uma entrevista, da pesquisa “Sexualidade e gênero segundo educadoras de ciências e biologia: limites, resistências e possibilidades na educação sexual na escola”, orientada pela Prof^a Dr^a Viviane Melo de Mendonça.

O objetivo da pesquisa é entender de que maneira educadores/as das disciplinas de ciências/biologia entendem temas de sexualidade e gênero e a abordagem teórica-metodológica que pautam suas aulas para os conteúdos que se aproximam dessas temáticas. Assim, compreender como ocorre a prática no que se refere aos conteúdos programáticos de “educação sexual”, “reprodução humana” e “doenças sexualmente transmissíveis”, uma vez que, fazem parte do currículo obrigatório de suas disciplinas e se relacionam, direta ou indiretamente, com o assunto.

Você foi selecionado(a) por ser profissional do sistema público de ensino da cidade de Sorocaba/SP, cidade onde o estudo será realizado, a responder uma entrevista pouco estruturada com alguns tópicos sobre aspectos que envolvem o tema da pesquisa. A entrevista será individual e realizada no local que preferir. As perguntas não serão invasivas à intimidade, entretanto, caso a participação gere estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, os participantes terão garantidas pausas, liberdade de não responder alguma pergunta e podem interromper a entrevista a qualquer momento.

Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, com construção de novos conhecimentos e identificação de novas alternativas e possibilidades para o ensino de sexualidade e gênero nas disciplinas de Ciências e Biologia.

Sua participação é **voluntária** e a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o **sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo**. Caso haja menção a nomes, a eles serão

atribuídas letras, com garantia de **anonimato** nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Ainda, solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas e utilizadas apenas para fins científicos.

Você receberá uma via deste termo, a ser assinado por você, pela pesquisadora e orientadora, onde constam os contatos das pesquisadoras. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se por qualquer um dos contatos abaixo a qualquer momento.

Silmara Silveira Lourenço – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/Sorocaba) / Telefone: (15) 991428450
E-mail: silmaraslourenco@gmail.com

Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça (Orientadora)

Departamento de Ciências Humanas e Educação /Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar/Sorocaba) / Telefone: (15) 981290123 / E-mail: viviane@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sorocaba/SP _____, _____ de _____.

Nome do (a) Participante

Assinatura do (a) Participante

Apêndice C – Transcrições das entrevistas

ENTREVISTA 1 - JOAQUIM

Primeiro eu queria saber um pouco da sua formação. Você se formou faz quanto tempo?

Então, eu sou formado em Ciências Biológicas, em 2006, pela PUC. Fiz licenciatura e bacharelado. Naquela época eram os dois juntos, né... E depois daquela época acho que é difícil universidade que continuou fazendo os dois juntos, né... Então, eu fiz lá, logo depois eu fiz especialização em biologia marinha, na UNITAL e depois eu fiz o mestrado em Diversidade Biológica pela UFSCar – Sorocaba.

Faz tempo que você é professor? Que você dá aula?

Então, no ensino formal, né... Com currículo, sala de aula e tudo tem quatro anos e meio, mas antes disso eu participava de projetos, participava de projeto de educação ambiental da prefeitura, institutos que são mantidos pela maçonaria e tudo o mais, né... Mais com crianças carentes, sempre trabalhei com crianças carentes.

E agora, na escola, você está na escola pública?

Isso, eu efetivei como professor mesmo.

Você dá aula onde?

*Na *** ***** (não revelamos a escola para garantir o anonimato do professor). Na Vila *****. Meu cargo é em Ciências pela manhã e a noite eu pego as aulas de Biologia no ensino médio, já que a escola está sem professor de biologia.*

Entendi... E aí pensando na sala de aula, me fale um pouco como que você pensa as suas aulas. Como você elabora suas aulas, que tipo de material didático você utilizada e etc...

Então, a gente tem o currículo, né. O currículo eu faço questão de seguir, tanto em Ciências quanto em Biologia. Porque eu acho que... Se a gente se propõe a entrar no método de ensino se a gente não seguir o currículo pelo menos a gente já quebra. Porque eu recebo muito aluno de fora e os meus alunos vão pra fora também. E eu já tive casos de eu receber alunos que estavam fora do que eu estava trabalhando no currículo. Então... Tudo bem, eu acho que alguns professores usam outros métodos. Alguns as escolas não cobram tanto, não que a minha escola cobre estritamente o currículo em si, mas eu opto por seguir. Porque você vai criando... É mais fácil, né... Tem um outro professor que acaba entrando, ele sabe mais ou menos o que deve fazer pra dar continuidade. Mas existem profissionais que não seguem, né? Alguns conhecidos pegam currículo de alguma escola particular. Às vezes tem cargo no particular e no estado e acaba seguindo o mesmo modelo de aula nas duas...

E material didático... Você usa apostila...?

Nãããooo, não, não... Eu uso o currículo, às vezes uso a apostila, mas eu não gostaria de usar. Em alguns momentos a apostila é muito fraca e em outras ela propõe alguns temas, não o tema, mas as práticas. Não condiz com a realidade que nós estamos. Às vezes ela propõe práticas que exigem muito do professor e do aluno naquele momento. Você não tem um laboratório, você não tem determinado recurso. Entendeu? Então, o que eu levo pra sala de aula é basicamente o que eu consigo comprar com recurso próprio ou alguma coisa ou outra que eu encontro na própria escola.

Entendi... E quando você pensa suas aulas, você pensa em algum referencial teórico de metodologia de aula ou não, você dá aula de acordo com a sua realidade?

Em questão de como?

Se você pensa em algum referencial teórico, alguma referência da educação, de práticas pedagógicas.

Olha, sempre que eu entro... Assim, lógico, não vou ser hipócrita e dizer que eu consigo fazer isso em 200 dias letivos do ano, né? Mas o que eu posso fazer de aula diferenciada, na questão de sair da rotina, né, de lousa, explicação e tudo o mais... Então, a gente tenta trabalhar com aplicativos. Eu tenho um “tablet” que eu consigo ligar junto com as “SmartTv” que tem em todas as salas, com acesso a internet. Ai eu consigo ligar e trabalhar com aplicativo, com alguma animação, alguma coisa nesse sentido, tá? Seguindo nesse sentido pra tirar um pouco, né, desse negócio maçante. Porque, às vezes, é maçante para gente. Não vou dizer pra você... Tem dia que eu tô, meu, exausto. Tem dia que eu não quero falar, sabe? E tem dia que eles não querem ouvir também. Então a gente tem que encontrar um meio termo. Tem dia que a gente tenta fazer jogos, agora uma prática que eu fiz a pouco tempo foi que eles criassem jogos com aquilo que a gente estava estudando. Alguns criaram jogos com perguntas e respostas, para que eles pudessem jogar e ao mesmo tempo fixar alguns temas, entendeu? Então eu uso apostila, faço uso da lousa, uso muito o recurso de mídia, procuro variar sempre pra não ficar uma coisa maçante.

Ai você falou um pouco dos currículos, né? E aí pensando um pouco nesse currículo, seja nas aulas de ciências ou de biologia, sobre os temas que envolvem aspectos de educação sexual. Como você trabalha esses temas? Quais conteúdos você consegue discutir...

Olha, basicamente todos. Só que, assim, no 8º ano, como é Ciências, esse ano agora foi a primeira vez que eu entrei nesse tema, porque nem sempre eu pego o 8º, né? Então eu comecei a chegar nesse tema e eu encontrei uma resistência muito grande dos próprios alunos. Por que assim, é uma época que eles estão se descobrindo... Principalmente, a parte da masturbação e tudo o mais... Só que eles têm muita vergonha de falar sobre. Envolve também muito a parte da religião também... Tenho muitos alunos religiosos. Então, você tem que tomar um pouco mais de cuidado, então você tem que ir tateando e ver até onde você pode ir com a sala sem que eles percam o interesse. Se eles perderem o interesse, se se sentirem inibidos, eu paro. Paro assim... Paro realmente e vou para outro assunto ou tento tratar de outra forma.

Entendi... Você chegou a falar sobre ser o momento de descoberta da masturbação. Você fala sobre isso com eles?

Falo. No 8º ano eu espero, na verdade, surgir o assunto, né? Porque geralmente a gente abre pra perguntas e quando surge o assunto você vai falando... Qualquer tipo de assunto, né, você vai falando e eles mesmos jogam e aí você tenta pegar um gancho, pra não ficar assim “nossa, o professor chegou e falou”. Não, surgiu uma pergunta na sala de aula e o professor está ali para responder, né... No ensino médio é bem mais tranquilo, porque como eu estou com eles desde o 8º ano, agora eles estão no 1º que é onde, segundo o currículo... Porque na verdade assim, o currículo ele pega 8º ano e 1º ano do colegial, só que ele pula uma parte muito importante que é a do 9º ano. Claro que a gente não precisa seguir o currículo a risca e pode trabalhar com esse tema de modo paralelo, né... Eu faço questão, quando eu pego 9º ano, de repetir esse tema com eles, sabe? Porque essa fase, do 8º ao 1º colegial e até o 3º, é a fase em que eles começam a ter muita curiosidade. E nós temos casos de alunas do 7º, 8º pra cima grávidas.

E aí você trabalha questão de métodos contraceptivos... DST? O que tanto de conteúdo você aborda?

Então, eu começo falando sobre como ocorre a fecundação. Lançando, né, como é que gera uma vida. Como uma vida vem ao mundo, primeiro na parte animal, na parte vegetal, depois a gente parte para reprodução humana, né... Pra eles entenderem que todas as formas de vida se reproduzem e nós não somos diferentes e por isso não tem nada de mais em falar sobre isso, né? E aí, no 8º ano, lógico, você vai com outros, é... Como é que eu vou dizer? Com outras palavras, né?

Um pouco mais de tato?

É, um pouco mais de tato, e aí no 9º e no 1º colegial é uma coisa assim... Depois que eles pegam confiança... No professor... No próprio trabalho que você está desenvolvendo... Que eles podem falar que não é assim, uma zoeira... Lógico, é difícil que eles não falem umas palavras que a gente não usa no dia a dia... Mas eu peço, né, pra eles darem uma maneira e tal... Mas é o vocabulário, né, é uma escola assim... Na verdade, não vou nem falar de escola. É uma comunidade que é complicada no sentido da exposição da sexualidade... Então eles falam mesmo... E o que a gente puder coibir dentro da sala de aula...

Coibir em que sentido?

*Coibir no sentido assim, ao invés do cara falar “vagina” ele vai e fala “b***ta”... Ai eu vou lá e falo “Olha, vamos tratar de uma outra forma”. Não é coibir nesse sentido, mas direcionar uma forma e tal... A palavra não seria coibir, mas direcionar para que não fique uma coisa vulgarizada também ou que as outras pessoas fiquem com receio de falar, né, porque essas pessoas não falam na gíria, né?*

Certo e você sente isso mais dos meninos ou das meninas?

Dos dois... Porque não é nem maldade, mas é o que eles ouvem, né? Aí eles acabam reproduzindo. Então a gente tenta puxar mais para os termos mais pedagógicos, assim, para que a gente consiga tratar de uma forma de que não seja tão vulgar.

Entendi... Em relação às dificuldades, você falou um pouco antes sobre o receio dos alunos...

É, mas no começo!!! Porque tanto no 9º ano como no colegial, quando você trata desse tema é uma das melhores aulas que tem. Porque tem muito interesse, tem muitas dúvidas. Só que a gente tem que saber como é que a gente vai lidar com isso, pra que a gente não deixe eles com mais dúvidas ainda, né...

E você sente alguma dificuldade em você, enquanto professor, em falar sobre o assunto?

Não... Nenhum! Você está falando em relação ao conteúdo ou de ter vergonha?

De tudo, dos dois.

Ah, de conteúdo, às vezes aparece dúvidas que eu, enquanto BIÓLOGO, não sei e que talvez um médico fosse mais capaz de responder... Ai eu falo para eles perguntarem no postinho... Porque eu não sou capaz de dar a resposta. Porque, às vezes, tá achando que eu estou dando um diagnóstico pra você e não é isso que a gente tá tentando, entendeu?

Entendi... E aí, quando você fala de reprodução. O que aparece de dúvida? Aparece coisas como aborto?

Nós tratamos desse tema também... Geralmente eles perguntam e aí, nós... Eu tento jogar pra eles, o que vocês acham, né? Aí acaba virando uma discussão, assim, às vezes um pouco mais acalorada e tal, mas a gente deixa... Não foge, não.

Pelo que eu estou entendendo você deixa mais para o diálogo mesmo...

Então, na verdade... Eu até entro com o tema, mas de modo não aprofundado e tento instigar pra que eles lancem as perguntas e você devolva. Porque se você só lança a informação, fica uma aula um pouco monótona,

entendeu? Então, na última que eu fiz, tinham alguns estudos de caso, que eles tinham que responder na apostila, mas eu fiz uma roda com eles e desse estudo de caso eu fui lançando pra eles, para que eles discutissem o assunto. Porque eles podiam cada um fazer o seu ali na apostila, mas achei que um ouvindo o outro, poderia gerar uma... Não desavença... Mas o não concordar, porque o não concordar é saudável... Porque, às vezes, a pessoa responde o que ela acha, mas nem sabe por que ela pensa assim, então ela acaba pensando... E funciona legal. Mas eu vou ser sincero com você, não é nada engessado... Tem ano que eu faço assim, aí no outro ano, é outra turma, eu faço de outro jeito. Porque tenho 1º ano de manhã e 1º ano a noite e eu não consigo trabalhar da mesma forma. São cabeças diferentes, maturidades diferentes, sabe?...

E você, enquanto professor de ciências e biologia, pensa que questões de sexualidade, se envolve com o que? Temos um currículo, mas o tema é bem amplo, né?

Sim, a gente poderia trabalhar isso o semestre inteiro.

Certo e aparece outras temáticas, como afeto, prazer...

Em que sentido?

Sobre a própria prática ou sobre relações, algo que não seja exatamente biológico de DST ou reprodução...

Não, eu acho que quando eu to ali... Na sala de aula com eles, eu tento criar um ambiente que eles possam, se sintam a vontade pra contar o que eles quiserem... Não que eu vá responder tudo, não que eu consiga responder tudo. Mas às vezes outro aluno consegue responder, ele viu alguma coisa que eu não sei. E às vezes ele consegue responder, ele já passou por isso. Então, você criando um ambiente onde eles conseguem ter essa segurança de perguntar... Muitas vezes eu não consigo responder, eu estou aprendendo também... Sempre sai coisa nova na ciência, notícia nova, que a gente não sabe... Mas tento essa segurança, que eles sabem que o que a gente conversar ali vai ficar dentro da sala de aula, né? Acho que flui muito mais.

Entendi... Questões por exemplo, aparece coisas como orientação sexual? Esse tipo de coisa é perguntado? Aparece na aula?

Olha... É difícil, eles tem um certo tipo de preconceito. Dependendo da sala. Nós temos salas que temos um número de meninas que se relacionam diferente, né?

Diferente?

Diferente, assim... Não diferente, mas assim, diferente das outras salas, elas são mais próximas, andam de mãos dadas...

Elas têm alguma relação afetiva, é isso?

Entããoo, não posso dizer! Porque a gente não sabe... Só parece! Diferente, assim, não que elas são diferentes, mas diferente das outras salas... E dependendo da sala, eles não aceitam muito. Mas sempre tem alguém que defende, alguém que abre, né... Mas eu nunca coloquei assim, ah, “o que que vocês acham?”, eu coloquei acho que no terceiro ano, mas é um terceiro ano que tem poucos alunos, então eles perguntam bastante, sabe?... Sobre por exemplo, casamento homossexual. Eles perguntam, mas tem outras...

E se eles perguntam, você fala, é isso?

Então, antigamente eu falava, sabe? (risos), mas aí, eu comecei a ver... Que... Não tem muito sentido eu falar, sabe?

Hum... Você acha que não é papel do ensino?

Não, na verdade, tem sentido se eles falam o que eles acham e outros falam o que acham... né? Não porque assim, “ah, mas vamos ver o que o professor acha” sabe... Como se eu fosse o dono da verdade, sabe... Por muito tempo eu achei que devia falar... Mas depois eu comecei a pensar... “Ah, eles perguntam e só eu falo, meu, pô” então daí parece que tudo que eu falo, “ah, o cara é ou totalmente certo ou totalmente errado”, né, parece que eu não ouço os outros. Então, quando eles perguntam eu tento “ah, e você pensa de que forma, né?” e o outro às vezes já pensa diferente...

Entendi... E aí, nesse sentido, né, você falou que não cabe muito a você, prefere manter o diálogo entre os alunos... Quem você pensa que deve falar sobre essas questões na escola?

Não, então, na verdade ...até... até... compete ao professor, em sala de aula. Mas na verdade, assim...

Qual professor? De biologia?

Olha, poderia ser qualquer professor. Só que como professor de biologia, assim... É difícil você... (pausa longa) como é que eu vou dizer... Eu nunca consegui tratar, na verdade... Eu chegar num tema tão... É polêmico, né? Pra eu falar, assim... Em sala de aula...é... Por que eu também não me sinto preparado, né?

Em relação a sua formação?

É... Não, por mais que eu assim, não tenho nada contra... Na verdade, tenho até assim... Tenho muito é... Como que fala?... Gostaria de conversar, mas não me sinto preparado pra isso...

Conversar, você diz, com os alunos?

Com os alunos, com os alunos... Entendeu? Mas eu não me sinto preparado pra isso.

Na universidade, você não teve discussões sobre o assunto?

É, mas olha (risos)... Eu me formei faz tempo... Não tem essa discussão, né? E a gente vê que... é... Assim, entre os professores existem, assim, entre os professores mais novos, eles têm uma cabeça mais aberta... Eu me

considero como um dos professores mais novos, né, por mais que os mais novos... Eu me formei há 10 anos, mas os mais novos, nós temos uma... Facilidade maior de tratar esse tema. Então, assim, fora do tema já veio aluna conversar comigo... Aluno conversar comigo sobre isso. Sabe, e assim, eu, pra mim nenhum problema. Eu sento e converso. Tento orientar se ele me faz alguma pergunta, da maneira que eu consigo... Mas eu já vi, aluno já me contou de professor que se nega a falar, professor que leva muito pra questão da religião, né... Então fica uma coisa meio... O aluno não se sente a vontade de conversar na escola, muito menos em casa e talvez vá conversar na rua ou na internet. E essas coisas ficam meio obscuras pra gente, né? Onde que ele vai busca? Né...

E quanto eles vão falar com você, mais no particular, sobre essas questões... eles querem saber mais o que?

Ai... Exatamente, deixa eu lembrar... Às vezes eles conversam, sabe? É uma coisa mais informal, uma conversa informal... Às vezes, como fala?... Às vezes alguém tá passando e uma menina fala “olha lá, duas meninas andando de mão dada, pra que isso, que nojo”, né... Daí você vai, e senta, “porque que você acha isso?”

Então você está dizendo que, quando vê esse tipo de fala, você questiona o motivo?

É, “porque você acha isso? e se fosse um menino e uma menina?”, então, você questiona para que ela pense, reflita sobre o que ela falou, tenta abrir pra um diálogo... Às vezes, ela vai responder e, às vezes, ela vai parar de falar com você... né... é tentar entender e também tentar que ela entenda o que ela falou... Porque, às vezes, ela só tá reproduzindo o que alguém fala... E ela não tá entendendo o que ela falou de verdade... né... Então... existe muito a questão do preconceito da maldade e existe muito a questão do preconceito só da reprodução daquilo que as pessoas falam em casa... Então é difícil você diferenciar uma coisa da outras vezes, se você não sentar e conversar com o aluno...

Então você acha que é mais a escola que deve trabalhar mesmo essas questões?

Sim, a escola... Mas também, mas a gente precisa ter um certo preparo sobre isso... Se não fica muito no que é o que cada um acha... né... Então, a hoje eu estou dando aula e aí eu falo isso, mas aí outro professor vai entrar na sala amanhã e vai falar sobre a mesma coisa, mas ele acha outra coisa... Então, é diferente, então, você vai conversar sobre gravidez, sobre métodos contraceptivos... pô, é uma coisa que dificilmente muda de um professor pra outro... Agora, questão dá... Por exemplo, eu não sou religioso, então a religião não me influencia em conversas... Conversas desse tipo com eles... Mas existe um professor que vai ser religioso... E ele vai dar a opinião dele conforme a religião dele... “a não porque Deus fez o homem e a mulher”... Ah, mas o outro professor não falou isso... E porque que não falou?... né, então... Influencia muito eu acho... Não tem uma linha que você siga... Que o professor de biologia possa seguir... Que norteia a discussão... Eu acho que fica um pouco vago pra gente... A gente acaba abordando se o aluno aborda na sala de aula, tá...

Entendi, e aí, né, a gente tá falando bastante sobre questões de sexualidade... e questões de gênero... aparece?

Em que sentido?

Aí pode ser no sentido que você quiser (risos)

(risos) então, é porque assim, às vezes, você fala questão de gênero e eu não consigo identificar muito bem...

Olha, pode ser sobre as diferenças estabelecidas na sociedade entre homens e mulher... Pode ser questões de identidade de gênero, que agora tem aparecido bastante nas mídias essa questão... Você pensa que é papel da biologia falar, por exemplo, sobre a transexualidade, enfim... Quería entender um pouco como você pensa essas questões.

Então, na verdade, é muito nova essas questões, né... Na verdade, não é muito nova, mas faz pouco tempo que se discute sobre o assunto... E aí, de novo, fica na questão do achismo... Do que cada professor acha sobre o assunto... Às vezes você acaba confundindo mais a cabeça do aluno do que tentando... Orientar...

Ai acaba voltando pra questão da formação e preparo?

Também, por exemplo, questão de gênero... Quando eu discuti com eles... a questão da... Tanto questão do aborto quanto da... Gravidez precoce, eu questiono com eles algumas situações. De como a sociedade enxergaria a mulher e como enxergaria o homem... Os próprios meninos e as próprias meninas... Eles sabem que a mulher vai ser julgada de uma outra maneira... Do que o homem... Na própria comunidade ali. Quando tem uma menina grávida e ali a gente tem uma média de 6 a 7 meninas grávidas por ano. Como é que vocês acham que a menina julga essa menina? Ou olha essa menina... Ah, vai falar que ela é... Que ela foi fácil, que ela é biscate e tudo o mais... Ah, mas e o homem? O que é que vocês vão falar? Ah, vão falar que ele é o garanhão... que ele passou o rodo e tal... Então, eles têm essa questão do machismo muito implícito... ou não tão implícito assim, né?

Entendi... e aí quando tem essas assuntos você busca discutir, é isso?

Então, depende... busco! E principalmente quando é uma questão muito agressiva, né... alguns comentários, por exemplo, que teve esse ano, né... de falar “Ah, de quem que é a responsabilidade”... ia falar culpa, mas não é culpa, né... “de quem que é a responsabilidade de uma gravidez? Do homem ou da mulher?” Ai surge comentários, né? De meninos... “Ah é da mulher, ela que abriu a perna”. Então daí você não pode... eu acho que não pode deixar passar! Você tem que questionar o porquê desse...

O porquê dessa culpa da mulher...

É e porque dessa fala, né?... De onde vem essa fala? Será que ele acha isso mesmo ou ele reproduziu o que ouviu de algum lugar? E aí você questiona... “Ah, mas por quê? Ela fez sozinha? Você entende como é que é feito? Como é que acontece? São os gametas... Gametas masculino e feminino... Sozinha ela não consegue” Então, você traz...tentando que ele entenda... e às vezes depois ele cai na real que ele só falou uma besteira ou que ele só reproduziu alguma coisa... Mas antes mesmo de eu falar, os próprios alunos mesmo eles falam... Eles mesmos corrigem! “Não, por que? A mulher fez sozinha?” né... Então, ao mesmo tempo que é muito difícil... É muito bom! Por que o nível de interesse sobe demais!

Então você vê essa movimentação em sala de aula? Uns falar uma coisa e os outros falam outra coisa...

Sim e quando você trata sobre a questão da DST, por exemplo, tem muitas dúvidas... Porque assim, a questão de gênero de novo... Quando você chega assim, quando eu questiono... É... Eu vou contar uma coisa pra você que aconteceu semana passada...

Pode falar (risos).

É... Eu estou trabalhando esse tema com eles têm uns dois meses... Só que assim, a gente não pode chegar e abrir a apostila, assim, tendo um pênis e uma vagina assim... Por que isso pra eles é muito impactante, muitas vezes... né? Tanto no 1º colegial! Então você tem que estar esmiuçando esse tema... ir preparando tanto o caminho pra você chegar nesse momento e eles entenderem o porque eles estão fazendo isso. Então chegou numa parte da apostila, onde eles tinham que relatar é... É como se eles fossem o pessoal do marketing da Johnson... Por exemplo, e eles tinham que escrever o rótulo de como seria o uso da camisinha, né... Desde o armazenamento e tudo o mais... E aí tinha uma menina que não estava frequentando as aulas e aí ela simplesmente apareceu, né? E aí eu explicando a matéria e ela abriu a apostila e aí ela viu o pênis e a camisinha e aí ela falou “professor, eu não vou fazer isso! Eu não vou”.

Foi a primeira vez que ela ouviu o assunto em aula, pois não estava frequentando...

É e aí eu perguntei “Mas por quê?” e ela respondeu “Ah, porque eu não tenho pau!” E aí, tipo, a sala da risada e tudo, né... aí você tenta “não, então, foi o que a gente conversou... você não estava vindo na aula”... Aí eu coloquei a situação “De quem é a responsabilidade de usar uma camisinha? Só do homem? Só de ele saber colocar? Ou é da mulher também?... ou é responsabilidade da mulher saber sobre pílula anticoncepcional ou do homem também? Porque tem que haver a cobrança, né”... Então eu expliquei, “Imagina que você namora e seu namorado está colocando errado e você vai falar alguma coisa ou você vai simplesmente ficar quieta? É o seu corpo também, né... Ou se você está tomando errado o anticoncepcional, é... achando que está tomando certo e ele sabe como é que é certo e não vai te corrigir?...”. Então aí você chega e você explica, né, e no fim deu tudo certo. Só que a gente tem casos... Isso aí é o machismo que é... Assim, não assim que é o machismo, mas eu não sei se é... É assim: o homem faz isso e a mulher faz isso, né... Eu não tenho que saber tal coisa por ser homem ou por ser mulher. Ou aquela ideia de “eu não tenho que saber sobre camisinha, pegar camisinha no posto porque eu sou mulher”... ou o menino também “eu não tenho que saber sobre anticoncepcional porque eu não tomo, eu não sou mulherzinha”... Então você tenta quebrar isso, romper com isso.

Pelo que eu estou entendendo, quando você fala sobre métodos contraceptivos, que estão no currículo das Ciências e da Biologia, você busca também problematizar a responsabilidade do homem e da mulher...

Sim, sim, porque, não tem como você falar... Porque sabe o que acontece? Se a menina não sabe como usa? A maioria, 90% dos casais que tem filho na escola, o homem, na verdade, já está fora da escola porque ele é mais velho, então quem tem filho na escola é a menina. E aí você questionando as meninas, “e aí, como é o uso do preservativo?”, e aí ela vai falar “ah, às vezes ele pede pra não colocar, porque ele brocha... ou porque ele não sente prazer!”... “Ah, mas e aí, você está de acordo com isso? O corpo também é seu! Você gostaria que usasse ou não? Se você quer que use, você tem que tentar se impor”. Então, a questão do machismo, de eles geralmente serem mais velhos e ela ter medo de perder... Ela acaba fazendo o que o rapaz pede... Mas quem fica grávida é ela...

Entendi, então você também fala sobre essas questões em sala?

Sim, também...

É, acho que outras questões que eu ia perguntar em relação a anatomia do corpo, como eles recebem isso, foram contempladas...

Então, é bastante impactante pra eles. No 8º ano é mais. Porque quando você coloca num slide ou quando eles veem na apostila, eles não esperam. Então, antes de iniciar o conteúdo, eu pedi para o meu coordenador, antes de eu dar essa aula, que ele fosse nas salas explicar, porque que eu iria dar essa aula. Por que? Pra eles sentirem que eu não estou chegando e falando sobre esse assunto porque eu simplesmente quero, mas porque também faz parte do currículo...

Porque você sente que tem um certo...

Tem... Lógico, pode acontecer, aluno conta o que acontece dentro da sala de aula. Aí antes do pai vir questionar na escola, o aluno já pode falar “olha, mas o coordenador já foi falar antes”, aí a pessoa pensa “pô, então a escola já está sabendo o que está sendo abordado”. Eu mostrei o que eu ia passar e tudo o mais... No colegial eu acho que não precisa, é mais tranquilo, né... Então, essa questão mesmo da menina que chegou depois de

dois meses e voltou a frequentar... Quem chegasse naquele momento, iria mesmo se questionar... Pensar “nossa, o cara tá falando o que aqui, né?”...

E porque que você acha que as pessoas iam pensar dessa forma?

Porque do jeito que ela falou, refletiu muito o pensamento das pessoas que é simplesmente ela chegasse ali e falasse “nossa, mas como é que você tá falando disso aqui? Em sala de aula”, né...

Você vê então que o assunto tem um certo tabu, um certo receio...

É, não pra mim! Porque eu já vi professor de biologia, e isso não em sala de aula, mas em atribuição, treinamento que a gente tem... Falando que não conversa esse tipo de coisa, e era pessoa religiosa...

Nem aquilo que está no currículo?

Não... ele pula, simplesmente pula.

Pula aquilo que está no currículo?

Sim, simplesmente pula e assim, não vou falar o nome da religião... mas, de saia e tudo... né? Então, ai ela falou “nossa, eu nunca vou falar disso em sala de aula”.

E aí o que você pensa sobre o assunto ser suficiente em sala de aula?

Eu acho que o assunto traz no 8º ano e no 1º colegial... No 8º ano mais a parte da anatomia, né... e na parte da reprodução humana. No colegial ele retoma um pouco e trata mais a fundo a questão das DSTs. Eu acho que ainda é pouco, na nossa realidade, pelo menos... Na nossa comunidade, ele deveria ser tratado do 8º ano até o 3º ano do colegial, pelo menos em algum bimestre sendo abordado algo sobre o assunto... Mas aí eu vou falar pra você... A informação, ela não é problema. Mas o problema é, o quão banal lá é uma menina ficar grávida. É tipo “Ah, ficou grávida?” Como se tivesse pegando uma gripe. Logo passa.

Pra escola ou pra comunidade?

Pra comunidade... ninguém se espanta.

Uhum e os professores?

Ah, a gente fica, né? Nossa, poxa, meu... Ai chega algum aluno e fala “Viu só, professor? Não adiantou nada aquilo lá que você falou”. Ai você fala, “não adianta ter só a informação”. É a cultura. Esses dias um pessoal da medicina foi dar uma palestra lá e eu conversei com eles e falei “olha, a informação eles têm, tem aqui na escola, no postinho”... Não é pela falta de informação. Hoje em dia eles sabem onde buscar a informação, né... Só que o que tem que mudar é a cultura! É uma bola de neve, porque você vai perguntar, por exemplo, pra menina que tá tendo um filho agora e a menina tem 15 anos. Ai você pergunta, “quantos anos a sua mãe tem?” e ai ela fala “ela tem 30”... Então ela teve você com 15, então, ela só tá reproduzindo o que ela tem casa... Então ela pode ter a informação, mas pra ela não faz diferença... E a perspectiva, né... Qual é a sua perspectiva de vida?... Você chega e pergunta ou pergunta no meio da conversa... e ai você ouve “ah, eu não quero fazer uma faculdade, eu quero ficar de boa, quero ter um filho”... Então a vida deles é ali, é a realidade e é isso que tem. Então... eles me perguntaram lá como é que eu poderia fazer uma ação pra mudar isso e aí eu falei “você tem que tirar eles de lá”, mostrar outras coisas pra eles... Pra mostrar que um filho não é... Não precisa ser agora e não é tudo que ele vai conseguir naquele momento. Porque tem o comodismo de “ah, eu vou encontrar alguém, eu vou ter um filho”. E o homem, por outro lado, assim, na questão de... Como eu vou dizer... ele se impõe socialmente... “Ah, agora eu sou um pai!” “Eu sou um homem”, entendeu? Ou pelo menos eu fiz um filho. Ele busca ali na comunidade uma identidade e por outro lado a menina também “ah, agora eu sou mãe e agora eu vou ser respeitada, encontrei um lugar ali”. A minha visão é essa... Você poder colocar a informação que você quiser, mas se não tiver a mudança dessa cultura, a possibilidade de outras perspectivas de vida... “O que você quer saindo da escola?” “Onde você quer estar quando tiver 30, 20 anos?” Então, muitas vezes, é difícil trabalhar a informação, muitas vezes a gente não tem tempo pra isso, mas pelo menos na comunidade onde eu dou aula, o problema não é só a informação.

E a cultura você pensa é da comunidade ou da sociedade como um todo? Porque você chegou a falar de professores que pulam o assunto...

Não, então, é assim, como eu estou lá, eu vejo que a cultura da comunidade é muito forte... Por exemplo, a gente tem crianças lá e isso eu sei conversando com outros professores, crianças do ensino fundamental I, quarto ano, que rebola, usa maquiagem, usa calcinha fio dental... Então, eu vejo vídeos na internet dos meus alunos colocando funk para crianças de 3, 4 anos dançar... Nada contra o funk! Poderia ser axé ou qualquer outra coisa... Mas você percebe que eles têm uma sexualidade aflorada desde muito cedo... E isso é natural... Os avós e os tios estão ao lado dando risada. Então, ah, se você tem um filho ali? Ah, mais um pra gente amar! Eles não estão preocupados se aquilo ali vai ser uma barreira, pra, sei lá, se ela vai terminar a escola, se ela vai conseguir um emprego depois... É, ah, a gente vai levar a mesma vida que a gente leva aqui. Eu adoro aquela comunidade, mas o tempo que eu estou, é isso que eu vejo. Eu posso trabalhar o que for dentro da sala de aula... Eu posso salvar... Salvar “entre aspas”, né?... Mas posso salvar um ou dois que talvez teriam filhos ou teriam alguma DST. Já teve casos de alunos e ex-alunos meus virem me perguntar no facebook sobre DST... Talvez porque sentiu alguma confiança ou alguma coisa assim... Mas, é... eu acho que não é só isso, né... Pra essa questão da sexualidade deles... É muito maior, é muito mais profundo, né... Pra gente tentar modificar...

Entendo. E aí só mais uma questão que eu gostaria de tentar colocar. Você falou um pouco sobre o receio e aí e estou pensando aqui, você tem sentido isso aumentar? Porque agora o assunto parece estar um pouco em voga, né? Com a chamada “ideologia de gênero”... O que você pensa sobre isso? Como você vê essa tal de “ideologia”.

Então, em sala de aula eu não teria problema em falar, mas a gente sente um certo receio... Porque, às vezes... É, a própria direção, coordenação... As pessoas pensam politicamente diferente... Elas pensam religiosamente diferente... Então...

Você percebe isso da escola?

É, sim, então, por exemplo, se eu tivesse falando isso... É, aí isso aí, ninguém vai ficar sabendo disso que eu tô falando, né? (risos nervosos)

Fica tudo no anonimato... (risos)

Então, se eu tivesse falando sobre ideologia de gênero, eu não tenho problema nenhum de falar... Posso ter algumas discordâncias, posso achar alguns excessos, mas eu não tenho problema em falar... Mas, às vezes, pra algum coordenador, diretor ou vice-diretor que entrasse na minha sala de aula ou que algum aluno meu falasse... Talvez eu...

Talvez você sofresse alguma advertência?

É... tipo “porque que você tá falando sobre isso aí?”

Entendi, mas e esses assuntos que você falou, quando você está discutindo o papel da mulher e das responsabilidades mútuas, isso estaria relacionado nas questões de gênero... Isso teria problema?

Não, não, isso não, mas assim... Quando a gente fala assim... Sobre a ideia de ideologia assim, ah, você nasce ou não nasce assim ou assado...

Questões de identidade de gênero?

É, assim... Isso... Mas teriam muitos que queriam talvez ouvir, sabe? Porque a gente percebe... Chega uma idade que eles ficam meio perdidos... E aí eles experimentam né?... Ficar com menino... Depois experimentam ficar com menina... E aí eles não sabem muito bem... Eles não se sentem muito bem... e aí ao mesmo tempo, não vou falar pra você que eu sei lidar! Eu não sei! Eu não tenho preparo para falar com eles como é que... que eles devem fazer. Por que também envolve escola e envolve a família. Porque, imagina, a gente já tem problema quando a mãe descobre que uma aluna está namorando um aluno... aí elas vem a cobram da gente... e aí você pode entender... né? Se uma mãe descobre que uma menina está namorando outra menina dentro da sala ou na escola mesmo... Ou um menino está namorando um menino dentro da escola... a pressão que a gente sofre também! Entendeu? Já é uma pressão natural e aí se ocorre uma situação dessas... Eu vou dizer pra você, ninguém da escola sabe lidar e muito menos... Eu não sei como é que a gente pode lidar. A gente não tem nenhum preparo! A gente vê discussões, a gente até pode ler algum autor, ir lá e seguir esse autor, mas aí vem outro professor e segue outro autor que é totalmente contrário.

O que você acha que a gente pode fazer pra mudar? Existem formas de resolver esse impasse?

O problema é que assim... Se você colocar isso no currículo, ele acaba...

Isso você fala o que? A identidade de gênero?

É, isso... Se você colocar isso, ele acaba sendo... Você pode me corrigir se eu estivesse falando bobagem... Mas se você colocar isso... Mas ele pode acabar... Como é que eu vou dizer? Ele pode... Ou melhor, ele vai ser utilizado como barganha política... Essas coisas. Se você coloca uma cartilha dessas na escola ou umas informações dessas na escola... Você fala, “ah, eles estão doutrinando!” (risos...)

Você diz que politicamente vão usar isso alegando que...

Sim, eles vão dizer que o professor está doutrinando... Que o papel do professor não é esse. Vão dizer que esse papel é da família. E a família né e tal... Família pai, mãe... Comercial de margarina, né... Papel da família seria esse, né... A sociedade enxerga que a escola não tem que se envolver nisso... A sociedade enxerga dessa forma! Nós, professores, como estamos no dia a dia, a gente vê que tem muitas coisas que a gente poderia ajudar... Mas a gente também não sabe como!

E aí sente também esse receio de falar e ser...

Também, porque outra, não é uma segurança, uma coisa que eu vou falar que eu li e uma coisa que eu vi... Estou respaldado por quem? Pelo currículo eu não tô, porque o currículo não pede.

Você acha que se o currículo pedisse...

SIM! E aí, por exemplo, se o currículo não mostrasse figuras de órgãos genitais? É muito difícil que você fosse chegar e falar... Porque você poderia ser questionado por um pai e você não vai ter o currículo pra te respaldar. E ele vai dizer “porque você mostrou? Eu não mostro esse tipo de coisa pro meu filho em casa”. Então, tudo vai pelo respaldo, se você tem um respaldo da escola pra falar sobre isso, então tudo bem... E isso eu estou falando de escola pública, que é um pouco mais tranquila nesse sentido, né... É, mas aí você simplesmente chegar e falar... E se o pai ou o aluno reclama que não queria ouvir aquilo... Né?... Você tem que dar uma abertura também... Então tudo bem, você pode sair... Mas é complicado, né...

Se tivesse no currículo então...

Sim, não precisava nem existir uma cartilha nem nada... Mas que estivesse o tema dentro da discussão que se espera pelo currículo que a gente faça... Porque aí a gente abre pra discussão e conversa sobre o assunto e se questionado a gente tem o respaldo do porque estamos fazendo isso...

Entendo... É, acho que já contemplamos todos os tópicos que queríamos abordar nas suas respostas... Você quer falar mais alguma coisa?

Não... Acho que é isso... É isso que a gente vê, eu sou jovem também, tenho muito o que aprender... Em algumas situações eu me sinto muito preparado... Questão de conteúdo, questão de currículo, de respaldo... Agora outros não. E às vezes você acaba tentando ajudar e acaba piorando a situação, porque se você não souber abordar de uma forma legal... Aí você acaba perdendo a sala... Sei lá... Aí é melhor, às vezes, nem mexer.

ENTREVISTA 2 – ÍRIS

Bom, Íris*, vamos lá. Primeiro gostaria de saber um pouco de você... Você se formou faz tempo?

Eu coleei grau... É, eu me formei em 2008. Fiz lá no CEUNSP em Itu, Biologia.

Era licenciatura?

Isso, licenciatura plena... E aí, no ano passado, eu me formei em pedagogia. No meio do ano. Foi a colação de grau no ano passado, em 2016 e agora eu tenho as duas faculdades, biologia e pedagogia.

Entendi... E faz tempo que você dá aula?

Eu comecei em 2012, no Estado e desde então eu estou dando aula. Só que eu não era efetiva, eu era categoria O, né... E aí no primeiro concurso que teve que foi em 2014 ou 2013 eu acho, eu entrei já na segunda chamada. E aí eu já até efetivei, né, porque agora no meio do ano já deu os três anos de estágio probatório, né...

Legal... E você dá aula onde?

*Só dou aula aqui, no ***** (Escola Estadual)*

E para quais salas você dá aula?

Para todas. Do 5º ano do fundamental até o 3º ano do colegial.

E aí, pensando, antes de entrar no tópico de educação sexual... Eu queria ouvir um pouco como que você seleciona os conteúdos da sua disciplina, de modo geral... Como elabora as aulas, que tipo de recurso didático você utiliza, se você usa a apostila da escola, do Estado, enfim...

É, na verdade, o conteúdo vem no currículo do Estado, que é aquilo que a gente TEM QUE trabalhar. Eu uso o livro didático, só que eu preparo. Eu tenho um portfólio, porque os alunos levam os livros e acabam não trazendo de volta. Nessa escola aqui é assim. Então fica difícil você ficar trabalhando com o livro com eles. Então, eu tenho um portfólio que eu imprimo as folhas pra eles, com os textos e com as atividades daquela matéria específica. E eu vou dando por partes. Eu começo com o sistema genital masculino, dou toda a estrutura anatômica... A gente usa aquele dorso (aponta para um dorso, material didático de anatomia humana presente na sala dos professores). A gente desmonta ele para eles verem onde que está as partes, né... Do sistema. E desenhos também.

Aham, esses textos que você falou que disponibiliza para os alunos, é da apostila ou você mesma prepara?

Não, eu preparo, eu pego de livros, pego da internet. Esse aqui (mostra para mim exemplos que estavam com ela) não é do conteúdo de educação sexual, mas é mais ou menos desse jeito (Um texto sobre sistema solar, ao longo do texto várias imagens são apresentadas). Vem o texto com os sistemas. E depois tem as atividades. Essas atividades são do livro didático, algumas que eu pego da internet e mesmo a prova deles eu faço sempre em cima do conteúdo e na sequência que eu dei o portfólio, para não sair do que eles viram, né...

Entendi... E pelo que eu estou entendendo, você segue o currículo e adequa à apostila, usa outras fontes, outros meios para criar o próprio material...

Isso, isso mesmo. Olha, esse aqui, é que eu não estou com o material aqui porque eles viram no segundo bimestre o sistema reprodutor. Mas olha, esse aqui é do sistema solar. Esse aqui é do 8º ano. A apostila do 8º ano (mostra o conteúdo da apostila), eu vou seguindo a apostila, fala sobre o horário de verão e aqui está tudo falando, tá vendo? (mostra o texto que preparou). Olha, vizinhança cósmica, as galáxias, estações do ano, as fases da lua. É feito desse jeito, da mesma forma que eu fiz esse aqui eu faço da educação sexual.

Entendi... E quando você pensa suas aulas, você pensa em algum referencial teórico, algum autor, alguma abordagem específica sobre prática pedagógica?

Não, na verdade eu vou adaptando conforme as aulas... Eu não penso em autor, não... Às vezes, eu recebo muito vídeo sobre biologia, sabe... E aí às vezes eu vejo e penso “ai, nossa, isso é conteúdo daquela série, eu podia guardar esse vídeo e passar pra eles”, nesse sentido sim, mas os textos, quando eu pego um livro e pego outro, é praticamente a mesma coisa... Os autores escrevem quase exatamente a mesma coisa, então eu meio que faço um texto mesmo que seja simples e faço um entendimento pra eles... Coloco bastante imagem porque eu penso que tem crianças que, muitas vezes, só de ler não tem uma imaginação muuuuito... E vendo a imagem ele vai conseguir, né? Ter uma visualização melhor do conteúdo... Então todos os meus textos têm muitas imagens.

Então você trabalha com os textos...

... E eu vou explicando pra eles na lousa, a gente leva o corpo humano, se precisar leva outros instrumentos, entendeu? Na hora de ver a célula a gente leva o microscópio que a gente tem aqui... Eu levo as lâminas com as células que eu trabalhava em laboratório antes, então eu tenho as células de tecido já coradas e com lamínula, tudo bonitinho e eu trago pra eles verem... E isso é uma coisa fora, porque o currículo não pede nada disso, entendeu? E o texto, eu não me prendo a um autor... O que eu vejo e leio e acho que eles possam ter uma melhor compreensão eu vou pegando e usando nas aulas. Até olha, porque o currículo do Estado não traz textos, são poucos os textos que trazem na área de ciências... É mais perguntas para eles responderem. Então como que eles vão responder muitas das questões se eles não têm nem o conteúdo teórico...

Ai você trabalha primeiro o texto?

Isso, primeiro o texto que eu preparo e depois as questões da apostila.

Entendi... E aí...

... Ai na educação sexual eu começo com o sistema genital masculino. A estrutura dele e o funcionamento de cada parte. Tipo, para que que serve a próstata, para que que serve a vesícula seminal... Tudo. Aí depois vai para o feminino. Também explico toda a estrutura. Depois a gente fala sobre ciclo menstrual, fecundação, métodos anticoncepcionais...

E tudo isso está no currículo, né?

É, sim, está tudo no currículo e nessa sequência.

Entendi e nessas aulas, o que que surge? O que surge de dúvidas dos alunos... Como é dar essas aulas?

Então, pra mim hoje é normal. Antes eu tinha muita vergoonha de falar, muita vergonha... Mas com o passar do tempo, a gente vai ficando meio calejada daquilo, né? E vai virando uma rotina, uma coisa meio... Eles me procuram bastante e não são só os alunos que estão aprendendo o conteúdo, mas de outras salas. Quando eles têm assim, perguntas sobre a pílula do dia seguinte, sabe? Assim, “ai dona, aconteceu assim, assim, assado... o que que você acha?”, sabe? Eles vêm dá umas... Aí você vem, conversa, né... Que nem, a gente tinha uma menina aqui... De 13 anos que teve um bebê. A menininha dela já está com um ano e alguns meses... Agora a menina tá com 14... Não, ela acabou de fazer 15, agora. E... Ela estava perguntando pra mim outro dia sobre o DIU. Ela está no 9º ano, já foi matéria lá do 8º, entendeu? Mas ela estava me perguntando e eu vou tirando as dúvidas...

Entendi... Então os alunos te procuram fora do horário dessas aulas para tirar dúvidas do conteúdo?

É...

E nessas aulas? Qual é a reação deles? Como eles se comportam?

Ah, eles **PRESTAM BASTANTE ATENÇÃO!!!** Eu acho que é conteúdo que eles mais querem aprender (risos)... Porque você dá outras coisas pra eles, elas não estão nem aí! Mas a hora que você começa a falar da parte sexual, fica um silêncio na sala de aula! Todo mundo quer prestar atenção! Surge pergunta de tudo quanto é lado...

E eles fazem perguntas?

Fazem, eles não tem vergonha. Aqui não, (risos)

E não tem diferenciação entre meninos e meninas? Que fazem essas perguntas?

Bom, algumas meninas... Mas não todas, tá? Algumas, elas tem mais vergonha, ficam mais tímidas de falar quando é esse conteúdo, outras não... Mas os meninos são beem mais desinibidos!

Desinibidos com as perguntas?

Sim, os meninos fazem mais brincadeiras... Mesmo porque, eu acho mais fácil dar a aula para eles brincando sobre esse assunto, do que sendo séria ou rígida... Porque se não eu acho que eu ficaria meio encabulada também, entendeu?...

Entendi... Pra quebrar um pouco o gelo...

Isso, para quebrar o clima, a gente acaba fazendo mais brincadeira junto com eles, assim e aí flui melhor.

Entendi... E aí surgem coisas, por exemplo, você mesmo falou que aborda sobre DST, reprodução, ai tem ciclo menstrual, anatomia etc. Surgem dúvidas ou é abordado outras coisas que não está no currículo, mas que envolve questões de sexualidade?

Tem sim! Olha, esse ano veio um projeto que chama “Vale sonhar”, que é um projeto lá do Vale do Ribeira, que foi trabalhado com os alunos do colegial aqui nessa escola, para falar sobre a educação sexual, para falar sobre sexualidade, sobre tudo o que a gente viu lá no 8º para reforçar no colegial. Então, era uma coisa que era fora do currículo, na verdade, mas que veio e a gente ficou mais de um mês trabalhando sobre isso. E, é... Interessante porque esse “Vale sonhar”, a caixa que vem, vem três... Oficinas... E as oficinas são diferentes... A primeira oficina era para eles falarem sobre os sonhos deles, sobre os sonhos que eles gostariam de realizar. Só que... É feito tipo uma... Uma meditação sabe? Antes de começar as perguntas... Então, eles gostaram bastante porque eles relaxam, ai eles viajam bastante no pensamento sabe... Ai na segunda oficina já era pergunta ou resposta, tipo passa ou repassa. Daí foi montado quatro grupos na sala e aí eles tinham que responder as questões que estivessem perguntando sobre o sistema reprodutor e coisa e tal. A terceira oficina era tipo um alvo... Quem chegasse mais perto do alvo, também era perguntas e respostas, o grupo que chegasse mais próximo do alvo, era o grupo vencedor.

Entendi... Então tinha um jogo, um tipo de competição para falar e aprender sobre o assunto?

Isso. Era uma competição. Uma dinâmica bem diferente do que é dado geralmente em sala de aula, entendeu?

E isso aconteceu nas aulas de biologia do ensino médio, né?

Isso, ensino médio.

Entendi. E em relação, por exemplo, pensando na sexualidade, a gente tá pensando aqui mais sobre anatomia, corpo, a parte biológica mesmo, que é aquilo que está nos currículos de algum modo... Mas surgem outras coisas? Como, por exemplo, orientação sexual? Os alunos perguntam sobre isso?

... (silêncio)... Não, tsc tsc!

E você acha que é papel das ciências falar sobre isso?

Olha, eu acho que hoje em dia tá meio liberal isso, né?... (silêncio). Eu não tomo partido para lado nenhum, entendeu? Aqui na escola a gente sabe que tem uns que são meio... né?... Mas só que a gente não fala nada. É livre! Eu acho que cada um segue o que tem no coração, né?

Mas não é falado... A escola não fala e eles também não falam nada, não questionam?

Olha... Não... Tipo também negócio de bullying, né? De um fazer com o outro?

É, também...

Que eu saiba na parte sexual eu acho que não, né? Aqui nessa escola, não!

Mas eles não perguntam nada também? Quando você está dando suas aulas sobre reprodução... Ninguém questiona nada nesse sentido?

Eles têm bastante curiosidade... Que nem, no ensino médio, a gente estava trabalhando sobre o DNA, sobre mutações gênicas. Assim, quando tem hermafrodita, ou quando tem alguma síndrome envolvendo a parte sexual. Isso interessou bastante eles. Mas assim de... Homossexualidade (negativo com a cabeça)...

Eles nunca manifestaram questões sobre?

Não, tsc tsc (negativo firme com a cabeça). Eu acho que pra eles, é meio normal, viu? Caiu assim... É como se fosse uma coisa normal! Ver homem com homem, mulher com mulher. É diferente de nós que somos mais velhos, né? A gente teve que acostumar porque era uma coisa fora da nossa realidade, né? Pra eles, eu acho, que hoje está uma coisa muito normal. Por que vê na televisão, vê em novela. Vê em filme. Então, eu acho que virou uma coisa assim... Banal, normal.

Entendi, eu estava pensando aqui... Se as ciências, a biologia, é responsável por falar algo nesse sentido ou se não é...

É! A gente teria que falar sim, mas só que eu penso assim, até que ponto a gente pode falar e não influenciar eles? Com o nosso pensamento... Porque isso que eu deixo meio aberto assim...

Porque talvez, essa parte, pelo que eu estou entendendo, pra você não seria algo necessariamente biológico? Não compete a biologia?

Não, não... Seria uma coisa mais social, né?

E falar sobre o assunto, pra você, pode influenciar os alunos?

Sim, pode influenciar sim!

Por quê?

Por causa disso mesmo, de não ser uma coisa biológica, é social... Então eles ouvirem sobre isso, pode influenciar naquilo que eles vão gostar, e não é papel do professor influenciar nesse sentido.

Entendi... E por exemplo, e questões, de gênero? Tem sido bastante falado ultimamente sobre isso... Ai pensando em questões da mulher e do homem... Papéis dos homens e mulheres na sociedade... Isso aparece nas aulas de biologia?

Tipo, o homem tem que sair trabalhar e a mulher tem que ficar em casa? Não mais... Não porque, aqui a gente tem muitos alunos que ou vive com o pai ou vive com a mãe. A maioria assim. Tem muitos pais separados ou pais que juntou com outra mulher e teve mais filhos... Então, eu acho que assim, não tem mais aquele negócio de antigamente, sabe? Pai, mãe, filho... E pai sai pra trabalhar e a mãe fica em casa com os filhos. A maioria das mães tem que trabalhar, se não como que elas vão sustentar as crianças? E alguns pais ficam com os filhos, não ficam com a mãe. Acontece muito aqui na escola isso...

E na parte da própria sexualidade, quando você fala sobre questões sexuais. Você vê diferenças no modo como eles pensam a sexualidade de meninos e meninas?

... (silêncio).

Por exemplo, na parte de reprodução, no currículo creio que fala um pouco sobre o aborto. O que aparece quando isso é conversado?

Não, não tem! Só que quando a gente fala sobre alguns métodos anticoncepcionais, a gente fala do aborto, né... E eles ficam meio horrorizados assim... Tem alguns filmes que a gente passa assim... Daqueles que passa no facebook, sabe? Eu baixei no meu notebook e eu trago pra eles verem... Sobre a fertilidade, sobre o aborto. Então, eles assistem e comentam. Na cabeça deles é um absurdo. Mas você não sabe, né? No dia-a-dia, se tem alguma menina que fica grávida e não tem muita cabeça, né? Pode acabar acontecendo... E por exemplo, eles ficam muito curiosos e outro dia estavam me perguntando o porquê do aborto... O espontâneo no caso. E aí eu falo: “É um óvulo para um espermatozoide” e aí eles perguntam “mas como, Dona? Não pode entrar dois?” aí

eu falo, pensa comigo “se entrar dois espermatozoides, se a célula ovo da mulher tem 23 cromossomos e um espermatozoide tem 23 cromossomos... Deu 46 cromossomos. Se entrar mais um, não vai ser um ser humano, vai ser uma outra coisa que a gente não sabe o que é... então provavelmente haverá um aborto”. Dai que eles vão sabe, assimilando uma coisa com a outra.

Mas surgem falas em relação à sexualidade da menina, da mulher...

Aqui é muito aflorado. Começa muito cedo, eu acho... E assim, eles não têm nada em casa. Tipo assim, de os pais falarem com eles. Orientá-los, né, sexualmente em casa... Isso não tem aqui. Então eu acho que é por isso que quando eu dou a aula, eles prestam tanta atenção. E mesmo depois, em outras séries, eles vêm tirar dúvidas. Porque eles não têm, assim... Pra quem recorrer em casa.

E você acha que precisariam ter?

Eu acho que a educação sexual tem que começar em casa! Não na escola! Tem que ser desde pequenininho! Entendeu? Porque aí eu acho que diminuiria, o caso de meninas, muito novas, serem mães, que nem já teve casos aqui na escola... Entendeu? Não são muitos, né... Que nem aqui a gente teve dois casos nesses três anos que eu estou aqui. Pela quantidade de alunos que já passaram por aqui... Mas eu acho que não é uma coisa normal... Elas são crianças! Elas não têm capacidade ainda pra criar uma criança, né? Uma outra criança. É uma criança cuidando de outra criança.

E vocês acham que as meninas veem dessa forma? Quando acontece uma gravidez, foi indesejada?

Não, é coisa que aconteceu mesmo, por acidente... A parte assim, do colegial, eu percebo que elas sabem como se prevenir, porém não colocam em prática. Já os menores não, eles não sabem, porque ainda não tiveram aula de ciências a respeito disso. Porque tipo, 6º ano, 7º ano são muito novos, 8º ano já são muito velhos (risos)... cé entendeu? Então não tem como, aí muitas dessas ficam grávidas, antes de saberem como é a prevenção! As novinhas... Já o colegial, não. Colegial já sabe como se prevenir, já sabem tudo e mesmo assim não põem em prática.

E porque será que não põem em prática?

Não sei também... Eu acho que é uma questão... Assim... Cultural, sabe? Então...

Quando você fala que não põem em prática, se refere às meninas?

Não... Acho que ambos. Até quando foi feita a pesquisa do Vale Sonhar, era pra fazer uma enquete, para saber dos meninos e das meninas quantos ... É... Estavam grávidos... E quantos haviam engravidado... E dois meninos colocaram é... Que talvez eles tivessem engravidado. Que eles estavam pra confirmar, sabe? E das meninas, nenhuma afirmou a possibilidade de estar grávida... Então, tipo assim, eu acho que assim, é dos dois lados essa coisa da proteção. Eu acho que tanto a mulher tem que levar a camisinha quanto o homem tem que levar a camisinha.

E você fala com eles sobre isso?

Falo, falo pra eles. Trago a camisinha pra eles verem como é. Mostro o diafragma que eles não sabem, trago a camisinha feminina que é diferente, que as meninas não faziam ideia que existia a camisinha feminina. A gente fala sobre o DIU, aí no caso do DIU a gente acaba falando do aborto, porque o DIU é um tipo de abortivo, né... Falo sobre a pílula do dia seguinte. Porque aqui na escola, eu já fiquei sabendo... que as meninas usam a pílula do dia seguinte que nem se fosse água... (risos). Eu falo pra elas, “mas porque vocês não usam a pílula normal o mês todo em vez de usar a pílula do dia seguinte”... não é verdade? Porque se já vai usar duas ou três vezes a pílula do dia seguinte, é melhor usar a outra, né? Aí eu falo pra elas, que elas têm que procurar, ir num postinho, passar num ginecologista... pedir pra mãe acompanhar. Mas aí eu percebo que há muito resistência em casa, porque eu acho que os pais não querem ver os seus filhos crescerem. Eles acham que eles são crianças. E na verdade, eles estão em desenvolvimento. E eles estão procurando outras coisas fora de casa e os pais não ficam nem sabendo, né?

E aí, pelo que eu estou entendendo, a menina não usa a pílula normal por causa dos pais e acaba usando outro recurso, é isso?

Isso, exatamente, por causa dos pais... E aí acaba usando outro recurso que é muito pior pro corpo dela. A pílula do dia seguinte não pode ser usada sempre, que nem eu falo pra elas. Isso daí é uma coisa assim... Um caso muito extremo... Esqueceu de tomar a outra pílula... Uma vez... Mas não usar sempre assim, como acontece aqui. Três vezes por mês ou até mais. Isso vai causar danos no corpo delas... E eu falo isso tudo pra elas.

Entendo... Aparecem outras questões? Por exemplo, eles perguntam coisas em relação à estupro, violência contra a mulher, algo nesse sentido, aparece nas aulas de biologia?

Então, é um tema bem delicado pra trabalhar aqui na escola. Eu não gosto de trabalhar esse assunto com eles, porque tem muitas das nossas alunas que foram estupradas por volta dos seus 7, 8 anos. A gente sabe quem são, mas assim... Não cheguei pra elas e falei “ah eu sei”. Não deixo transparecer nada. Porém, eu não gosto de trabalhar porque eu acho que elas não se sentiriam bem em você falando ali, daquele assunto, entendeu? E elas ali, talvez os colegas saibam, entendeu? Ou suspeitem, entendeu? Então eu acho melhor não entrar nesse detalhe. E violência contra a mulher... Não tem nada no currículo. Mas a gente fala um pouco sobre a parte de machismo, né? Mas hoje em dia, aqui na escola, eu acho que tem pouco essa parte de... Eu acho que é mais a

parte do estupro mesmo que por si só já é uma agressão física, né... à mulher... (hesitando) eu não converso muito sobre isso com eles não! Eu só falo pra elas tomarem cuidado com quem elas andam, né.

E você fala isso pra elas ou pra sala toda?

Pra sala toda. É!

Entendi, bom, você falou que acha que deveria começar desde a infância em casa a educação sexual... Mas você acha que é também papel da escola ou só da família?

Sim, é da escola... Mas só que eu acho que eles deveriam vir também com conteúdo, né... De casa. Que nem as minhas crianças, eu tenho dois filhos. Um de 13 e uma de 10. A de 10 no quinto ano já vê, esse conteúdo, por que no 5º ano já tem esse conteúdo no currículo... Do município... Porque a escola dela é municipal. Mas só que como em casa é muito aberto, meu filho diz que tem até vergonha de mim porque diz que eu falo as coisas muito aberto... Mas eles sabem de tudo, entendeu? Ontem mesmo eu estava estudando com ela esse conteúdo e aí ela estava falando assim “ai, então mãe, o óvulo é uma célula feminina... O espermatozoide é uma célula masculina” e aí eu comecei a explicar umas coisas além, porque a gente já tem essa abertura pra conversar sobre isso, desde pequenininho.

E aí você acha que fica mais fácil?

Sim, bem mais fácil, se torna uma coisa mais natural. Porque eu acho que muitos ficam com vergonha, que nem no 8º ano, as meninas querem morrer quando eu começo a falar desse assunto. Elas se encolhem assim na carteira, e os meninos, sabe? Eles levantam assim da carteira, né? E eu percebo que isso acontece porque nunca foi falado antes. E eu acho importante falar, porque eu, meus pais, assim como muitos, não falavam esse assunto comigo! E eu acho que assim, você aprender ali com outras pessoas, não é uma coisa legal... Era melhor que tivesse vindo deles.

E você falou dessa diferença, né, que no começo as meninas ficam mais receosas e os meninos já levantam da carteira. Porque será que acontece essa diferença de comportamento?

... (silêncio), ai, nossa, acho que também não sei. É porque eles se acham os machões, né? Eles se acham, né? Apesar de as meninas terem o desenvolvimento antes, né? E mesmo elas, que nem, eu tenho alunas no 7º ano que estão namorando os meninos do colegial. E os meninos do 8º ano nem pensam em namorar... Eles estão brincando, entendeu? E é um ano depois. Então a sexualidade feminina começa antes, mas elas, não sei, acho que é por vergonha mesmo que elas se comportam assim, por timidez, por serem meninas... São mais recatadas, ai sei lá... (risos)

Acha que se elas demonstrarem interesse...

É, vão falar o que que elas querem, né? Só pode estar querendo alguma coisa... E sendo menina. Agora os meninos já não, né? Eles querem ser o bambambam, né... Então acho que é isso.

E aí, pra você a escola também tem esse papel de falar sobre essas questões por mais que ache que a maior responsabilidade é em casa?

Uhuhm...

E questões, por exemplo, né, a gente falou da orientação sexual... E questões como sentimentos, afetos, aparece isso nas aulas?

Aparece. Aparece porque eu falo pra eles que não é pra ser feito de qualquer jeito, né... Até nesse projeto do Vale Sonhar fala sobre isso. Fala sobre a carícia, né... A troca de sentimentos entre uma pessoa e a outra, então é falado sim... Não é uma coisa mecânica, né... Então, quando começa a falar sobre a sexualidade eu trago um texto pra eles que fala o que é o sexo e o que é a sexualidade. Sexualidade é uma coisa criada pelo homem, porque antes da gente criar a sexualidade nós éramos animais. A gente fazia sexo naquele período do cio... E a gente perdeu o cheiro, né... Todas as características do cio porque nós começamos a tomar banho, a nos vestir, né... A ter outros comportamentos e esse texto já vai falando entendeu? Então é mais fácil pra a compreensão deles.

Ai parece então a sexualidade pra prazer?

... Prazer também!

É falado sobre isso?

É, eles falam. É falado sobre isso sim

Porque talvez quando a gente fala em reprodução...

É, parece meio mecânico, né... mas também é, porque o medo maior é o de engravidar, não é mesmo? Porque eles querem, porque eles estão a flor da pele, né, (risos)... Lógico, eles querem por em prática! Mas a gente tem que orientar, né, tem que ser da forma correta, né? Com a pessoa certa, né... Porque se não também...

Certo... E você acha que a forma como o tema é trabalhado de modo geral nas escolas, é suficiente?

... Eu acho que depende do profissional que vai dar a aula! Porque tem alguns professores... Nem todos, né? Mas tem alguns professores que eu acho que ficam mais intimidados em falar. Eu falo por experiência assim, de quando eu fazia estágio... Eu fazia estágio com um professor homem e ele tinha muita dificuldade de falar desse assunto. Daí meio que pulava algumas etapas, assim, sabe? Ele não falava tudo, falava só do básico mesmo... A parte mais anatômica mesmo de estrutura, mas em aspectos de sexualidade mesmo, não falava... Não conversava sobre isso! Que nem, aqui eles me param no corredor pra conversar, sabe? Eles falam “ai, doninha,

vem aqui, deixa eu conta um negócio”. E dai eles contam e falam assim “é ai, você acha que pode ficar grávida assim?”. E ai eu converso tranquilamente com eles sobre isso... Mas aí esse professor que eu fiz estágio, não tinha essa abertura... Ninguém conseguia conversar com ele, era aquilo, a estrutura e ponto. Não falava sobre sexualidade, não falava sobre carinho, de envolvimento, tudo essas coisas.

Então você acha que depende do profissional?

É, eu acho que depende, é...

E ai dependeria por quê?

Ah, eu acho que vergonha... No caso desse professor ele era bastante tímido.

Além da vergonha, você acha que há mais alguma dificuldade em falar sobre o assunto?

Ai, tem que ter bastante jogo de cintura com os adolescentes, né... Porque se você não tiver jogo de cintura, às vezes, eles podem distorcer as coisas... Entendeu? Acho que era até por isso mesmo que ele tentava não falar no assunto, sabe... Pra não entrar em, não se aprofundar mesmo... Não ser mal compreendido.

Certo... Bom, hoje tem sido bastante falado sobre a tal “ideologia de gênero”, talvez você já tenha ouvido falar...?

(afirmativo com a cabeça).

E o que você pensa sobre isso?

(... silêncio...)

Já chegou a pensar algo sobre isso? Ouviu alguma coisa...

... É, não sei.

Nunca parou pra pensar?

Não, nunca parei pra pensar... Sabe por que, eu sou tão assim... Tranquila pra falar.

Mas você já ouvir falar sobre isso?

Já... É, que assim, eu não tenho muita papa na língua sabe? Eu acho tudo muito normal assim, pra falar pra eles sabe? Eu não tomo partido de nada e vou falando pra eles do jeito que melhor se encaixa ali pra eles na hora... Não sei.

Mas você acha que esse assunto, aquilo que tá no currículo é ideologia de gênero? Falar sobre sexualidade é ideologia de gênero?

Então, não, no currículo não aborda muito essa parte sabe... É a gente que vai se aprofundando, né... Conforme a clientela, vai aparecendo as perguntas, e ai a gente vai se aprofundando, né...

Entendi... E aparece? Aparecem questões sobre transexualidade?

Não, não aparece... Quer dizer, em sala de aula, perguntas aparecem! Mas no currículo não! Até porque eles veem nas novelas... Enfim... Então, eles ficam perguntando, tipo assim... Eu vou mais pelo lado religioso, sabe assim? Eu acredito que... Como eu posso explicar pra você?... Eu sou meio liberal nessa parte... Eu penso que se a pessoa quer se transformar... É porque houve algum problema espiritual, sei lá... De troca de sexo. Alguma coisa, nem digo que seja genético, porque não é. É uma parte mesmo psicológica da pessoa... Então, ué, cada um tem que ser feliz do jeito que tem que ser... A gente veio pra Terra pra saber feliz e não pra ficar sofrendo, né?... Já pensou você mulher, querer ser um homem e estar preso num corpo de mulher? Deve ser horrível isso, né? Que nem aconteceu com a menina da novela, né? Ué... Ela quis trocar, se ela tem certeza daquilo... Né... Eu tenho uma amiga que o menininho dela tem dois aninhos e a gente já percebe que ele não é menino, ele é uma menina. E ele já falou que ele tem vontade de cortar o pipi. Ela tem que tomar cuidado e ele tem 2 aninhos. Então, eu acho que é uma coisa psicológica mesmo... Porque não foi ninguém que colocou na cabeça dele, porque ele tem 2 aninhos... Então eu acho que é uma parte espiritual... Alguma coisa aí... Que não é biologia!

Então você acha que não é a biologia que tem que falar sobre o assunto?

Não é ciência eu acho. Tsc tsc... Eu acho que não.

E aí quando os alunos perguntam pra você sobre isso, você fala...

Eu falo isso! É, porque eu falo muito em religião pra eles, sabe? E aí eles falam “ai doninha, você é a única professora de ciências que fala de religião, porque cientista não acredita em religião”. Ai eu falo “ai meu deus do céu, é lógico que a gente acredita em religião, parem com esse tipo de pensamento”(risos)... e ai eu vou passando umas coisas assim pra eles, entendeu?

Entendi... Bom, tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o assunto?

Não, não... Acho que é isso mesmo, acho que falei tudo que poderia falar. Espero que tenha te ajudado em alguma coisa.

ENTREVISTA 3 - ROSA

Bom, para começarmos e contextualizamos a sua fala, gostaria de ouvir um pouco sobre sua formação...

Você se formou em Ciências Biológicas mesmo?

Isso, Ciências Biológicas, em 1996... Pela UNESP e aí depois eu fiz gestão escolar, saí um pouco das Ciências para ir para a área de gestão escolar e como eu atuei na coordenação pedagógica, eu me especializei em ensino de ciências e depois em Mestrado em Educação.

Ah, então além de professora, você atuou na área de gestão?

Quase todo o tempo... Assim, durante 14 anos...

E foi logo depois que você terminou a graduação?

Logo depois não, logo depois que eu terminei, eu fui para a sala de aula. Ai depois disso, fiquei alguns anos, por volta de seis anos e depois eu fui para a coordenação pedagógica.

E foi licenciatura mesmo que você fez?

Foi...

Legal... E tempo de carreira enquanto professora, é desde 1996 até agora?

Isso, 1997 eu já estava dando aula... Então, 21 anos.

E hoje você está dando aula onde?

Hoje eu dou aula para o Sistema de Ensino Integral, para turmas de 6º ao 9º ano, na disciplina de Ciências.

Biologia no momento não?

Não... O Estado, na verdade, tem o cargo de Ciências que você trabalha só no ensino fundamental, não é igual geografia que o cargo permite aula no ensino fundamental e médio.

E aí nas suas aulas, de modo geral, nem precisa entrar ainda na questão da educação sexual, suas aulas de modo geral, como você elabora? Apostilas do Estado? Outros materiais? De modo geral...

É, nos somos orientados a trabalhar o currículo que não fere as PCNs, que não fere a LDB... Mas ao mesmo tempo, podemos ampliar. Então eu vejo o perfil da sala... O que os alunos gostam, para oferecer algumas coisas extras para fazer com que eles vibrem, né? Com as Ciências. Porque eles andam muito interessado em tecnologia, né... (risos).

Sim, entendendo... Ciência e Tecnologia está aí, né... E aí, os conteúdos você seleciona, então, primeiro a partir do currículo, é isso?

Sim, primeiro do currículo... Aliás, eu priorizo o currículo e tento incrementar... Porque tem um caderno de atividades que é chamado “Caderno do Aluno” e esse caderno também tem algumas atividades. Essas atividades são oferecidas para que o currículo seja atendido, mas ao mesmo tempo eu posso ampliar.

E aí você usa dessa liberdade e pelo que eu estou entendendo você usa dessa liberdade a depender da resposta dos alunos?

Isso.

E aí, sobre recursos didáticos? É mais a apostila ou você usa outros materiais?

Não, aí já é diferente. Esse é o meu norte. Recurso didático que eu utilizo é a maioria audiovisual, eu faço “power point”, levo meu “data show”, às vezes a escola não tem. Eu monto meu material... Com vídeos que eu acredito que seja interessante em termo de tempo, de duração e adequação a faixa etária, textos para debates em vários gêneros textuais e aulas práticas. A gente tem um laboratório então isso facilita bastante mesmo quando diz respeito a demonstração... Demonstração! Não no sentido da palavra demonstração, mas para mostrar para eles o que significa, por exemplo, um torso do corpo humano. Então eu uso.

Usa o espaço do laboratório?

Isso, uso o espaço do laboratório... Quando é experimento é muito melhor, né? Eles adoram e sempre numa perspectiva de problematização! Sem ficar dando respostas prontas e responder prontamente as perguntas, iniciando a aula com problematização, fazendo com que eles sigam um percurso de pensamento e de levantamento de hipóteses e constatação de hipóteses ou não, né?... Enfim.

Então, pelo que estou entendendo, mais na perspectiva investigativa?

É, investigativa!

Certo e você comentou algo sobre debates...

É, tem debates também... Não em toda sala e em toda a turma! Tem turma que é mais introspectiva e que se você propuser um debate, não rende tanto, mas ao mesmo tempo se você pedir uma atividade... uma produção escrita ou uma produção em grupo... De vídeos... Uma produção que surja deles, até mesmo um seminário pode produzir mais do que um debate. Agora tem turmas que o debate rende bem... Então tem que ver também o perfil deles... Porque tem estilos de aprendizagens, preferências, né, de estratégias...

É, seria complicado também você impor o debate... E aí você falou de problematização e investigação... Quando você está em sala de aula, você está pensando em algum referencial teórico?

Penso... Tem uma que eu gosto de usar que é a Anna Maria Pessoa de Carvalho e tem um outro livro que chama “A necessária revolução para o ensino de Ciências” que eu gosto bastante também.

Então você se pauta em referencial teórico nas suas abordagens?

Sim, me pauto, mas o próprio currículo tem esse perfil investigativo. É que a gente precisa esmiuçar, ler as minúcias dele... Porque tá falando ali “pergunte ao aluno”, “não responda ainda”... Sabe? E o próprio currículo dá esse, é... Oferece essas estratégias para o professor. É que assim, no dinamismo da sala de aula, muitos não se atem a esse perfil, que é um perfil de filosofia, não é só um currículo seco em si. É um currículo que tem um olhar filosófico... Não que eu esteja defendendo, porque eu tenho muitas críticas em relação ao currículo, mas ele também dá vários direcionamentos em relação ao fazer em sala de aula.

Entendi... E aí, quando você está em sala de aula, agora em relação ao conteúdo de educação sexual, como é dar essas aulas? Conteúdos, por exemplo, doenças sexualmente transmissíveis, reprodução humana... Como é dar essas aulas e como você pensa a elaboração destas?

Então, a educação sexual peca no currículo porque ela só aparece no 8º ano, no ensino fundamental. Embora seja um currículo em espiral, onde os conteúdos devam ser retomados e tal, ele não aparece antes em forma explícita de conteúdo. Então eu posso me utilizar de situações de outros anos, como por exemplo, proliferação de microrganismos, para tratar de higiene, de como a menina pode fazer sua higiene... o menino... pela própria anatomia do corpo e tal... Então esses são pretextos, exemplos de pretextos que eu pego do currículo nos anos anteriores para abordagem de educação sexual. Agora, no 8º ano, eles chegam e pegam o material e como é no 2º bimestre, eles já ficam “olha isso” “olha essa figura” e perguntando “quando que a gente vai tratar disso?” (risos). E começa com astronomia! Então, eles acham o fim astronomia, que astronomia não termina nunca no 1º bimestre para eles começarem logo o 2º. E o 2º bimestre é só em maio... Então, o que eu faço? Para conseguir trabalhar astronomia... (risos)... e ao mesmo tempo ver essa inquietação, né? Pra não reprimir... Pra mover mesmo essa inquietação... Eu peço que eles comecem a construir a caixa de perguntas, né... A caixa de dúvidas. Então lá eles vão colocar situações... E aí, a gente ouve, vê eles falando um para o outro “imagina, você vai perguntar isso!” e isso quando eles sabem porque a caixa, a ideia é que seja anônimo. Depois, quando eu pego, não termina o 1º bimestre, em uma aula ou outra lá, que eu tô mais adiantada, eu pego a caixa de perguntas e é um silêncio total (risos). Então eu falo pra eles que eu vou ser fidedigna, né, fiel a pergunta que eles colocarem e tal. Às vezes eu leio e tem algumas coisas... Assim... É... Até problema de conceito, né... E com isso eu já estou observando o que eles sabem e o que eles não sabem. Então, quando eu tive experiência como formadora, é, de professores, às vezes, eu chegava em escolas que as perguntas das caixas de dúvidas eram assim “como é o primeiro beijo?”, “o que acontece quando alguém coloca a mão nos seus seios?” e em contrapartida, em outras escolas era tipo “Qual posição que...”, “o que acontece quando bebe o espermatozoide?”, sabe? São perguntas de contextos totalmente diferentes... Em um lado você vê que há uma imaturidade e do outro você vê um avanço total, sabe? Então há uma discrepância... É visível!

Isso de diferença de uma escola para a outra?

Claro! Nossa! Tem escola rural, tem escola de periferia, tem escola central, enfim... E como o contexto, os pares, influenciam no saber e na curiosidade, enfim, deles! Eu acredito nisso! Que os pares têm muita influência naquilo que eles pensam, naquilo que eles querem saber, o que eles fazem e tudo o mais. E eu acho que o professor tem que ter um olhar aí, sabe? O que que essa meninada quer, o que essa meninada precisa e tudo o mais. É... E um olhar assim, principalmente, de que ele precisa se fortalecer no sentido de ter o máximo de informação possível para fazer suas escolhas. E se fortalecer pra situações de preconceito, na diversidade e tal.

E essas questões aparecem nas perguntas que eles fazem?

Aparecem! Aparece muito. De homossexualidade, por exemplo, aparece bastante.

Aparecem nas perguntas e aí você trabalha na aula?

Sim, é, do tipo “eu sou menino e eu sinto vontade de beijar um menino, será que as pessoas vão me entender?” Imagina a angustia desse menino? Né? Enfim, tá... e aí voltando para sua pergunta, aparece no 8º ano e eu vou comentando e ao mesmo tempo equilibrar porque eu preciso também dar conta do conteúdo de astronomia e vou tentando equilibrar. Onde não aparece educação sexual eu arrumo pretextos para inserir para... A ideia é oferecer um monte de informação para que não peque por falta de informação, tá... É, e aí, depois quando chega no 8º ano 2º bimestre, tem uma situação de aprendizagem, o Estado trabalha com sequência didática, um conteúdo, dado após o outro, tendo em vista que um é pré-requisito para o outro, né? Numa situação intencionalmente feita. Então aparece aparelho reprodutor, depois aparece puberdade, aparece ciclo menstrual, aparece fecundação, aparecem doenças sexualmente transmissíveis. E eu acredito mesmo que para estudar doenças sexualmente transmissíveis eles precisam mesmo conhecer a anatomia do corpo, enfim... Então eu acho que é uma sequência bacana, embora, ela não seja linear. Se aparecer o conteúdo DST lá na caixa de perguntas e eu não comecei ainda eu vou conversar sobre isso! E falo que depois eu vou retomar, é, de uma forma mais específica, mas eu não... Não vou reprimir aquela pergunta que foi feita ali...

Certo... até porque se apareceu é porque eles já tem algum conhecimento daquilo, né?

É, isso!

E aí você chegou a falar, né, que aparecem perguntar no âmbito da sexualidade que abrange a homossexualidade e tal, por exemplo, e essas coisas não estão muito claras no currículo...

Não! (bastante enfática)

Mas e aí?

O currículo, na parte de educação sexual, até em relação à pesquisa que eu fiz no meu mestrado, eu fiz uma crítica. Primeiro que educação sexual não deve começar no 8º ano, tem que começar sempre! Adequando a linguagem, adequando os conteúdos, adequando o que você oferece, que estratégias você oferece olhando para o perfil, dos alunos e tal... Segundo, é conceitual! Ele não tem um perfil de fazer o aluno pensar. E eu falo para eles, eu falo assim: “todas as informações vocês precisam tirar aqui, porque eu não vou estar lá a hora que vocês tiverem que decidir se vão usar preservativo ou não, aliás, ninguém vai estar lá, você que vai decidir”,

sabe? Então a ideia é que eles se fortaleçam, mas pra se fortalecer a gente precisa de estratégias, de recurso didático e estratégias que possibilite o instrumental e o atitudinal, porque o currículo é como se fosse assim “o que é, como é, de o nome, como funciona” no máximo, assim, sabe... Se você olhar as perguntas do caderno de atividades é essa. Por isso que precisa extrapolar, então...

Quando você diz extrapolar você diz você professora extrapolar o currículo?

É, isso... Tem um filme que chama “Confiar”, a faixa etária dele é 14 anos... 14 ou 16, não sei. Eu sei que não é apropriado para o 8º ano. Conversei com a coordenadora, e ela consentiu! Conversei com os pais antes de trabalhar o conteúdo... Teve reunião de pais antes de trabalhar o conteúdo e eu fui na reunião de pais e falei “olha, no próximo bimestre, nos vamos abordar educação sexual, é uma disciplina importante por isso, por isso e por isso, se vocês tiverem alguma dúvida a respeito do meu procedimento, como professora, do que acontece na sala de aula, fiquem à vontade para vir conversar”.

Então antes de abordar o assunto de educação sexual teve uma conversa com os pais?

Com os pais, isso.

E aí o que você tirou dessa conversa?

Eles não falaram nada! Porque sexo é sinônimo de mudez, né? Não fala nada e isso quer dizer alguma coisa. Não falaram nada, só ouviram.

E foi da sua parte propor essa conversa com os pais? ´

É, é! Por quê? Pra... Se eu tiver algum tipo de conversa que de repente eles tenham alguma dúvida eles podem perguntar, entendeu? Eu não vou tomar partido, eu não vou tomar partido de religião, eu não vou tomar partido de, é, parecer científico, não! Eu estou com os alunos, eu estou com os alunos para formá-los e para que eles tenham escolhas que os façam felizes e que sejam saudáveis e que vivam felizes entre si, sabe, harmonicamente, entendeu? Então o que precisar fazer para isso acontecer eu vou fazer. E aí, voltando, esse filme “Confiar” é super legal. É uma menina que se envolve com um homem mais velho na internet, ele fala que ele tem 16, depois ele fala que ele tem 20, depois ele fala que tem 20 e poucos e na verdade ele tem 42. Só que ela já foi lubridiada por ele e ela tá apaixonada. E ela passa por cima da família, passa por cima de situações, só que chega na hora de eles ficarem juntos e ele fala “sou eu!”, como se diz “Sou eu, aquele que já te conquistou, aquele que você ama”. E da à impressão que depois de tudo aquilo ela se sente culpada! A culpa é dela por estar nessa situação, a culpa é dela por ter transado com ele... Imagina! Aí eu converso muito com os alunos e falo “olha só, gente, como assim? Pense bem, é... ela pode escolher, ela não tem que se sentir culpada por ter escolhido ficar com ele” e aí quando o pai descobriu ela ficou do lado dele “Mas não pai, ele não tá errado, eu quis”, como se diz “eu consenti”. Mas na verdade ele induziu e ela ficou tão cega que ela só foi acreditar que ele a usou e que aquilo poderia ser configurado como um estupro, quando ela descobriu que outras meninas tinham passado pela mesma coisa com ele. E aí ao final do filme aparece que ele é uma pessoa normal e tudo o mais. Então, esse é um aspecto que eu acho muito importante na educação sexual, sabe? Com o 6º ano, por exemplo, eu fico bem à vontade de passar um trequinho de um videozinho que fala assim “Não deixa ninguém tocar em você, parte íntima é parte sua, chama íntima porque é seu. Você escolhe as pessoas que vão tocar”.

E você já passa isso para o 6º ano?

Eu passo... Não deixar nem pai, nem padrasto, nem irmão, nem vizinho, né... Enfim. É seu! É seu pra você cuidar, né?! Por isso que chama parte íntima e assim vai... Tem um outro, e eu estou falando aqueles que estão fora do currículo porque do currículo você pode consultar lá, tem um outro que é “Minha vida de João”. Então como assim o João não pode carregar um gatinho? A sociedade quer que ele carregue um tigre. Como assim ele não pode dar uma rosa? Como assim a Maria não pode brincar de bola? Como assim ela tem que lavar louça enquanto eles, é, assistem a futebol? Gente, para, sabe? E, às vezes, eu passo, passo, passo e não falo nada, sabe? Fico ouvindo, né? E aí eu faço alguns questionamentos que os fazem pensar, né, também, por que eu acredito que um massacre de orientações também, não... Ele tem um tempo de concentração... Procuo muito colocar vídeos e textos mais curtos, ainda mais no meu caso que eles estudam em tempo integral, então eles ficam bem eufóricos o dia todo. Eu preparo, sabe? Até um momento da aula que eu ofereço esse recurso, que é um momento mais privilegiado, vai, para que eles aproveitem... E outra situação é a “subjetivação do conhecimento”. Como que é isso? É como se você colocasse uma história para eles e eles vão dar um desfecho para essa história. Eles vão se colocar no lugar do personagem, tentar vivenciar, mas esse personagem pode até participar de uma situação que eles conhecem, que é dali. É claro que eu não posso expor nenhum aluno, nada disso, mas assim, por exemplo, quando eu dei uma situação em que eles tiveram que dar continuidade no texto, onde a menina, estava namorando e tal e ficou grávida, aí o menino até queria ficar com ela, mas a família não... Enfim, aí parava por aí, não aconteceu nada e eles que tinham que falar, né? Aí eles falam “Aí, que nem a Beatriz*”, por exemplo, mas eu não posso deixar de falar só porque tem uma menina que está grávida na escola, eu falo assim “não gente, essa situação é outra, cada situação é uma situação. Pensem em você aí, como seria”. Aí algumas situações eles fazem em grupo, outras situações individualmente... Depende do que eu quero, do meu objetivo ali.

Entendi... Pelo que eu tô entendendo, quando você falou em extrapolar o currículo, você aborda também questões como estupro, masculinidade, machismo, gênero... Então você pensa, enquanto professora de Ciências, que é seu papel falar sobre todas essas questões?

É, com certeza! Imagina, eu chego na sala, de um lado menino e do outro lado as meninas eu falo “Mas gente, vamos aprender um com o outro, vocês tem características diferentes das deles, nós temos, e eles têm diferentes das nossas... mas a gente tem que se unir aí para explorar o que cada um tem de melhor”. Mas é uma resistência pra juntar. Pra fazer com que eles se misturem aí, porque parece que menino é aqui e menina é ali, sabe? E aí eu já tento desmistificar isso no próprio ambiente... E eu tenho colhido bastante coisas bacanas aí, da proposta, sabe? Tipo assim “Nossa professora” 13 anos o menino “Cê acredita que eu pedi um drone da barbie para o meu pai e ele falou: ‘jamais algo da barbie entraria aqui em casa’. Eu fiquei frustrado, mas eu não vou discutir com ele porque são os valores que ele tem.” Ele usou essa palavra “valores”, “são os valores que ele tem, mas eu vou pensar diferente” (risos!). Isso depois do vídeo, do diálogo, de ouvir, de perguntar algumas coisas e tal... E aí um menina falou assim “Eu fui no aniversário do fulano. Cê acredita que só tinha eu de menina, porque era no mesmo prédio e ele não convidou muita gente, mas foi o dia mais feliz da minha vida”. Eu falo assim “gente, onda tá escrito que menina não pode jogar bola? Que isso, menina tem que ser feliz, tem que fazer o que ela quiser. Onde tá escrito que menino não pode cuidar?”. Até na reunião de pais eu falei, eu falei que a gente precisa conversar sobre coisas que dizem respeito ao cotidiano deles. “Às vezes a gente poupa os meninos de ajudarem nos afazeres domésticos, mas depois quando a gente se casa, a gente quer um marido que colabora”, sabe? Então, eu falei isso...

E os pais falaram o que?

Nada, imagina, ficaram em silêncio só ouvindo.

E os alunos? Você sente alguma resistência?

Tem alguns que são... É, por exemplo, num debate sobre aborto, por exemplo, entendeu? Tem alguns que tem umas convicções bem firmes que é duro pra gente quebrar. Um aluno do 9º ano falou “ela ficou grávida porque ela quis”, “ela deu porque ela quis, sabe... agora eu vou ter que”, sabe? Assumir.

E a culpa é dela...

É. A culpa é dela! Os próprios alunos emitem algumas opiniões que nos seus discursos dá pra observar uma contraposição em relação à fala dele. A voz deles muitas vezes é mais forte que a minha, então, às vezes eu deixo rolar, depois eu converso... Às vezes com a sala, às vezes individualmente, às vezes algo sutil em grupo... É, desde que eu sinta que todas as informações necessárias foram passadas, para que eles tenham essas informações.

Entendi, e aí então, pelo que estou vendo, é, você vê como papel da sua disciplina e da sua área também abordar todas essas questões de machismo, estupro, aborto...

É, abuso sexual, violência contra mulher... Nossa, por exemplo, feminicídio. Se tem alguma notícia em relação a isso eu já levo e falo “Gente, que isso. Percebem que são pessoas próximas, um ex-namorado, um ex-noivo, um ex-marido, ou o próprio marido, que não aceita uma separação. Como assim? As pessoas precisam escolher com quem elas querem viver” (risos).

E aí para introduzir essas temáticas, você acha mais fácil isso dentro dos conteúdos programáticos de educação sexual ou pode ser dentro de outros... Outros momentos...

Individualmente eles me procuram sempre! Quando eles querem... Assunto de namorado, assunto disso e daquilo. Eu acho que a própria disciplina permite isso ou o meu jeito de ouvi-los e tal. Mas não tem como a minha resposta ser diferente do que: eu me sinto a vontade no 8º ano, porque eu tenho TEMPO pra isso. Isso não significa que eu vou fechar os olhos para questões que eu vejo, não! Mas o meu tempo didático... Eu sou... Eu tenho que oferecer todos os conteúdos, né? Então eu me sinto mais a vontade nesse período aí.

Então aí tem uma brecha para abordar além daquilo que o currículo espera...

É... Mas eu me sinto também RESPONSÁVEL em todos os momentos! Né?

Certo... E questões como, eu estou vendo aí que você vai bem além do biológico, né... E questões como prazer, sentimento, afetos, aparecem na caixa de perguntas, você aborda?

Falo, aparece e eu falo (risos).

E você acha que a forma como o assunto é, em geral, abordado nas escolas, a partir daquilo que você conhece, é suficiente?

Então, eu acompanhei os professores, porque, numa parte de formação, eu fui formadora só de professores de Ciências, então, eu vejo assim, algumas fragilidades, mas eu vejo muitas potencialidades. Eu vejo muitos professores com muita vontade de fazerem as coisas darem certo e que os alunos tenham uma vida saudável e prazerosa e tal. (silêncio). É claro que existem falhas, né? Mas enfim, isso em termos de professoras agora e se a escola é suficiente? Não, eu acho que não. Eu acho que é só mais uma fonte, porque esse é um assunto que inquieta tanto que ele vai procurar em todos os lugares... Os do lado, os pares, são os primeiros, mas daí ele vai, né? E assim, a gente muitas vezes peca em pensar, em superestimar o conhecimento dele. E eu já tive contato com alunas de 3º ano que não sabiam que mulher tinha uretra e vagina, entendeu? 3º ano do ensino médio, então não posso superestimar “não, isso eles sabem, não, eles sabem que papel higiênico é da vagina

pro ânus, não, imagina que não vai saber”. Não! Tem que partir do princípio que ele não sabe e oferecer as informações e se aí você observa que o nível da turma tá mais alto, ainda sim você precisa estar atenta àqueles que não falam, porque esses que precisam mais. É aquele quietinho que tem vergonha de perguntar. Que às vezes tem dificuldades de aprendizagem, que às vezes tem dificuldade até na leitura, de uma situação que ele tenha curiosidade em ver e tudo o mais.

E você se sente confortável pra abordar isso com os alunos?

Muito! (risos), bem confortável.

Já teve algum problema de algum pai ou mãe vir falar alguma coisa?

Nunca, nunca! Porque eu acho que tem que ter um percurso, sabe? Se eu oferecer um preservativo na escola, do nada... Imagina? Isso pode ter muitos desdobramentos. Se o meu filho chegar, eu vou falar “Peraí, quem te deu isso e em que contexto isso foi lhe dado?” Mas quando você respeita um percurso, de que você é professora da escola, mas você não é a única professora da escola, então, numa reunião de ATPC “Colegas, o 8º ano é isso e tal, tal” “Pais, 8º ano é isso” “Coordenadora...”, entendeu? É... Você valida as suas decisões, porque você não tá sozinha, você tá amparada. Você se sente respaldada! E você divide isso com os outros, também, sabe? Eu acho isso importante, esse percurso. Não é eu decido, vou lá e pá, mesmo porque as outras pessoas também têm opiniões importantes, né? ... Só que não tem como você abordar um assunto desses sem descarregar todas as suas convicções e concepções na sua fala, né? (Risos). Você já vê, já sabe o que aquela pessoa carrega e como ela pensa.

Sim... É, e aí teve vários assuntos que você falou, que aparecem e tal, e eu fiquei curiosa aqui sobre identidade de gênero, questões de transexualidade. Isso aparece?

Muito pouco. Eles, é, algumas vezes eles perguntam “como será que é?”, sabe? Anatomicamente. Aí eu falo assim, “nossa, mas vocês procuram tanto as coisas na internet né? Deve ter informações lá a respeito disso. Vamos ver juntos? Se vocês quiserem alguma explicação específica”. Mas assim, são perguntas mais veladas, não tem nada explícito assim, sabe?... “Aí, tem gente que é os dois, né? Tem gente que”... Aí eu explico pra eles, que no desenvolvimento embrionário, é, até um certo ponto, somos os dois... Ainda, ainda há indefinição, e aí, o ovário, é testículo, o pênis, o clitóris, é, enfim, explico pra eles no desenvolvimento para que eles entendam biologicamente. Tá! Essa é a parte biológica. A parte, é... mais, é, subjetiva... Eu falo assim: “nós precisamos respeitar a todos, independente de como são, do que pensam e tudo o mais. É claro que isso não significa que você não possa emitir sua opinião se for contrária, porque... você também precisa se respeitar... mas... e se fosse com você?” (pausa e olhar atento para mim) Sabe?... “Como será, que seria?”... e aí é “Aí, não sei se eu tivesse os dois eu acho que eu ia gostar de menino!” “Puuuuxa, olha só a identidade de gênero aí!”... Né? (olhar para mim como se buscasse ser compreendida).

Como se forma essa identidade, né? A partir do sexo biológico ou outras coisas...

Então... Ou TUDO! (risos)...

É, entendi... Bom, aí você falou sobre amparo, sobre se sentir respaldada na sua prática... É, por exemplo, dar uma camisinha, mas pensando que já existiu um respaldo a partir de um percurso que você traçou... Aí eu fiquei pensando, em toda a sua prática, o currículo, pra você, te respalda?

O currículo... Ele... Ele é mínimo. Não que ele me respalde, porque é... A partir do momento em que tem lá o conteúdo, eu posso sentir assim, não, eu posso abordar esse, esse, conteúdo porque ele tá no currículo e isso pode ser um respaldo, mas ao mesmo tempo não é suficiente para que eu vá abordar tudo que eu quero...e que eu, é, visualize no meu aluno, que ele precisa. Ele respalda pra eu falar, mas também não tá tão objetivo até que ponto eu posso chegar.

Uhum... E por não estar tão objetivo que talvez seja uma brecha para que, né...

É, isso...

Entendi, legal e...

É legal e ao mesmo tempo assustador, né (risos...)

Por que você não teria algo concreto?

Ééé... Assim, é, eu já tive depoimento de uma professora que assim, é, um aluno, é...ela pegou a caixa de perguntas e eu tava na sala de aula, e aí a pergunta era “Por que existe homossexualismo?”. A criança escreveu “homossexualismo”. Ela não corrigiu o termo e falou assim “Olha... não tem uma explicação, mas pense bem: o homem tem essa anatomia e a mulher foi feita para ele. Então, Deus quis assim”, entendeu? Então o currículo ao mesmo tempo...

Dá brecha pra isso?

Dá brecha pra isso! Então a concepção do professor é muito importante! MESMO se eu achasse isso, eu NÃO posso falar isso... No MEU entender, viu? Eu respeito a professora...

Era uma professora de Ciências?

Era, uma professora de Ciências! E isso no meu entender, mesmo que eu acredite... Porque o... O outro, o indivíduo que tá na minha frente, pode tá passando por uma situação angustiante por conta disso, né?

Entendi... E se for ver em nível de, é, conceito, o próprio “termo” homossexualismo já seria algo a se corrigir...

É, é! Aham, é, é... Verdade, não tinha pensando nisso... (risos)

É... aí só voltando mais uma coisa, que você falou que a escola não é suficiente, que pares também tem influência... Você pensa então que é papel da escola? Você comentou aí que se sente responsável e aí, você coloca então, pelo que estou entendendo, a família... e aí, tem mais alguma coisa?

Sociedade! Escola, família e sociedade.

A sociedade como um todo?

É, a sociedade como um todo... E, e eu coloco a mídia na sociedade, né, e as mídias também na escola, porque eu... eu escolho o que vai ser oferecido pra ele. E o meu recurso didático pode vir de uma fonte de informação, né... tudo bem que tá no ambiente formal, na escola, institucionalizada, mas eu também faço essas relação e tal e entende-se que a escola deva estar atuando em parceria com os pares. Tá! Então eu acho que a escola é corresponsável, mas não é totalmente, porque ele procura informações onde ele quiser... E Redtube tá livre ali pra ele acessar a hora que quiser, né? Assim como, outras situações que possa coloca-lo em situações vulneráveis, né? Não que o redtube o coloque, mas é, assim, o PODER da internet. E... e eu acho que a família deveria se sentir corresponsável, mas as vezes tem o SUPERSTIMAR. “Ah, não, a escola ensina”. Ai a escola “Ah, não o pai ensina!”. “Não, imagina que não sabe isso...”, enfim...

Uhum, entendi...

E a DST, só pra... Às vezes, assim, eu tenho um percurso também, uma situação de aprendizagem que eu penso que as imagens são tão assustadoras pra eles que eu falo, que assim como qualquer doença, ela pode se agravar e que é... Existem formas de eles se protegerem. No conceito da palavra proteção e vulnerabilidade... E escolha! Presente o tempo todo, assim, sabe? Pra que eles fiquem mais fortalecidos... Resiliência! Se fortalecerem em suas escolhas e pensem que as escolhas devem zelar pela vida saudável, pela boa qualidade de vida. É... Então, às vezes... Ai eu coloco, né... As doenças, quais são, chamo BASTANTE atenção pro HIV, por que... A gente vê situações em que há um descrédito atual, em relação ao HIV... Porque as pessoas “Ah, tá controlado, então tá tudo bem”... Mas não é assim. E ai converso com eles a respeito disso, sobre, é... é, o fato de o preservativo ser altamente importante e nãñãñã... Tem a aula de demonstração do preservativo (risos)... Eu não... Eu me sinto a vontade, mas eu não preciso ir lá e...

Aham...

Não preciso! Tem um vídeo que eu gosto de mostrar pra eles, não sei se eu vou achar (levanta da cadeira pra pegar o celular para procurar o vídeo). Em que é o próprio, uma moçada que, que produz o vídeo e eles tão produzindo o vídeo mostrando como usa preservativo (falando com a voz baixa). E falando assim, olha, porque daí eu uso outras estratégias também. A estratégia com objetivo de mostrar que eles podem produzir é... Produtos, propriamente dito, dentro de conhecimentos de pesquisa, e podem ser expressos em meios, meios que não são convencionais, como por exemplo, um vídeo. Eu gosto que eles produzam vídeos.

Aí eles produzem o vídeo?

Produzem, só que não especificamente do preservativo, né?

Ah, entendi, bacana...

E aí, por fim eu vou pra sala de informática com eles e peço pra que se dividam em vários grupos e sorteio algumas doenças lá, ou eles mesmos escolhem “se tem preferência? Alguém quer gonorreia?” (risos) “não”, “Então vamos sortear”... E aí, é só “NOSSA! Olha aqui!! Ah, que isso! E não sei o que e tal...” Mas isso, DEPOIS de minimizar... Pra não ter um pânico... sabe? “Gente, olha, assim como uma outra doença, uma lesão na pele... se não for cuidada, pode, sabe, ir se alastrando”... ou seja, também acontece! Pra se cuidar! Porque, né... “pra ficar assim, em, gente, precisa ser uma cárie... pensa numa cárie... Imagina? Pra cair o dente... precisa ser MUITO descuidado, né”... Eu falo pra eles também não terem VERGONHA de procurar médicos, de contar pras pessoas que confiam... Nesses vídeos também! No “Confiar” mesmo... É, “se por acaso você tiver interesse ou um dia em se encontrar com uma pessoa, uma pessoa adulta e responsável precisa saber”... “Precisa saber onde você vai, precisa ter o telefone da pessoa com quem você conversa, porque pode acontecer isso, isso, isso...”

Entendi... e você pensa que tudo isso que você aborda, você só consegue abordar porque tá dentro da disciplina de Ciências ou em outra disciplina é possível? Você acha que esse assunto deveria estar restrito a disciplina de Ciências?

Eu acho que não, todos os professores podem falar sobre isso, só que não tem tempo pra falar sobre isso porque eles têm, precisam das outras coisas... Então, por exemplo, vamos supor que o professor de Educação Física queira, é, falar sobre isso... Ele pode falar só que ele não vai ter tanto tempo assim... Eu acho que todos são capazes de conversar sobre isso... Não é só o professor de Ciências, mesmo porque não são só questões biológicas. Mas, às vezes, nem o professor de Ciências ...

Vai abordar nessa perspectiva?

É... Numa perspectiva emancipatória. De ELE escolher, de ELE se fortalecer, de ELE procurar informações que ele precise para... Enfim.

Entendi, maravilhoso! (risos) Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Hm... Não sei, acho que eu me lembre... hm, eu quero falar tanto que nem sei (risos)...

Imagina (risos)...

A parte anatômica TAMBÉM é importante, por que... A gente vai oferecendo informações e o 2D é... É muito abstrato. Ai, por exemplo, a minha escola tem o torso... Tem só o sistema reprodutor. Eu deixo eles mexerem e tal e aí é "Ai, aqui tem o bebê, ai aqui é isso e tal". Eles ficam BASTANTE curiosos, mas nem sempre eles têm... é... essa possibilidade, né, de tá ali com um simulador pra... pra pegar, né, uma peça anatômica. Então, eu acho que o vídeo é importante! Sabe? É... Não tem vídeo no currículo, o currículo tem bastante imagem, né, no caderno de atividades... Mas o professor vai ESCOLHER e eu acho que essa escolha de recurso audiovisual é importante como recurso didático. Por que se não fica muito abstrato... Ele não conhece o próprio corpo, vai conhecer o do outro?! Sendo que é uma coisa tão assim... Emboora, né... O Externo!! Todos já conheçam, né... E assim, eu também acho importante conhecer... e as questões da puberdade, as mudanças, o que que tá acontecendo com você... Pra eles se olharem, pra ele saber que... Existem características emocionais, psicológicas pelas quais ele passa, pra não achar que ele tá FORA dá... Sabe?!

Que não é natural, né?

É!! Eu acho que fica mais difícil pro adolescente enfrentar a puberdade (risos) e enfrentar todas as situações que ele entende como conflitantes, se ele achar que ele tá sendo diferente! Que ele tá sozinho! Não! Eu acho que afirmar e reafirmar que essas mudanças existem é importante pra ele, importante pra ele se fortalecer, vai... a resiliência de novo (risos).

Bacana, entendi... E eu percebi que isso aí é a sua concepção, na sua fala apareceu que isso vai depender da concepção dos professores...

É, eu acho que é... Ó, fecha a porta, a sala de aula é minha! Eu vou dar puberdade, mas eu posso abordar a puberdade de várias formas... Eu acredito que a maioria, a GRANDE maioria dos professores tem, assim, essa visão de informar e orientar e tudo mais... Mas existem algumas ainda, que pelas próprias convicções, né... Tradicionais, que viveram, que educam os filhos e que passam para os alunos. Isso não significa que eles estão sendo maus... Não.

Significa que eles foram criados assim...

É... é! E significa QUE nos precisamos de formação docente CONTÍNUA! Não tá na LDB? Na minha pesquisa (risos), os entrevistados disseram que não tiveram educação sexual na, na ATPC. ATPC é a formação direta, é semanal, ATPC é pra todos os professores. Se não teve formação NEM para os de Ciências que eu perguntei, imagina para os outros?... Então, como que ele vai se sentir apto se não existe?

Uhum, entendi... Você teve essa formação?

Eu tive essa formação porque eu era professora coordenadora de Ciências. Mas como professora NÃO! Entendeu? Então ai... Ele também precisa desse respaldo, não só do currículo, mas o respaldo direto, ali, sabe? É... Não tá na LDB?

E não tá sendo feito...

É, então! E também os coordenadores... Muitas vezes... Não conseguem dar conta de TUDO, né? De todas as disciplinas e tal... Fora que esse assunto é um assunto que é delicado né (com a voz mais baixa). É um assunto que gera polêmica, é um assunto que... é... que tem suas divergências... Então, às vezes é melhor ficar quieto, né?

E isso acaba não sendo levado para a escola e professores...

É, é... Mas eu entendo as limitações dos coordenadores... E, às vezes, o coordenador nem é de Ciências, ele é de História... Então pra ele é difícil, falar sobre isso... Enfim... Acho que agora é isso (risos).

ENTREVISTA 4 - ANA

Bom, Ana*, será mais uma conversa mesmo, né...

Uhum...

E ai o que eu queria, primeiro, ouvir de você, pra contextualizar mesmo a sua fala, sobre sua formação... Você se formou em biologia, mesmo?

Biologia.

Licenciatura?

Licenciatura.

E onde você fez?

No CEUSNP, em Itu-SP.

E faz tempo?

Hm, deixo ver... fez 10 anos... hmmm, 12 anos! Nossa, tempo! (risos)...

E desde então você tem dado aula?

É, logo que me formei eu já comecei a dar aula para curso técnico, mas era para radiologia e de patologia, de uma escola particular. Depois eu prestei o concurso aqui e passei e logo já me chamaram aqui e eu já entrei na sequência. Me formei e já passei a atuar como professora.

E está até hoje?

*Até hoje... aqui no ***** já fazem 10 anos.*

E agora você tá na coordenação e na... Sala de aula?

*Na coordenação e nas aulas do ensino médio, aqui, nas aulas de biologia. Mas eu já... Fui coordenadora em Piedade também e fiquei uns quatro anos em Piedade e em três deles trabalhei como coordenadora lá... Ai depois... Isso em concomitância com o *****; eu estava lá e aqui.*

Uhum...

*E depois aqui já vai pro 5º ano a coordenação já... Acho que em 2010 eu tava na coordenação em Piedade, ai em 2009 eu vim e fiquei só aqui no *****. Ai depois de um tempo a Cássia* saiu da coordenação e eu fui eleita desde então... E o pessoal não quer saber de coordenação e eu tô ficando (risos)... Parece uma herança, a Fátima*, lembra da Fátima*? Ficou 16 anos!!! (risos)*

Quase um cargo vitalício (risos)

Nem fale!!!

E, bom, e agora você da aula de biologia pra quais anos?

Agora eu tô no 1º e 2º. Mas eu já trabalhei 1º, 2º e 3º.

Entendi... E aí, antes de entrar no tema mesmo, porque a pesquisa envolve mais questões de educação sexual, como já expliquei pra você, porém, pra entender melhor como isso acontece na sala de aula, enfim, é... De modo geral queria saber o que você segue em relação à currículo...

É, aqui, a ETEC trabalha de forma diferente da rede estadual. Tanto é que quando você pega os conteúdos trabalhados na rede com o Centro Paula Souza, eles são divergentes, eles são bem diferentes, eles estão em séries diferentes, distribuídos em séries diferentes. E aqui no ensino médio a gente segue uma sugestão do centro Paula Souza, então biologia foca a citologia, a parte de fotossíntese e origem da vida no primeiro, genética e um pouquinho de evolução no segundo e terceiro ano é evolução, os reinos e o restante da matéria. A parte de educação sexual e saúde, fica com a Educação Física, com o professor Marcos... Então aqui a gente aproveita a Educação Física pra trabalhar esses temas. NÃO que em biologia não trabalhe! Sempre que eu percebo algum problema ou alguma situação marcante em sala de aula ai eu abro e trabalho como... É... Como interdisciplinar... Interdisciplinar não, transversal! Ou projeto mesmo, a gente trabalha texto, assisti um vídeo e trabalha enquanto projeto concomitante com aquilo que tá sendo planejado.*

Então dentro da biologia mesmo no ensino médio da ETEC não tem nada muito específico no currículo...

Não, não. Da biologia, não.

E aí, como que você seleciona, de modo geral, os conteúdos que você vai trabalhar? Nem dentro da educação sexual, mas como acontece na prática, em relação a conteúdo e materiais didáticos, como você seleciona?

Sim... Tanto é que o Centro Paula Souza tem pegado bastante pesado com relação à diversidade de procedimentos didáticos. Então aquela história de prova, seminário, aula expositiva, prova e seminário, a gente tem cobrado MUITO dos professores pra que isso caia de vez! Que saia daquele tradicional do professor na lousa ou então uma projeção e depois a avaliação e... Aquela coisa básica. Eu terminei agora uma pós de educação de jovens e adultos e eles trabalharam muito em cima dessa questão da diversificação, do trabalho com metodologias alternativas, projetos... é, sair da cabeça do professor que a única forma de você avaliar o aluno é aquela velha prova escrita ou prova objetiva ou um seminário ou trabalho escrito, então outras ferramentas são utilizadas, várias eu mesma não conhecia, fui conhecer agora. Bem interessante e eu já tô aplicando né?

Você tá aplicando em sua sala de aula?

Sim, isso, nas minhas aulas... São ferramentas gratuitas, de internet. Eu confesso que tenho dificuldade com coisas de tecnologia, mas assim, foi uma surpresa pra mim, por que... Eu tive que apanhar bastante, mas eu fui aprendendo e gostei. Eu vejo que é bastanteeee eficiente... No sentido de você USAR o conhecimento DO ALUNO. Então exige que o aluno tenha um conhecimento, um domínio da matéria pra ele conseguir montar aquela atividade ou aquele trabalho com a ferramenta...

Aluna do colégio aparece na porta da sala e interrompe brevemente a conversa

Aluna: OI!

Professora para a aluna,: Ai, é que eu tô dando uma entrevista e mas você conseguiu falar com ela?

Aluna: Não! Poxa, eu não consegui, eu não fui lá

Professora: Veja com ela, ela vai ficar tão feliz.

Aluna: É, eu deixei o livrinho na secretaria.

Profa: Ah, então tá bom, eu falo pra ela dar uma lida se você não conseguir falar com ela.

Aluna: Ai, então tá bom. Obrigada... Tchau...

Profa: Ta bom? Tchau e boa sorte e sucesso, fiquei muito feliz e volte sempre!

Aluna: Ai, obrigada! Tchau.

Voltando pra entrevista

Bom, então, estávamos falando sobre... Ah! as metodologia que que você usa... ai o aluno tem, pelo que to entendendo, o aluno tem uma participação no processo, né, ai ele não fica de modo passivo...

Sim. Mas ai a gente tem que colocar um parêntese, né? Você estudou aqui, né? Então você conhece a maioria dos professores...

Conheço ainda, né? Está todo mundo aqui?

Não mudou quase nada (risos). São quase os mesmo professores e uma coisa que eu enfrento e que é bastante dificultoso pra mim é colocar isso na cabeça de alguns professores. Deixar aqueeee caderninho amarelo de laaaado... Começar... Mas assim, do mesmo jeito que EU tenho essa dificuldade em fazer isso, eu sei que o professor vai ter essa dificuldade, então eu compreendo essa dificuldade e eu sei que não adianta eu impor ou exigir porque VAI TER a resistência... Mas eu percebo assim, que com jeitinho... e você vai assim e fala “olha, mas olha não é só prova...” ai “Ai, mas eu não sei isso” “mas não precisa, eu já tive a experiência colocar os meninos no laboratório e olha, apresenta essa ferramenta, é só você fazer o cadastro...” Os meninos entram e eles fazem mil e uma, eu não preciso ensinar, eles já sabem usar! Parece que já é natural ele já tá, né? Enraizado nos meninos essa facilidade com tecnologia, mas basta o professor ter boa vontade de, de repente pensar numa atividade diferenciada, orientar a parte conceitual e... Deixar essa criatividade correr! Que assim, eu tive experiências excelentes e resultados excelentes com isso. Se você deixa a criatividade correr, da a orientação conceitual pra que, claro, não fuja do tema ou não fazer alguma coisa muito fora daquilo que tá sendo planejado... Mas, é, né... Eu percebo que é uma coisa ainda muito difícil aqui. Muitos professores ainda pensam que é só a prova escrita... Trocentas mil provas e ai fala “mas eu dei recuperação”. Deu prova! Né? Então assim, não mudou nada, não diversificou nada. Deu uma prova o menino tirou I, deu outra prova o menino tirou I de novo... Mas não vai melhorar gente! Às vezes a habilidade dele não é essa! Não é na escrita, é uma OUTRA, entendeu?

Entendi. E aí, a gente vai acabar voltando nesse assunto, mas entrando na questão que você falou que por mais que não tenha educação sexual na disciplina de biologia, mas acaba sendo discutido, enquanto tema transversal, é... O que que tem sido discutido? O que aparece nas aulas de biologia?

É, assim, normalmente o que aparece nas minhas aulas é principalmente a questão do HIV. HIV... Os meninos também agora aqui a gente tem as aulas de mecânica e mecatrônica, aparece a questão do uso dos anabolizantes, bombas, estimulantes... É, deixa eu ver o que mais... a questão das meninas, inclusive, com relação a... a questão homossexual, se transmite, se pega doença, se não pega doença.

Com relação à homossexualidade?

Sim, também aparece. Só que assim é geralmente de uma forma mais discreta, às vezes elas perguntam no cantinho... E assim, devagarzinho eu tento envolver as pessoas, mas também pra não expor também, deixa aquela coisa “ai, to colocando a menina aqui”... Sempre tento trabalhar com o resto o que foi me perguntado no individual, porque sempre é a duvida de mais alunos, que acaba até colocando a menina pra perguntar... Então, eu tento trabalhar e assim, essas coisas, às vezes na própria biologia, eu vou explicando um assunto e vai surgindo e aí eu já aproveito... E pego o gancho da explicação. Quando eu vejo que ééé, um problema mais GRAve assim, que tá generalizado, em várias salas, a gente conversa em reunião pedagógica, com a Lúcia que tá também na coordenação e tenta trabalhar com projeto. A Cássia pega super bem projeto, a gente pega textos, reportagens, faz debates, tenta montar painéis informativos... E aí trabalha de uma forma mais DETALHADA.*

Uhum, entendi. E ai você falou que surge questões de homossexualidade, de forma mais velada e tal... Mas que ai acaba entrando também dentro das suas aulas esses temas?

Isso.

E como você vê isso? Pra você, é papel da biologia abordar esse tema?

Acho que é papel de TODO mundo! De todo mundo... Não é da biologia, ou de outra...

Uhum... Não é específico da biologia?

Não, nossa função é orientar independente do componente, pelo menos eu vejo isso. A gente percebe que tem professores que “não, isso é da educação física, isso é biologia” Mas eu acho que se houve a dúvida, foi questionado em aula, independente do componente eu acho que tem que abordar. Entra na questão de saúde pública e a saúde pública é responsabilidade de todos.

Sim, e questões, por exemplo, de gênero? Aparece alguma coisa?

Hmmmm, aparece, engraçado que assim (risos), tem ano que aparece muuuuuuito e tem ano que não! Teve um ano que a gente tava tendo muuuuuuito problema, eu me coloquei em caaaaada enrascada (risos)

(risos)... Que que aconteceu?

As meninas namoravam e não contou pra mãe de uma e a mãe desconfiou e ligava aqui e eu não tenho o direito de falar pra mãe que a menina namora, né? E aí eu falava “ai, eu não sei de nada!”, mas eu menti!!! (risos). Ai eu me coloquei numa situação super complicada porque assim, a menina tem, é papel dela, ela que tem que falar com a mãe, eu não tenho nada que falar “olha, sua filha namora outra menina aqui na escola”, e eu chamava as meninas e falava pras meninas “eu falava, gente!” e ela falava pra mim por telefone, a mãe “eu vou aparecer de surpresa ai na escola, porque...” ai eu falava “Olha, a senhora fique tranquila porque ela é

boa aluna, ela participa das aulas...” falando pedagogicamente (risos..) Por que era o que me cabia ali, “ela tira boas notas, elas faz técnico, então a senhora fique tranquila porque ela é uma excelente menina”. Ai “Não, mas eu não quero saber das notas eu quero saber se ela namora”... Eu falei “olha... eu não sei”. (pronuncia baixa): Não tinha o que eu falar! E as meninas ficavam juntinhas, no corredor e andavam abraçadinhas e ficavam... e eu ficava “meu deus, se essa mãe aparece, ela vai falar: você é CEGA” (risos)...

Complicado...

E ai foi assim um ano tããõ tumultuado por que a mãe ameaçava matar a outra menina...

Nossa!

É!! E aparecia aqui dando escândalo e eu no meio assim, sabe?

Gente, que pesado...

E eu conversava muito com as meninas, eu falava assim “olha, vocês tem o direito de fazer o que vocês quiserem (breve riso) da vida de vocês, mas vocês estão me colocando numa situação muito complicada, porque eu vou passar por ... (baixinho) mentirosa... uma coordenadora mentirosa”. E as meninas até hoje eu tenho o contato delas no face, ela assumiu pra mãe, a mãe sabe da homossexualidade dela. Quando a mãe soube ela veio aqui. Eu sentei com a mãe e falei “mãe, ela é inteligentíssima! É uma menina que tem um futuro brilhante!” e ai ela falava que preferia a menina morta do que a menina namorando outra menina... Ai eu falava “a senhora tem ideia do que você está falando? Tem pais e mães chorando no leito de um filho, querendo que o filho tivesse saúde, namorasse (breve riso) uma outra menina ou um outro menino, mas um filho com saúde ao lado e a senhora tá falando isso”. E ai você ouvia horrores da mãe... (baixou a cabeça com tristeza)... Mas é... AGORA parece que, né? Já se formaram as meninas e tudo... a mãe ainda não aceita mas já sabe e convive e na época pra mim era MUITO difícil porque a mãe ligava toda hora, toda hora ela tava no telefone e toda hora e aí de repente ela parecia aqui (riso nervoso) e ai eu “meu deus” (risos). Então assim, eu buscava conversar e chamava as meninas e orientava as meninas e tinham ooooutras meninas, só que assim, eram mais discretas, aquela coisa mais né... É elas vinham conversar como “olha, Ana, minha mãe não sabe” e eu falava “não, não se preocupe! Eu não vou... Eu não tenho esse direito! Meu acho que você teria que né, (risos) não colocar a gente numa situação complicada” no caso dessa mãe que ligava e perguntava se eu sabia... Como que eu ia falar? E ainda mais por telefone, a mulher era cheia de problema saúde pra completar... Se eu confirmasse pra ela que a filha dela namorava outra, como todo mundo sabia, e de repente a mulher tem um piripaque no telefone...

Complicado...

É, e ai teve uma outra situação aqui. Uma mãe veio aqui conversar comigo e ai ela falou “ai porque minha filha tá namorando fulana”... Só que ela falou tão natural assim que eu respondi “então, ela tá namorando, elas estão juntas, mas elas não incomodam!” Ai ela “EU SABIA!” então ela jogou o verde pra cima da gente... Só que ela falou tão naturalmente que eu falei “meu deus”, depois dessa eu só falo “ai, eu não sei”... Porque a gente não sabe a reação do outro. A gente NÃO sabe do que o OUTRO É CAPAZ! Então é bastante complicado.

É, é bastante complicado em relação aos pais... Mas em relação aos alunos, o que você percebe? Você acha importante ser debatido com os alunos esse assunto?

Bastante importante! Ano passado a gente teve, o Fernando* da geografia lá da UFSCar... Não sei se você conhece ele... É que agora ele não é mais Fernando*, ele é Jéssica*.

AAAhh, a Jéssica*, eu conheço como Jéssica*, não conheci como Fernando*.

É, então! Ele foi nosso aluno, ele foi nosso aluno aqui, ele fez *****, depois ele se formou...

Ai, que bacana. Eu não sabia, deve ser de outra época, eu não me lembro... Eu me formei aqui em 2010.

Então, acho que ele entrou depois de você...

Bacana, e aí ela veio aqui então?

Sim, ele veio aqui e fez um trabalho com duas salas... Que a gente tinha, problemas, é... Não problemas, mas mais dificuldade em aceitação dos alunos com questões de sexualidade... e ai ele fez a pesquisa dele, que ele tava escrevendo um artigo, algum TCC, alguma coisa assim, ai ele fez com duas salas. E ai ele trouxe palestras, montou debates, fazia a parte de dinâmicas com os grupos, as observações, as anotações dele e depois ele trouxe o feedback para essas turmas que ele trabalhou. Ai ele trouxe duas palestras para essas turmas, só que eu tava de licença maternidade e no período das palestras eu não tava aqui. Mas ele trouxe palestra, é que eu não conheço, mas uma pessoa que acho que é da UFSCar mesmo, que conversou com os alunos e ai foi no salão nobre então foi pra todo mundo, mais alunos e os professores. Ai ano passado então houve esse trabalho mais específico, com a questão do gênero...

Entendi, bacana, e aí...

E a mudança dele foi durante, né? Ele chegou aqui como Fernando* aí no finalzinho da pesquisa dele ele falou, não eu não sou mais o Fernando*, eu sou a Jéssica*.

Aaah, entendi, e ai foi trabalhado então questões de transexualidade?

Foi.

E como que a escola recebeu isso? Professores... Alunos.

Eu não vou falar pra você (falando baixo) que é uma coisa fácil, assim, como coordenadora... Porque você percebe assim bastante que é aceito de um lado e do outro a resistência é maior. Mas a gente, assim, teve um trabalho legal... em nenhum momento ele foi barrado ou criticado, todo mundo aceitou e respeitou... Mas assim, você percebe no olhar, no comentário... aquela coisa, desnecessária, sabe?

Entendi... e essas coisas de transexualidade aparece na sala de aula com os alunos perguntando?

Então, sim, a gente até tem alunos que questionam, mas são poucos, são poucos... Com relação a questão, pelo menos comigo em biologia, não. Até porque eu não sei... Se eu posso... Eu trato como uma forma natural ou e...

Se é papel da biologia?

Não, não é nem por ser papel, mas acho que assim, é a questão de você tratar com respeito, de você não... não criticar... não... não... Eu acho que assim, acontece de uma forma natural... Então, eu acho que assim, eu não vejo assim um questionamento ou...

Não há perguntas sobre?

Não, pelo menos comigo não.

Entendi... E aí, no grande tema que é a educação sexual... Temas como prazer, sentimentos aparece?

Como que é?

Se o tema prazer aparece em algum conteúdo, é falado em sala de aula, algum material que trabalha... alguma questão de alunos...

Tem, tem, mas, às vezes, mais como dúvidas dos alunos, em relação a ser humano e animal... Tem a questão da homossexualidade, dos animais... Mas assim, são poucos... Quando surge a questão da homossexualidade em animais, alguns alunos falam “ah, existe” e existe esse comentário com relação a alguns animais terem a presença da homossexualidade, mas não assim, de forma assim, muito...

Hm, entendi... É, voltando um pouco... Você chegou a comentar, mas não sei se eu te interrompi, você vê essas questões como naturais? Pra você é da biologia?

É uma mistura, né? É uma mistura... Eu confesso pra você assim que... Eu não, eu não tenho um entendimento MUITO grande das definições de trans, de gênero...

É um debate bastante recente mesmo...

Eu não sei muito, é uma coisa que me confunde bastante! Mas eu tento... Eu tento olhar para os alunos de uma forma a me colocar no lugar deles, porque é uma idade que os alunos estão cheio de dúvidas... Às vezes, também cheio de problemas... A gente tem problemas assim... Gravíssimos na família e a gente vê assim que a estrutura falta ali, mas é... Como eu tenho dois filhos eu penso assim “meu deus, e se fosse com o meu filho? Eu ia gostar de ver alguém tratando meu filho dessa forma? Ou de repente apontar pro meu filho ou então de... responder meu filho dessa forma” Então assim, eu tento, eu me polio bastante... Ah...nessa questão de tratar com os outros professores e cobrar um pouquinho desse respeito... Porque é uma situação bastante complicada... Se coloca no lugar do outro.

Uhum... entendi e quando acaba aparecendo esses assuntos de alguma forma na sala de aula, você tenta abordar de que forma? De modo mais

Eu tento não ficar no monólogo, só eu falando, eu tento colocar... Até pergunto pra eles se de repente tem alguma informação até por que... Eu não sei tudo! E, às vezes, o aluno tem até mais informação que eu, então eu gosto que eles tragam. Às vezes, eles até olham “ah, professora, é assim, assim, assado!”, “ah, então mostra aí, lê em voz alta... Então eu tento fazer com que eles participem também...

Entendi... Bom, e questões como, por exemplo, aborto, aparece, nas dúvidas ou no currículo?

Aparece um pouquinho na genética... Quando fala um pouquinho de doenças letais e aí acabam perguntando um pouquinho, mas assim, é bem pouco também... Não é muito comum. Teve um ano que era mais assim a questão do aborto era mais assim, você escutava bastante dos alunos porque tinha uma... Uma aluna nossa que era feminista e a questão da liberdade... E aí surgia de a gente fazer debate, no ADPA, e aí acabava que eu acabava trabalhando mais sobre o assunto.

Ah, porque a aluna trazia?

Isso, é, ela trazia mais esse assunto.

E acabava sendo trabalho com os demais alunos em sala de aula?

É, por que ela trazia a discussão e, né, eu abria pra conversa em sala.

E como que eram essas conversas? Os outros alunos, por exemplo...

Ah, era bastante engraçado! Porque era uma sala (risos), muuuuuuito dividida! Tinha metade da sala que era bastante cabeça aberta, mas a ooooooutra metade... meeeeee deus! Pensei que tinha uns 90 anos. (risos). Eu falava “meu deus, nem eu que sou mais velha que você penso desse jeito!” (risos). Nossa, eles quase se pegavam, tinha que realmente moderar e intervir se não o bicho pegava ali e eles acabavam brigando... Porque assim, era um pessoal muito, muuuuuuito diferente um do outro, era uma divisão literalmente, tanto é que eles debatiam assim, de divididos mesmo. De frente a frente, o grupo pró e o contra. E eu ali, no meio! E era legal porque acabava a aula e eles ficavam muito bravos, porque ainda tinha discussão, tinha coisa pra falar e eu tinha que ir pra outra aula. Ai eles “não professora, mas agora” e eu falava “acabou a aula, não tem o que fazer, gente”.

(risos)... Mas pelo que eu tô entendendo, quando surge o assunto, você permite que aconteça a discussão em sala?

Ah, sim! Vamos falar sobre o tema!

Entendi, bacana... É, bom, deixa eu ver o que mais aqui... E violência contra mulher? Por exemplo, aí do aborto ou em outros contextos, apareceu alguma coisa?

Nesse período de três anos que essas meninas que formavam o grupo feminista aqui dentro aparecia muuuuito. E aí o que a gente fez? Trabalhou com projetos na biblioteca. E com a biblioteca ativa agora a gente montava mesa-redonda, às vezes, é, montava um sarau. Então a gente trazia sobre e aí tinha o momento de discussão depois...

Entendi e esses projetos aconteciam vinculados a aula de biologia ou...

Não, não! Eram em outros momentos porque não cabia dentro da aula é... Normalmente era no período da tarde ou entre o horário da manhã com o da tarde, 11h40 até 13h. Então eram debates rápidos, mas aconteciam na biblioteca.

Entendi, e aí você vê então que essas questões devem ser trabalhadas na escola, a partir da demanda, pelo que eu estou entendendo, ou não?

... Eu acho que deveria existir projetos. Projetos permanentes... Mas nem sempre a gente encontra a, é... Professores dispostos a auxiliar no projeto. E assim, como eu tô na coordenação eu não consigo abraçar muita coisa, se não eu vou ficar endoidecida...

Imagino...

Então, a coordenação... Quando eu tava só na sala de aula eu fazia com mais frequência, né, essas atividades e esses debates, agora com a coordenação eu não dou conta. Eu tive que restringir mesmo a sala de aula, até o número de aula... Porque pra eu ficar fora do horário, aí eu tenho que cumprir algumas coisas então eu já não dou conta mesmo. Aí quando eu consigo sentar com outros professores, tem professores que topam, que montam projetos. Por exemplo, a gente tem o Thiago* de Sociologia e Filosofia, ele sempre está disposto a montar debate, mesa redonda, sessão de filmes que falam sobre diversos assuntos, inclusive todos esses. Eu tento trabalhar COM os projetos, junto com os professores que me ajudam, então o Thiago* que me ajuda muito, a Joice* da biblioteca me ajuda muito. A Joice* é responsável pela biblioteca ativa e ela concorda, ela topa. Então toda vez que eu preciso eu recorro a eles, porque sozinha não tem como.

Ai, então, são feitos projetos extraclasse?

Isso, isso. Aí a gente abre o convite pra todas as salas. Porque tem aluno que já demonstrou que não quer discutir sobre o assunto, acha um absurdo. Tem aluno que acha que se a gente coloca ele dentro do salão nobre pra discutir eu tô obrigando ele que não quer a ouvir.

Então tem resistência dos alunos?

TEM! Tem! Dos alunos também. Do mesmo jeito que eu tenho alunos que falam “nossa, que legal” e vão lá debater tem outros que falam “não, eu não concordo, eu não quero isso”.

E não quer nem ouvir?

Não quer nem ouvir... Tanto é que ano passado, quando o Fernando* fez a palestra, eu tava de licença e no face eu tenho vários alunos, aí eu vi uma muvuca de discussão entre eles lá e eu falei “gente, que que aconteceu na escola?”. (risos) Aí eu descobri que era a palestra do Fernando*, explicando o que eram gêneros, as diferenças e eu até gostaria de ter assistido porque eu não consigo definir bem. Aí um aluno, ele colocou lá, que a escola NÃO TEM QUE promover esse tipo de discussão, porque é uma coisa desnecessária, uma perda de tempo e que ele gostaria de não ser envolvido e não obrigado a participar, porque ele não acha isso correto. Aí gerou... Imagine só? Todos os colegas começaram, quem era a favor, quem era contra... Aí surgiu família no meio dessa postagem. Pessoas falando “Você é corajoso de expor sua opinião assim”. É a opinião dele e realmente ele teve muita coragem (risos), porque ele foi massacrado, judiação... Mas assim, a gente vê que tem alunos que tem essa resistência e tem alunos que “nossa, que legal”, então a gente, pra não forçar e não gerar esse tipo de problema e esse tipo de coisa, a gente tem gerado as discussões na biblioteca ou com o professor Thiago* e aí faz o convite. Normalmente a gente passa uma lista...

Não como uma coisa obrigatória?

Não como uma coisa obrigatória. Até porque pra respeitar, né? A opinião dele, né, então se a gente falar, “ah não, você tem que assistir”. A gente também não tá respeitando a opinião do aluno. Então a gente abre e... normalmente, assim... Enche o laboratório! Enche a sala de aula... Então a gente tem um público legal, mas tem aquele também que não tá a fim de discutir.

Entendi... é, eu ia até te perguntar se você já ouviu o termo “ideologia de gênero” ...

Jááá...

E os alunos falam dessa forma? Como se fosse uma ideologia?

Sim, aham... E é bem complicado, né, porque aí também envolve pais. Nessa discussão que o menino colocou na internet, os pais colocavam que não é papel da escola, que quem educa são os pais, que a questão de gênero tá sendo imposta pela televisão e surge todo aquele, sabe? Aquela questão que a gente vê, normalmente em mídia, né?... E os alunos usam sim esse termo “ideologia de gênero”.

E o que você pensa sobre ideologia de gênero?

Olha...(suspiro) hm, então...É, eu, assim, por tudo que eu tô passando aqui eu tô aprendendo tanto (risos), que eu acho que assim, eu tenho que aprender mais para poder falar pra você “olha, eu acho isso”... (risos). Porque pra mim é uma confusão, é uma confusão... e é realmente muito difícil, né?

(Nesse momento outra professora interrompe a conversa para cumprimentar a professora).

É, deixa eu lembrar... Onde a gente parou...

Eu tava falando que eu ainda tô um pouco confusa, que eu preciso estudar mais, passar por mais situações, apanhar de algum pai (risos)... Ai, eu te respondo por que pra mim é muito confuso... É uma coisa que pra mim assim, sabe quando você ainda não digeriu? Você vai ouvindo uma coisinha aqui, uma coisinha ali, pensa uma coisa ali, outra aqui...

Mas o que você tem visto falar sobre isso? Dos próprios alunos mesmo?

Eu vejo que eles... Não como uma coisa ruim, mas assim, eu vejo que existe uma confusão. Uma experimentação muito grande, uma confusão muito grande, uma indecisão muito grande...

Por parte deles mesmo?

É, por parte deles mesmo... Tem alunos que assim, que o pai, às vezes, liga desesperado, chorando “Ana, ela tá beijando uma menina, ela não gosta de menina”. Ai eu falo “Mas como o senhor sabe? Espera um pouquinho” (risos) ... Como que ela não gosta, como que ele sabe que ela não gosta, se é ela que tá beijando... Ai eu falo, ele falou “ai, mas ela é ‘pomba lesa’, ela vai na conversa dos outros”. Ai falo “gente, não sei responde pra você se isso aí é moda, se isso realmente é a necessidade da pessoa, se a pessoa se identifica... A gente teve também uma aluna que ela entrou aqui como Carol e hoje ela é Pedro*. A gente teve o Fernando* que agora é Jéssica*.*

E ai foi durante a escola que houve essa mudança?

Não, não, ela se transformou depois. Ela saiu, entrou na UNESP e ai logo depois de um ano que ela tava lá na UNESP, ai ela colocou, publicamente no face que ela não era mais Carol, que ela gostaria de ser chamada de Pedro*.*

E a * no caso foi aqui mesmo? Durante o ensino médio?**

Não, foi depois...

Ah, então aqui começou a manifestar, mas foi...

É, isso, nem ela, nem ele, se manifestaram aqui de forma explícita assim, de forma mais discreta assim... E aí depois...

E não teve nenhum aluno aqui ainda que isso aconteceu? Que enquanto aluno ou aluna do *** assumiu a transexualidade?**

Não... Não. Eu percebo bastante confusão, observa que existe ali, uma duvida muito grande, que existe ali uma né, um questionamento muito grande com o aluno, mas a gente não vê o aluno tendo a coragem de repente de assumir ou de se apresentar como.

Entendi, entendi, bacana... Mas bacana vocês liberarem espaço, por exemplo, para a Jéssica* voltar aqui e falar sobre isso...

É, até quando ele veio aqui... Ela!!! É difícil (risos), é difícil se acostumar com a pessoa como menino e depois ver como menina, até peço desculpa se eu me referir a ela como ele, porque assim, é uma coisa assim que foge, ai a gente pensa “errei”, mas é difícil... Quando ela tava aqui fazendo esse trabalho, foi um pouquinho antes de eu sair de licença e eu falava assim, “Fernando...” porque ela ainda tava sendo chamada de Fernando*... “Fernando*, quando você estudava aqui, eu não via você!...”*

(Uma moça da secretaria interrompe a conversa para dizer que havia alguém no telefone para a Ana... A professora pede pra moça pegar o telefone dele que ela retornaria depois).

Ai eu falei “Fernando, eu acho uma loucura... porque eu queria entender, você passou todo seu ensino médio aqui e ai...” ai ele falou assim pra mim “ai Ana, pra mim era muito difícil, muito confuso também”... eu falei “Fernando, você andava com um crucifixo no pescoço... você ia no grupo de jovens da igreja...” Eu falei assim “Fernando, eu fico pensando isso agora, como que foi pra você?”... Ai ele falava “Ai, Ana, não foi fácil”... E ai eu fico “gente, eu fico me colocando no seu lugar, que loucura” sabe aquela coisa... E eu tô aprendendo também! E o legal dele é que ele conversa, ele explica, ele coloca situações que ele vivenciou, então assim, eu aprendi bastante com ele... Mas assim, às vezes você olha pra um aluno e pensa assim, a gente fica com pena porque a gente vê a angustia, vê o desespero... Às vezes a pessoa ela é, né, ela fica com medo de se expor pras pessoas e ela fica quietinha... Mas é uma coisa que assim, eu to aprendendo bastante... Eu confesso pra você que eu não tenho propriedade pra falar sobre isso.

E você vê que a escola tá preparada? A escola como um todo, não só o *** ** *****.**

Não! (bem categórica) Não, não, não! Não tá, nenhuma... Ainda... Existe muito machismo, aqui ainda a gente tem a questão do TÉCNICO (expressão de deboche)... Que é bem coisa de MACHO, né? Mecatrônica... Ai você fala “meu pai do céu”... Tem horas que você ouve umas coisas que você fala “miiiiisericórdia”, né? Faz de conta que eu não ouvi... Mas enfim, eu acho que não!

Entendi e você acha que em relação ao machismo é papel da biologia ou da escola falar sobre isso?

É... eu acho que todo mundo. Mas eu acho que pra todo mundo falar precisa de um... Precisa de uma preparação, né? Pra não abrir a boca pra falar besteira... Exige uma preparação, exige uma...

Depende da formação, então?

É, não sei se da formação, acho que também da educação da pessoa mesmo, do respeito! Porque, às vezes, a gente vê um negócio e claramente a pessoa faltou com respeito com a outra, sabe? A gente já teve aluno dos modulares de Alimentos que era trans também e eu só fui descobrir que era trans porque eu fui ser banca da pessoa e aí ela veio e falou e eu falei “nossa!” sabe assim? (risos)... E aí, assim... É... No curso de alimentos é mais frequente, aconteceu mais de uma vez. Mas a gente vê que nos outros cursos, principalmente nos modulares de mecânica e mecatrônica, a gente enfrenta machismo, um preconceito ali que insiste em aparecer...

Entendi... Você teve, na sua formação alguma discussão sobre isso? Na sua faculdade, no seu curso?

Não, não tive.

Nos cursos de formação continuada, não sei como que é aqui. Mas você já viu alguma coisa sendo debatida sobre isso PRA professores com professores...

Não, não também.

NEM de gênero e NEM de sexualidade?

Não, que eu tenha participado, nada, nem tocou no assunto, tsc tsc...

E como você vê, o que que você acha que a gente pode fazer... Você chegou a apontar aí que é preciso uma preparação pra falar.

Precisa... Acho que também... (falando baixo) conversar sobre o assunto, né? Porque a gente tem colega... Ou teve colegas aqui que são homossexuais, são super discretos e não parecem ser homossexuais e assim, eu já presenciei comentários infelizes de outros colegas e o colega tava ali... Não sei se de repente quem fez o comentário sabia que ele era... (falando baixo) homossexual. Mas você vê que falta o respeito, né? A pessoa parece que não peeeensa... De repente, você não demonstra, mas você é. Então eu acho que falta um pouquinho de... de... É que também, a questão do respeito é bastante complicado, né? Cada um enxerga o respeito de uma forma diferente, mas acho que conversar sobre o assunto, orientar, porque também... Eu não sei como fazer isso! Como orientar? Como que você vai falar? O que falar? Conversar, tudo bem, mas como você vai orientar? Não é verdade? (risos nervosos)... Que tipo de orientação que você monta?...

É...

É, mas, é... Qual é a graça dessa piada, né? Você tá MAGOANDO alguém! E eu penso muito assim, eu tento me colocar como MÃE... e se fosse com o meu filho? Se fosse com a minha filha? Vai magoar... Eu como mãe vou ficar magoada, né? Então, aqui, por exemplo, todo mundo é pai e todo mundo é mãe e a gente tá sujeito no futuro... Então, eu tento enxergar, tudo isso que a gente tem dentro da escola... De discussões, é, as situações que eu mesma me enfio aí nos rolos da vida eu tento tirar como lição... Porque assim, eu não sei o que o futuro me reserva, meus filhos são crianças ainda... Eu não sei se lá na frente eu vou ser a mãe que vai passar pela mesma situação... Eu não sei qual vai ser a minha reação, eu não sei! Eu tô aprendendo ainda (risos)...

Entendo. É, acho que de modo geral a gente abordou todos os temas que eu gostaria e além... eu só queria voltar e perguntar um pouco mais específico... Nos anos que você trabalha, você tem algum exemplo, se lembra de algum exemplo, de coisas que surgem sobre o tema, há um conteúdo específico que você trabalha que tende a surgir questões que envolve o tema...?

Em genética é o que mais assim, normalmente, surge... porque em genética tem aquela questão de pré-disposição do pai, da mãe ou mesmo homossexualidade... e quando surge essas questões eu falo pra eles, “vamos fazer uma pesquisa, então! Pra próxima aula pesquise e tragam as informações” então eu aproveito também, porque pra eu, toda aula parar e debater aí acaba que eu não consigo cumprir o cronograma, então eu tento trazer de forma complementar. Aí na aula seguinte eles trazem e “olha, professora, descobri isso, isso, isso” e a gente acaba discutindo.

A parte de anatomia é a biologia?

Não, aqui é a Educação Física.

Ah, tá, entendi! Deixa eu ver o que mais... Bom, então você pensa que o tema como um todo, ele tá dentro da biologia?

Tá, com certeza... Mas não só da biologia, entra em sociologia, filosofia, entra em ética... Os integrados eles tem esses componentes como disciplina e eu acho que todos eles, e os demais também, né? É uma questão de saúde pública, então acho que é uma questão que todo mundo deveria... Se surgir a discussão, abordar... Mas aí deveria... Aí que é o meu medo que é a questão do preparo... Será que todo mundo tá preparado pra discutir ou pra apresentar ou pra abordar? Se é pra abrir a boca pra falar besteira é melhor, não!

Então talvez seja necessário pensar na formação?

É, na formação continuada, os currículos das universidades, não sei bem, mas precisa ter preparo pra falar sobre isso.

Acho que de modo geral é isso... Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

É muito difícil trabalhar na coordenadoria e sala de aula, a gente fica no meio de professor e aluno e pais... A questão de você dá conta de tudo isso, por exemplo, de repente algum professor quer falar com pai de aluno, aí

você tem que chamar esse pai de aluno, aí você fica pensando “meu deus, o que esse professor quer falar com esse pai? E se ele fala uma besteira o que que eu faço?” como aconteceu o caso que eu contei sem querer sobre o namoro de uma menina com outra que eu já contei pra você... Aí já aconteceu de estar tal professor, o pai e a mãe... Aí, eu só fiquei pensando “meu deus, e se ele fala?” e aí eu fico numa situação complicada, muito difícil, não é uma coisa fácil de você trabalhar... Porque de repente você não trabalha com preconceito, mas o outro professor vem cheio de preconceito e vem “aí porque ela tá lá beijando a outra e não sei o que” e deeeesce a boca! “que é uma tranqueira, que não sei o que”, aí aí meu deus, estragou tudo (risos)... Eu respondo por mim, eu não respondo pelo outro né? Já aconteceu, por exemplo, de eu ter que abordar casais que estavam se extrapolando no pátio, por exemplo.

Casais homossexuais?

Dos dois... Por exemplo, aí é complicado e eu até já falo, “olha, da mesma forma que eu tenho que abordar hetero eu tenho que abordar vocês... Aqui a gente tem empresas que vem visitar a escola, a gente tem pais de alunos, os funcionários idosos (risos) que não compreendem... Então se é uma coisa que vocês não fariam na frente dos pais de vocês, também não façam aqui”. Porque normalmente é assim, né? O que eu não faço lá na rua porque meu pai ou mãe pode ver, eu faço aqui dentro (risos). Então eu falo assim “vamos respeitar, do mesmo jeito que vocês exigem o respeito, vocês também tem que respeitar as pessoas, é um espaço público”... Porque já aconteceu, por exemplo, das meninas estarem se pegando ali no banco de uma forma bastante fervorosa, calorosa e chegar o professor aqui gritando pra mim que COMOOO QUE EU NÃO TOMO UMA ATITUDE! Dizendo que elas estavam ali... e eu cheguei lá e realmente, assim, elas estavam com a mão lá e aqui... Eu falei, gente! Meu deus! E eu tive que falar e do mesmo jeito que eu tenho que fazer quando é um casal hetero, porque não dá! Tem que ser feito em um lugar que ninguém, né? Escondido... Porque a gente tem que respeitar o outro também, né? E, às vezes, é difícil pro aluno também entender isso, às vezes, eles alegam “ah, porque você tá perseguindo quem é homo”, e não é isso, pelo contrário... A gente respeita, mas a gente precisa respeitar também o outro. E aí vem um monte de professor “Ana, como que você deixa...”. É difícil, eu fico no meio... Você não imagina como é difícil (risos nervosos)... Aí eu falo “Tá bom, tá bom, eu vou lá conversar, tô indo” (risos)... Mas, o bom é que eu tô aprendendo bastante, bastante mesmo. Não sei tudo, é muito difícil, não é fácil... Porque é uma coisa que tá acontecendo, que tá surgindo e é nova demais parece... Mas eu tento trabalhar de forma tranquila com os meninos, conversar mesmo, bem assim, sem acusar, sem dar bronca... Mas orientando mesmo, como uma orientadora... Não sei se é o melhor jeito, mas eu tento conversar de forma mais tranquila... E desse jeito eu tenho tido bons retornos, não tem ninguém que afronta, nenhum aluno que briga, que... Quando eu preciso conversar eles me entendem e eu também entendo eles.