

OS PROFESSORES DO COLÉGIO OURO BRANCO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE GÊNERO, ORIENTAÇÃO SEXUAL E RAÇA

Após a atividade sobre concepção de ciência, foi realizada uma entrevista com cada professor. Os objetivos das entrevistas foram: (1) verificar, de acordo com a visão de cada professor, o impacto dos PCN de ciências e dos temas transversais no currículo de ciências e (2) identificar as reflexões desses professores a respeito do tratamento das temáticas curriculares multiculturais (raça, gênero e orientação sexual) em aulas de ciência/biologia.

5.1.

Sobre os PCN, as ciências naturais e a pluralidade cultural

Sobre os possíveis impactos da divulgação do PCN de Ciências Naturais no currículo de ciências do Colégio Ouro Branco, os comentários foram caracterizados, em sua maioria, por destacar um impacto nulo do documento oficial sobre o currículo de ciências, de modo que não teria sido percebida nenhuma mudança significativa no currículo (Sandro, Vagner e Leonardo).

Entretanto, a professora Vanessa destacou poucas alterações no currículo de ciência após a divulgação do documento do PCN, sendo uma delas a ênfase nas questões vinculadas a culturas diversas como a africana e a indígena, apesar de tratamento desses conteúdos ainda ser superficial. Apenas um professor atribuiu a inserção do PCN de ciências naturais como algo natural e bem incorporado (Pedro). O professor Enrique, não se posicionou sobre os possíveis impactos dos PCN no Colégio Ouro Branco, uma vez que, havia ingressado no colégio dois anos após a publicação deste documento. Somente posicionou-se em relação à sua

perspectiva enquanto graduando do ensino superior, a qual também foi caracterizada por criticar a forma como esse material foi divulgado.

Ninguém tomou conhecimento. A gente leu o negócio e não mudou uma vírgula no que a gente fazia, nada, nada, nada. (...) Então pra gente o PCN não mudou absolutamente nada, nada. Em nenhum dos colégios que eu trabalhei. Não mudou nada, nada. (Sandro)

Foi natural. Sabe... não fez assim, estragos. Não fez. Acho que o pessoal aceitou numa boa. Foi bem aceito, foi bem colocado, foi incorporado. (...) Olha, eu sinceramente, vou ser franco com você, eu não me lembro se houve essa marca, entende? Que eu estava naquele período de crescer. Queria crescer. Então tudo pra mim, que chegasse pra mim eu ia incorporar e, procurar fazer, me adaptar às mudanças, tudo isso. Então, eu não sei se isso pra outros isso mexeu, aí eu não posso dizer. Eu acho que todo mundo tem que estar aberto a mudanças no currículo. Claro, se você acha que é pro bem, que vai melhorar, você vê mais adiante uma luz, vamos supor no fim do túnel, que isso vai, melhorar o colégio, vai melhorar o currículo, vai melhorar tudo, porque não aceitar? E fazer tudo para acelerar então o processo. Era assim. Eu incorporava mesmo. A pessoa escolhia e era isso, vamos lá e vamos à luta. (Pedro)

Na faculdade teve muito comentário, nos currículos das escolas eu acho que tem escolas que não sabem o que é PCN até hoje. PCN alguém ouviu falar, é igual caviar, mas ninguém nunca viu, ninguém nunca comeu, só ouviu falar. (Enrique)

Quando sai o PCN, lendo aquilo... não vi muita diferença no que a gente já trabalhava. A forma com que nós trabalhamos aqui, aquilo ali não mudou em nada. Por exemplo, a questão das habilidades e competências, sinceramente, a gente só mudou de de... objetivos gerais e específicos para falar em habilidades e competências, porque na verdade, com aquele termo burocrático, o que a gente já fazia era o burocrático, então não era (Vagner)

Olha só, (...) eu trabalhava no município. E o município é cheio de projetos. Só que, quando eu larguei a rede oficial e eu entrei aqui no Colégio Ouro Branco, que é um colégio tradicional conteudista e, sinceramente, para a nossa realidade aqui não mudou nada não. (Leonardo)

É, no currículo do ensino fundamental, que é onde eu estou mais diretamente ligada, não houve grande mudança, uma coisa ou outra, um tópico ou outro, a questão da saúde, a saúde passando daquela visão da ausência de doença para uma questão de qualidade de vida, eu acho que nisso sim. Eu acho que teve alguns tópicos que passaram a ter importância dentro da grade, dentro do currículo, muito maior. A questão, por exemplo, da saúde dentro da biologia e a questão da cultura africana, a cultura negra, do índio também, isso também passou a fazer parte dos parâmetros curriculares, imediatamente a escola abraçou a idéia e os

professores trabalharam nisso.(...) Como ele (currículo) é feito, as disciplinas, da maneira como são dadas, desvinculadas uma da outra, e a biologia, especificamente, o conteúdo que é trabalhado, ainda é muito superficial nestas questões que são importantes para a vida deles como cidadãos. Então eu acho que, realmente, o conteúdo da escola não avançou, o conteúdo da escola ainda é o mesmo em termos de conteúdo e o mundo mudou nestes vinte anos e muito rápido. (Vanessa)

Após serem questionados sobre os impactos do PCN de Ciências Naturais sobre o currículo de ciência do Colégio Ouro Branco, os professores foram indagados sobre suas próprias opiniões sobre esse documento. Somente quatro professores se posicionaram sobre esse questionamento. Desses quatro professores, três se posicionaram com uma visão negativa, o qual seria visto como um resultado do trabalho de políticos educacionais inexperientes, um documento com uma visão muito ampla e pouco eficiente e, finalmente, como uma simples releitura dos programas pré-existentes. Vanessa, por sua vez, considerou benéfica a preocupação do PCN de ciências naturais com a interdisciplinaridade além da atualização de alguns conteúdos, com a ressalva de que a proposta desse documento ainda não teria sido capaz de conduzir à modificações reais na prática pedagógica.

É tudo uma baboseira, uma grande baboseira. Isso é coisa de Brasília, meia dúzia de caras que nunca deram aula na vida e se intitulam “educador”, e são teóricos, puramente teóricos, nunca entraram numa sala de aula, não sabem o que é encarar 40 adolescentes e ficam ditando regras, tá? Tem algumas coisas que dá para você colocar, mas aí virou uma indústria de palestrantes, aqueles caras que são pagos a peso de ouro para falar aquilo que a gente já tá careca de saber. Falam umas bobagens que a maioria dos colegas acabam aceitando, mas na hora de fazer não mudam uma vírgula. (...) Mas o que é o PCN? O cara pegou o programa e rearrumou, pô? Botou nomes, habilidades e competências, essas babaquices, que nem eles sabem na realidade o que é competência, tá? Então existe. É uma estupidez. É coisa do educador. (Sandro)

Muito amplo, né? Tudo pode, tudo deve, tudo pode, o ensino de evolução tem que permear o ensino. (...) o PCN explica, e não só explica, como ele tem também naquelas linhas gerais a recomendação de você trabalhar o método de ciência com o aluno, o modo do aluno chegar a conclusões, testar hipóteses, o que a gente fala na alfabetização científica é um pouco isso, só que melhorado, então os PCNs passam um pouco por isso sim, mas assim como ele é muito amplo, é igual lei, você tem que ter texto, é muito amplo..., cabe mil interpretações. Acho que tinha que ser mais incisivo em alguns momentos, tipo “olha, nessa parte aqui é obrigatório que tenha o... a evolução esteja em todos os capítulos levando cada grupo ao aparecimento de outro, pronto, a filogenia mostrando isso e

apoando.” Como uma coisa mais enfática. O texto ele é muito assim, muito solto. “Recomenda-se isso”, só que entre a recomendação e o que se faz tem um abismo. (Enrique)

Então, na verdade, no momento em que surge o PCN, sinceramente, eu sempre vi aquilo como uma leitura, uma releitura mais, mais agradável daquilo que a gente já fazia. Então só tirou aquela visão meio burocrática do programa, para uma visão dissertada de uma maneira mais agradável. Porque aquilo na prática já era feito. (Vagner)

Então, eu acho que o MEC não se adequou ainda, não teve este tipo de preocupação de fazer um currículo interligando as disciplinas e atualizando os conceitos dentro da ciência, entendeu? Falar, por exemplo, de clonagem, célula-tronco, estou falando só dois exemplos, transgênicos... São questões importantes... A questão ambiental é tratada muito superficialmente lá no ensino médio, como uma disciplina, ecologia, mas se a gente quer criar cidadãos que realmente se preocupem com a questão ambiental, por exemplo, do planeta, essa é uma questão que tem que ser trabalhada em casa e na escola. E aquilo ali tem que ser hábito deles. E na escola, em termos de currículo, você não vê nada, é muito vazio esse discurso. (...) Em relação a estes parâmetros, aos quais você se referiu, eu sinto, pelo parâmetro, até pela leitura, certa preocupação sim, em fazer uma ligação, uma interdisciplinaridade entre as disciplinas, mas o currículo de biologia ainda está defasado em relação ao que a gente vê. É o que eu acabei de falar, entendeu? É um currículo que é mais avançado do que o que a gente tinha? Talvez. Eu acho que, você lendo os Parâmetros Curriculares (...) você tem um avanço, mas eu acho que ainda, na prática tudo não funciona como está no currículo, lá existe a preocupação em ligar as disciplinas entre si. (...) Então eu acho que os Parâmetros Curriculares de Ciências, especificamente, como eles estão no papel, são melhores porque, aparentemente teve esta preocupação, mas na prática isso ainda não acontece, entendeu? (Vanessa)

Num segundo momento, após a indagação sobre o PCN de Ciências Naturais, os professores foram questionados sobre suas posições diante da divulgação do PCN de temas transversais, seja a respeito de suas opiniões pessoais ou sobre os impactos sobre o currículo de ciência. Foram identificados dois comentários em que os professores se posicionaram a favor das propostas vinculadas a esse documento.

Olha, a proposta realmente é fantástica, excelente. (Leonardo)

Então eu acho que o PCN foi muito bom neste sentido, porque os professores se viram mais ou menos obrigados a se integrarem um pouco, a talvez se aproximarem um pouco mais do que aquilo que eu estava dizendo antes, deste mundo mais globalizado, mais interdisciplinar. Então existe isso, mas é uma exceção. (Vanessa)

Cabe aqui lembrar que o documento em questão está apresentado na forma de um volume contendo os seguintes temas: ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo e pluralidade cultural. O documento ainda é caracterizado por uma estrutura básica composta pelos objetivos gerais de cada área conforme as capacidades a serem desenvolvidas junto aos estudantes. O documento de cada área apresenta também conceitos, procedimentos, valores e normas além de critérios de avaliação e orientações didáticas, inclusive o de temas transversais. (BONAMINO e MARTÍNEZ, 2002, p.380-382).

Entretanto, o documento de temas transversais não deixa claro a diferença entre os temas transversais, interdisciplinaridade e trabalho por projetos. Isso fica evidente ao longo dos comentários emitidos por alguns professores, os quais transitavam entre expressões como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e metodologia por projetos.

Eu acho ótimo quem consegue fazer essa transversalidade. Você fazer uma integração com outra disciplina, você fazer um trabalho paralelo, não precisa vir ordem lá de cima para você fazer isso. (Sandro)

No colégio a gente tem as campanhas, como a campanha da fraternidade. E aí ela acaba servindo de base pra fazer esse tipo de trabalho. Agora, a meu ver, existe a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, tudo isso, mas eu... Muito difícil alguma escola fazer esse trabalho ao pé da letra, (...) Não sei até que ponto a mensagem daquilo ali fica, talvez tenha que ter alguém que esteja estudando isso, quantificando. Aí realmente, a gente já faz... Porque você perguntou aí eu não tava ligando o nome a pessoa. Mas é fundamental você trabalhar dessa forma hoje em dia. (Enrique)

Então determinados trabalhos que envolviam essa transversalidade, já eram feitos e, na verdade, não dependendo de uma pré-determinação de um... de um... de um trabalho que vem de cima para baixo. É... determinadas matérias já faziam essa troca. (Vagner)

Posteriormente, os professores foram questionados sobre como se havia dado a inserção dos temas transversais no currículo de ciência do Colégio Ouro Branco. Verificou-se uma tendência dos comentários se dividirem em dois pólos, um positivo:

Também foi muito legal. Trabalhamos todos juntos. Sem problema, um colega conversando com o outro. Eu acho que não teria nenhum problema não. Tranquilo. Sem problemas. (Pedro).

Os PCNs aqui, eu te falei, a partir do PCN, os professores começaram a se mobilizar para trabalharem juntos, em projetos, e isso funciona até hoje. É claro que existem disciplinas que têm dificuldade maior em entrar

em projetos, são disciplinas que trabalham menos as questões sociais, disciplinas como matemática, química, se são disciplinas mais técnicas, que suscitem menos desenvolvimento do aluno, realmente fica mais difícil. (...) Então, os PCNs, neste aspecto, desta interdisciplinaridade, está sendo levado realmente a termo, isso é até já incorporado à nossa rotina. (...) a Feira de Ciência, que eram sempre os mesmos temas, os alunos ficaram muito mais mobilizados. (Vanessa)

Outro professor, por sua vez, apresentou uma postura de negar qualquer alteração significativa provocada pela integração dos temas transversais no currículo. Diante dessa postura, o professor destacou que a mudança mais perceptível se deu no que diz respeito à forma com que o programa era apresentado.

Aqui não teve nenhuma mudança é... efetiva em relação à prática. Mas em relação à apresentação do programa para o público externo, porque na prática simplesmente já era feito. Então é... não houve uma mudança muito grande, aí todo o trabalho que... e aqui é... uma coisa interessante..., os profissionais já naturalmente já trocam informações. (Vagner)

Percebeu-se que, ao serem indagados sobre a inserção dos temas transversais no currículo de ciências do Colégio Ouro Branco, três professores destacaram as dificuldades existentes que contribuiriam para dificultar uma maior integração das propostas vinculadas neste documento. Dentre as dificuldades apontadas destacou-se “o currículo inchado” devido ao excesso de conteúdos, os quais limitariam e reduziriam o tempo que os professores poderiam ter para refletir sobre formas de integrar novas propostas para o currículo. Um professor ainda atribuiu essa dificuldade também ao tempo de aula destinado para a disciplina biologia, no ensino médio, quando comparadas com outras matérias.

O problema é o seguinte, volto a dizer, esse currículo excessivo, esse currículo de disciplinas, é o que impede isso. O professor tem que fazer cada vez mais avaliações. Às vezes, o aluno gasta mais tempo nisso do que em aula. Então, o professor tem que corrigir prova e não ganha pra isso. Tem que corrigir prova, fazer prova, aplicar prova e aí quando termina uma bateria já começa a outra e aí dá de fazer trabalho, ainda por cima. Alguns colegas ainda conseguem, eu te digo, eu não consigo. (Sandro)

Ah! Dificuldade tem. A nossa grande dificuldade pra qualquer tipo de integração depende de tempo e de conversa. Você sentar você trocar idéia, você discutir você debater. Ih,... A instituição, ela não tem uma estrutura para isso. Então, a escola ainda não percebeu que ela tem que abrir o espaço pra que o... a escola como um todo, né? Abrir um espaço pra que o... profissional, sente e reflita sobre a sua prática... debata, converse, e isso não é num final de semana, não é numa semana só, não é

num determinado momento. Isso tinha que ser ao longo do ano. Então você ter um tempo para trocar idéia. E o trabalho ser produto dessa troca de idéia, e não “vamos fazer um trabalho interdisciplinar”. E acho que a grande dificuldade é essa. (Vagner)

Agora, novamente vou falar a mesma coisa (...) o Colégio Ouro Branco é totalmente conteudista. A gente trabalha com um programa de biologia no ensino médio que é simplesmente enorme. A gente tem uma carga horária que, se você comparar com a dos outros colegas é muito restrita, muito limitada. A gente tem quatro aulas semanais de quarenta e cinco minutos na primeira série, sendo que efetivamente a gente não entra nisso, porque entre aplicar testes de outros colegas (...). A gente tem uma carga horária de três aulas semanais na segunda série e depois despeja tudo na terceira série. Então, estes temas transversais, quando eles são trabalhados, (...) quer dizer, o aluno ele tem acesso, mas a gente trabalhar em sala de aula, aqui em nossa realidade é muito complicado. (Leonardo)

Logo, segundo os entrevistados, enquanto os PCN de temas transversais se detêm apenas a apresentar mais um conjunto de temas a ser tratado pela escola, pois, nesta lógica, a centralidade dos conhecimentos ditos oficiais e tradicionais é mantida. No caso do currículo de ciências/biologia do Colégio Ouro Branco essa postura ainda é reforçada devido a uma postura conteudista e à falta de tempo identificada por parte dos professores. Existiu ainda o comentário de um professor a respeito de disciplinas que estariam ocupando um espaço no currículo o qual deveria ser destinado para as disciplinas básicas, com o intuito de solucionar a falta de tempo dos professores dessas disciplinas.

Tem que ser um negócio mais (...), privilegiar mais as disciplinas básicas, né? E enxugar um pouco. Eu não vejo o porquê de se colocar numa grade curricular, por exemplo, uma aula de informática para meninos que vivem com um computador em casa. A maioria deles sabe mais de computador do que os próprios professores de informática, entendeu? A maioria deles aqui é capaz de raquear um sistema, mas o professor de informática não sabe fazer isso. Então eu não vejo razão pra isso. Pra que essa estupidez que tem por aí? Fazer educação física, “ah é legal”. É legal sim, mas todo mundo aqui tem academia... Acho que podia pegar esses tempos e dar para outras disciplinas, pras disciplinas básicas: português, matemática, para a área de ciências: química, física e biologia. Para suprir as dificuldades deles. (Sandro)

A proposta de integração entre as disciplinas escolares clássicas, expressa no documento através dos temas transversais, os quais deveriam atravessar as disciplinas, estaria, segundo os entrevistados, comprometida em função dessas dificuldades.

5.2.

A diversidade atravessa o currículo do Colégio Ouro Branco?

Apresentarei a seguir o segundo momento das entrevistas, que buscou identificar como os professores entrevistados estariam se posicionando em relação às temáticas multiculturais raça, gênero e orientação sexual, as quais foram sugeridas pelo documento dos temas transversais, para perpassarem os currículos das diversas áreas do conhecimento.

Num primeiro momento, será promovida a análise das categorias sexualidade, orientação sexual e gênero, em função, justamente, da proximidade existente entre esses temas.

5.2.1.

Sobre os temas transversais de gênero e orientação sexual

Dentre as respostas formuladas sobre a questão da sexualidade, percebeu-se um predomínio de uma postura em que os professores de ciências tenderiam a associar e a reduzir às questões de sexualidade às questões de reprodução humana, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, drogas, e ao ato sexual em si.

Eu não tenho dificuldade nenhuma. Eu abordo naturalmente, na hora que pinta, qualquer coisa que tem viés de sexualidade e droga (...). Eu não perco uma oportunidade de parar o desenvolvimento de um conteúdo que, às vezes, não é tão importante... (...) A gente discute muito é... sobre doenças sexualmente transmissíveis, isso tudo vinculado à sexualidade, a primeira vez, o que é, o que não é, como faz, como deixa de fazer... E é ... Eu acho que esse é o nosso papel. (Sandro)

Olha, no oitavo ano, o meu conteúdo, a matéria ciências, o meu conteúdo é corpo humano. Então eu trabalho os sistemas fundamentais do corpo. Então, inclusive o sistema reprodutor. Você sabe que é o assunto que eles mais adoram devido a curiosidade? E aí eu percebo em sala de aula, que o diálogo em casa é zero sobre isso. Como é que eu posso te confirmar isso? As perguntas que eles fazem. As perguntas mais simples, que o pai e a mãe poderiam responder pros seus filhos. “Professor, se um homem tem ejaculação próxima a vagina, engravida?” Então, coisas que o próprio pai ou a mãe poderiam responder se tivessem uma abertura, entendeu?

Em termos de gravidez, eles não sabem nada. Então a curiosidade aumenta é... São perguntas simples que, eu vejo que, realmente... O aluno chega em casa e não vai conversar com a mãe sobre isso. Eu sinto isso nas minhas aulas. Pelas perguntas que eles estão fazendo. (Pedro)

Não, eu não. Bom, pra biologia é muito fácil, né? Porque na hora que você tá trabalhando o aspecto reprodutivo, você já leva o problema da sexualidade. Então na hora que você fala da questão da... da... anatomia, do sistema reprodutor masculino, você já vai falando da necessidade da higiene, do cuidado, da... da... da preservação do corpo. Na hora que você fala da questão da... da ... da ejaculação e da reprodução, aí você já fala da questão dos cuidados, da vinculação do sexo à espécie humana, não mais ligado à reprodução. Então, nesse caso, envolvendo o prazer que, na verdade, não está só vinculado ao ato de um indivíduo e sim dos dois e o prazer não é vinculado só àquele momento... Então, em biologia fica muito mais fácil trabalhar isso. Trabalhar isso dentro da programação. (...) Em ciências... é... esse trabalho também é possível quando... é quando o conteúdo aparece, por exemplo, quando no oitavo ano, quando evolve reprodução. Você pode trabalhar a questão da reprodução e da sexualidade. (Vagner)

E eu começo a falar justamente do sistema reprodutor, primeiro tecnicamente falando e depois eu falo muito sobre isso. (...) Porque é a primeira oportunidade que a gente tem, em termos acadêmicos, de falar sobre o assunto numa aula de biologia e eu não tenho pudor nenhum. Eu só evito uma questão de trabalhar valores, eu preciso manter um papel muito imparcial nessa hora. Eu não estou ali para dizer em que idade eles tem que se relacionar sexualmente, eu não estou ali para reprovar aborto, eu não estou ali para questionar estas situações. Mas eu acho importante dar os prós e os contras de uma decisão como essa, então eu trabalho muito nessa linha. Eu sempre procuro a questão sexual, estão em idade muito... Se vale a pena, é uma decisão importante, porque é uma situação que marca a vida, está preparado realmente? É a pessoa certa? Talvez não seja. (Vanessa)

No comentário realizado por Vanessa fica clara a preocupação em evitar passar para os educandos seus próprios valores ao tratar dessa temática específica. Ao fazer isso, essa professora estaria se aproximando da proposta explicitada no documento do temas transversais, no tópico orientação sexual, que propõe que os professores evitem ao máximo expor suas opiniões pessoais sobre temáticas associadas à sexualidade, limitando-se apenas a expor os conteúdos de forma a permitir que os alunos desenvolvam sua autonomia e suas próprias conclusões. (BRASIL, 1998a, p. 302).

Enrique, por sua vez, ao se posicionar sobre as dificuldades encontradas em aulas que tratassem da questão da sexualidade, destacou o fato de que

professores de ciência/biologia não estariam recebendo o devido preparo na universidade para trabalhar de forma eficiente a questão da sexualidade, o que explicaria a tendência destes professores relacionarem essa temática aos conteúdos de reprodução e sexo.

Bom, sexualidade, primeiro a formação mesmo. A gente não é formado para dar essa matéria. Na própria cabeça do professor, você lembra logo de reprodução. Então, a aula é de reprodução, aí você vai falar de pênis, de vagina, e aí já está no imaginário popular que você vai falar disso, só que sexualidade não é só isso. É mesmo o tratamento de gênero, diferenças físicas, diferenças morfológicas, diferenças hormonais, o convívio social, isso você pode abordar com, por exemplo, bolar uma aula que você fale de evolução abrangendo o tema de diferenças entre gêneros ligada ao processo evolutivo. Aí você pode associar até o fato mais técnico, né? Como é que surgiram, como é que surgiu a fecundação interna, qual é a diferença com a fecundação externa, então o tema sexualidade é bem interdisciplinar, deve ser assim. Senão aquela coisa, sexo, sexo, sexo, não é só isso. Isso sendo bem feito você está fazendo um bom contexto de sexualidade. Eu discutia muito isso com a professora de sexualidade, que era uma professora muito boa, amiga nossa lá da UERJ. Agora, a gente não é formado para isso, é isso que é o problema. (...) Mas assim, de um modo geral, tem faculdades que nem tem essa cadeira, são poucas as que têm. E..., acaba que... você se vira. Você... ou você lê sobre o assunto, busca alguém, uma fonte, um curso, algo assim. Se depender da formação básica da faculdade não dá isso não. (Enrique)

Esse mesmo professor acrescenta a falta de preparo por parte dos professores como uma das dificuldades de se abordar a questão da sexualidade, a própria postura da escola em limitar a abordagem de temas que se relacionassem às questões sexuais.

É quando chegava na reprodução humana e embriologia, que é quando chega a reprodução humana, aí antes a gente tinha que abordar o tema, não tem como. O espermatozóide não chega no óvulo do nada. Aí vem as perguntas de prevenção, vem as perguntas associadas a tudo isso. Aí a primeira barreira com alunos de 13 anos de idade é a própria escola. As próprias escolas “tá ensinando a usar camisinha, tá ensinando a prática do sexo, tá ensinando...”. Então isso ainda é uma barreira muito grande nas escolas. A primeira barreira é que nos não somos formados para isso, o que a gente dá é o que a gente se virou para dar. Você trocando uma idéia com um colega que também trabalhou o assunto, algo do gênero porque agora que algumas faculdades tão acordando pro tema. Ainda é... Vamos ver o resultado disso mais pra frente. (Enrique)

Nesse sentido, conforme evidenciado no documento dos temas transversais, faz-se necessário que o educador tenha acesso a uma formação específica para estar habilitado para tratar da temática sexualidade com jovens e

adolescentes em sala de aula. O documento acrescenta ainda a necessidade de que essa formação seja continuada e sistemática, de modo a estimular as reflexões por parte dos professores sobre seus próprios valores e preconceitos. “*É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus.*” (BRASIL, 1998a, p. 303).

Ainda sobre a questão das dificuldades encontradas no tratamento da temática sexualidade em sala de aula, houve apenas um professor que se manifestou apontando a falta de tempo e a mudança no programa da disciplina ciências/biologia como fatores que impediriam a abordagem em sala de aula. Ainda assim, ainda que o argumento seja a falta de tempo, mais uma vez percebe-se uma identificação dessa temática com conteúdos referentes à reprodução e métodos aos contraceptivos.

Em ciências, vou falar novamente do ensino médio (...) apesar da gente colocar no currículo (...). Mas seria, sim, importante, (...) As melhores experiências que eu tive de demonstração de interesse... Acabo por dizer que é uma matéria fácil de abordar porque ela desperta interesse... Mas eu não vou me esquecer quando, na segunda série do ensino médio, eu trabalhava reprodução, trabalhava métodos anticoncepcionais e isso para adolescentes de dezesseis anos, sexualmente ativos. E eu me lembro, realmente, de experiências muito, muito boas com este grupo. Mas infelizmente mudou o programa, a gente passou a dar histologia animal e nunca mais tivemos a oportunidade de trabalhar a sexualidade. (Leonardo)

Esse mesmo professor quando perguntado novamente sobre quais dificuldades poderiam ser encontradas em aulas que abordassem a temática sexualidade, em especial sobre a questão da orientação sexual, apontou para o fato da receptividade por parte dos estudantes poder se constituir numa dificuldade na medida em que o tratamento dessa temática em sala de aula deveria ser conduzido com cautela, de maneira a evitar acusações de constrangimento e assédio por parte dos alunos.

Olha, comigo, eu novamente repito, não tenho essa oportunidade, apesar de ser o professor mais indicado para isso. Mas, mais uma vez eu vou falar. Há tempo? Não há tempo! É necessário? É necessário! Mas, isso começa pelo estímulo, entendeu? É necessário sim, mas há tempo? Não há tempo. (...) E tem mais uma coisa. Eu não teria esta dificuldade não, mas agiria hoje de uma maneira totalmente diferente de como eu agia há anos atrás. Porque hoje em dia, para você receber um processo por

constrangimento, para você receber um processo por assédio sexual, a distância é isso aqui ó, bem pequena, tá? E isso pode valer toda a sua carreira, tudo aquilo que você construiu na sua vida, você pode até sair num jornal... Então, com certeza, com esse grupo, um professor trabalhando um assunto desses, ele vai ter muita cautela. Porque vai que ele fala uma coisa que acabe magoando alguém, que acabe... muito cuidado, muito cuidado. Porque há dez anos atrás jamais aconteceria isso. Agora, hoje... Assédio, assédio e constrangimento... Complicado... (Leonardo)

Sobre os valores e as concepções de sexualidade de cada educando e, conseqüentemente, de cada família, o documento dos temas transversais se posiciona de forma a desassociar da escola a função de julgá-los, uma vez que, à escola caberia trabalhar o respeito às diferenças a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias (BRASIL, 1998a, p.305). O documento, porém, não apresenta formas de abordar esse conteúdo sob essa perspectiva, o que talvez motivaria a fala de Leonardo.

O comentário realizado por Sandro sobre a abordagem da temática da orientação sexual em sala de aula estaria se aproximando do objetivo de se compreender as questões de gênero e sexualidade como fundamentais para a constituição da identidade dos estudantes. Nesse momento da entrevista, tratava-se da resposta para o questionamento sobre a incidência da temática orientação sexual em aulas de ciência/biologia:

Aparece muito. A maioria deles não conversa. Eles não conversam sobre isso em casa. A maioria deles não conversa. Eles tem problemas em casa, tem problemas familiares, tem problemas nos relacionamentos deles, né? Nos grupos. E hoje tem tribos, sabe? Lances complicados, que você tem que saber o que é EMO, o que é DARK, tá trabalhando com o jovem é? Tem que saber. Então você tem que saber. É a identidade deles, você tem que respeitá-los, sabe? A menina chegou lá de cabelo azul e eu sou radical com certas coisas, mas eu respeito. Eu respeito. Eu posso até não gostar, mas eu respeito. (Sandro)

LOURO (2008) destaca que parte dos discursos sobre gênero englobaria também as questões sobre sexualidade. A autora enfatiza, porém, a necessidade de se distinguir os vocábulos “gênero” e “sexualidade”; ou entre “identidades de gênero” e “identidades sexuais”. Acrescenta, ainda, que os componentes “naturais” ganhariam sentido somente através de processos inconscientes e formas culturais. A autora defende que a sexualidade seria uma invenção social, já que ela se constituiria a partir de vários discursos sobre sexo, os quais seriam, por

sua vez, responsáveis por normalizar, regular e produzir saberes que produzissem “verdades” (LOURO, 2008, 25-26). O comentário de Vagner sobre a cultura do carioca a respeito de como estes percebem as manifestações de sexualidade corrobora esta afirmação:

Tem a questão cultural...é...é... que aparece com muito mais frequência. Mas se você observar, é... é... principalmente no Rio de Janeiro, o Rio de Janeiro é uma cidade que faz gozação com tudo. Então se você observar, se faz gozação com cabelo, se o cara é careca, se o cara é cabeludo, se o cara tem cabelo liso, então... agora existem pessoas que levam isso a sério, aí é que você tem que se preocupar. Então você tem que sentir na hora que aluno se expõe, você sente que aquilo é sério. Dá pra sentir isso, dá... na hora que... não é só da sexualidade, não é só a questão da... de... de... de definição de raça, você sente com determinados comentários se é uma brincadeirinha boba ou se é uma questão de preconceito mesmo. Então existe a questão da cultura do “fazer piada sobre tudo” e tem determinados estereótipos que acabam sendo foco de piada constante.

Segundo LOURO (2008, p. 28), as identidades de gênero se construiriam a partir das formas como os sujeitos se identificam sócio-historicamente como masculinos e femininos. Sujeitos masculinos ou femininos poderiam, então, ter sexualidades múltiplas, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, dentre outras. De acordo com essa visão, o importante seria perceber as diversas identidades como constructos instáveis em permanente transformação, não sendo possível, portanto, tratá-las como acabadas ou estabelecidas num determinado momento, como o nascimento, a adolescência ou a vida adulta.

Nesse sentido, podemos perceber que Vagner, ao ser indagado sobre a questão da orientação sexual em aulas sobre sexualidade, estaria se aproximando de tal visão ao procurar desvincular a questão da orientação sexual dos indivíduos e de suas próprias identidades de gênero:

É assim... sempre deixo aberto, mas é difícil o aluno se colocar em relação a orientação sexual. Eu deixo bem claro quando eu trabalho essa questão de sexo e sexualidade que tem que mostrar a diferença entre isso. E em biologia,... é bom porque dá para trabalhar isso com tranquilidade. Em genética e herança, quando a gente faz esse trabalho de genética e herança a gente fala sobre determinação do sexo, a determinação do sexo é um processo biológico e envolve na espécie humana uma questão cromossômica. Então, sexo é determinado biologicamente. Aí é nessa questão que eu puxo sobre sexo e sexualidade... Sexo você não escolhe você nasce com ele. Sexualidade você escolhe. Ao longo da sua vida, você, em função das suas experiências e dos seus traumas, dos seus prazeres, você vai definindo a sua sexualidade. Então, até comento com eles, sexo você não escolhe você herda. Agora sexualidade é marca de sabonete,

cada um escolhe a sua. Então aí não tem essa pré-disposição, “aí nasceu com a predisposição pra ser gay”, até esse ano a gente discutiu na terceira série que tem... aí eles falando, “ah, porque tem garoto pequenininho que tem trejeitos e já nasceu gay.” Aí eu digo, “Não, não nasceu gay. Um garoto com oito anos de idade com... como é que você vai falar de sexualidade com uma criança de oito anos de idade?”. Aquele comportamento delicado ou até mesmo por ser visto como um comportamento de gay, que é... preconceito, não existe um comportamento de gay. Não existe isso. Existem pessoas que são homossexuais que tem comportamento afetado, então assim exagerado, querendo é... fazer movimentos femininos assim exagerados, imitando uma caricatura de mulher. E existem gays que na verdade se comportam como homens “normais”. Então esse negócio, essa caricatura do gay é uma questão muito preconceituosa. Tanto do sexo feminino quanto do masculino. Essa visão, a mulher que é um... homossexual... ah tem que ser dura, tem que ser macho. Não, ué? Tem mulher homossexual que é extremamente feminina. Existem homossexuais extremamente femininas. Aí perguntam: “Mas como é que é homossexual se é extremamente feminina?”. Ou então “como é que o cara é homossexual se ele chama tanto a atenção das mulheres?” Isso não quer dizer nada. Então no caso da biologia, dá para trabalhar isso. É isso.

Outro professor, ao ser indagado sobre sua posição diante da temática orientação sexual atribuiu-a, por sua vez, a uma alteração genética que poderia ou não se manifestar nos indivíduos, sendo independente de outros fatores. Além disso, esse professor manifesta-se a favor dos debates em sala de aula sem, no entanto, tentar desfazer percepções preconceituosas manifestadas pelos jovens e adolescentes sobre questões relacionadas à orientação sexual dos indivíduos.

Não muito. Eles perguntam assim... o que é... o que faz o homem gay se tornar gay. Olha, eu falo que isso, eu não afirmo, mas eu coloco que pode ser um problema genético. Pelo que eu leio sobre isso. Na internet, em revistas científicas, ou até revistas que eu quando vejo a chamada para alguma reportagem eu vou direto naquela reportagem. Aí eu leio, assuntos interessantes que eu já tirei de revistas e trouxe para a sala de aula, para eles verem e tal. Aí começa o diálogo em sala que eu acho legal. Cada um, às vezes, dá sua opinião. “Ah, eu acho que é pouca vergonha!”. Ai eu começo a rir. “É pouca vergonha!”. “Não, não... Eu acho que é criação”. Alguns falam criação. No modo com que esse homem e essa menina foram criados pelos pais, muito certinho, muito delicadinho, muito patricinho, patricinha. Eles acham que isso pode ser. Eu deixo o debate. E aí me perguntam: “E você professor?” E eu acho que pode ser um problema genético. Alguns concordaram. É meu ponto de vista. Eu acho que tá na genética. Não existe assim, o cara nascer, na concepção, óvulo e espermatozóide. Sei lá... “teu destino é gay”. Não sei... Eu acho que não é por aí. Tá na genética. E essa genética vai se manifestar. Eu não sei explicar, mas tá na genética e ela vai se manifestar mais adiante. Podendo ou não se manifestar. (Pedro)

Sobre as manifestações por parte dos alunos sobre a questão da sexualidade marcada por risos e gozações, o documento dos temas transversais as considera como indicadores da necessidade de se discutir abertamente sobre a questão sexual, uma vez que tais manifestações estariam vinculadas a sensação de ansiedade, dúvidas e curiosidade dos alunos. O documento afirma que “*todas essas reações indicam as dificuldades para lidar com o tema, o medo de errar, de não ser ‘normal’, da opinião alheia.*” (BRASIL, 1998a, p. 301). Esse documento, porém, não apresenta em nenhum momento formas mais específicas de abordar essa questão e, principalmente, de se desfazer dessa noção de “*normalidade*” sexual presentes nas concepções socialmente dominantes.

Após a análise das respostas desses professores sobre a questão da sexualidade e orientação, verificou-se ser imprescindível a elaboração de um trabalho em sala que desvincule gênero de opção sexual. LOURO (2008, p.36) acrescenta ainda que “*a homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de terror, em relação à perda do gênero, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos’*”.

Ao afirmar que as identidades de gênero e as identidades sexuais se construiriam em relação, a autora transcenderia a uma simples polarização entre os dois conceitos, culminando na afirmação de que as diversas formas de sexualidade e de gênero seriam interdependentes, ou seja, afetariam umas às outras (LOURO, 2008, p.50).

Finalmente, ao serem indagados especificamente sobre como se manifestavam em relação às questões de gênero, ou dos estereótipos que caracterizariam homens e mulheres, em suas aulas, dois professores assumiram que nunca haviam tocado nesta temática em sala de aula: “*... mas não, não, não, não, nunca...*” (Leonardo).

Diretamente assim não. Eles perguntam, a dúvida é... que é fácil tirar é na concepção. Ou seja, espermatozóide e gameta, e óvulo. Onde eu trabalho com eles cromossomos sexuais, e daí eu explico da onde surgiu a menina e o menino, mas como você perguntou não. Isso a gente não trabalha, eles não perguntam. Sem problema nenhum. (Pedro)

Dois professores, por sua vez, demonstraram estar mais familiarizados sobre temas que comporiam a discussão da temática sobre gênero em aulas de

ciências/biologia em relação aos outros professores entrevistados, sendo que um deles apontou a falta de tempo e a resistência por parte dos estudantes como alguns problemas para abordar o tema (Enrique). Já Vanessa demonstrou buscar descaracterizar os estereótipos de gênero trazidos pelos próprios estudantes além de tentar desfazer os papéis sociais tradicionais conferidos aos homens e às mulheres e que também estariam presentes nas concepções dos alunos.

O problema é assim, o tema não é difícil, o problema é que as pessoas já trazem também aquele conteúdo, do seu dia-a-dia de uma forma muito equivocada, até você desfazer os equívocos das coisas. As próprias pessoas já trazem os estereótipos, aí você tentar desfazer isso em algumas poucas aulas é muito difícil. Às vezes, você vê que o aluno compreendeu o que você falou, mas não aceitou. Aquela coisa, alguma religião que não pode mudar, que não pode mexer naquele assunto, porque aprendeu desse jeito, até ele se convencer de que não é bem assim, então isso é meio complicado. Como a gente tem chance de trabalhar isso com um conteúdo tão grande como o que a gente tem? (...) E em sala de aula tem que abordar também sobre o próprio contexto dos alunos, a própria questão da valorização da mulher no mercado de trabalho, do respeito a mulher, e eles vêem isso (...). (Enrique)

Não, a mulher é mais emotiva, mas, assim, do mesmo jeito que existe mulher muito emotiva, existe homem muito emotivo também. Então, eu aproveito ali também, para descaracterizar o estereótipo de que homem não pode chorar, que homem não pode,... entendeu? O homem pode sim. Para a mulher é importante saber que para ela também, que ele compartilha o sentimento também, que ele não é... Que tem aquela coisa da sociedade machista de achar que o homem que chora, que se emotiva, já não é bem um homem, já é mais... Então, de jeito nenhum. Eu acho que é importante frisar que, em termos de comportamento, se a mulher sofre esta questão hormonal e se para o homem não é tanto, não é tão evidente assim, isso não significa que ele não possa, numa situação em que esteja envolvido emocionalmente, não possa expressar, que isso é importante, toda mulher gosta que diga que a ama sim, que dê flores e que isso não é uma situação, absolutamente... Ao contrário, isso contribui para a relação, porque do mesmo jeito que eles gostam de ouvir elas os ama, a recíproca também é verdadeira. Numa relação de casal isso é importante. Então eu pergunto se eles participam das tarefas domésticas, por exemplo, até que ponto ajuda, um levanta o braço, “Eu trabalho fora, mas eu ajudo em casa a minha mãe a lavar prato”. Muito bem, aí tem sempre um que debocha: “Tá lavando prato.” Aí eu falo, qual é o problema de você lavar prato? Você é mais homem ou menos homem porque está pegando um prato e botando água dentro? É isso ser homem? Aí o cara já fica pensando que bobagem... Aí ele já vem na outra aula não achando mais nada de mais. Então, eu procuro quebrar um pouco esse mito sim. (Vanessa)

Na fala de Vanessa, verifica-se uma tentativa de superação do estereótipo de gênero atribuído aos homens, porém, ao mesmo tempo em que reforça o estereótipo feminino das mulheres. Nesse sentido, está presente nas próprias recomendações do documento do PCN de Ciências Naturais a necessidade dos professores terem consciência de seu conjunto de idéias e pré-concepções para que possam superá-las e trabalhar sobre as concepções que os educandos trariam consigo (BRASIL, 1998b, p. 46).

Cabe aqui destacar ainda o posicionamento de um professor que, ao se manifestar sobre as aulas sobre gênero, estaria identificando esse vocábulo com a questão da sexualidade, identificando-os como sinônimos. Vale lembrar que esse tipo de atitude foi evidenciado na fala de todos os professores entrevistados, seja durante as perguntas sobre sexualidade e orientação sexual, seja durante as questões sobre gênero. É interessante perceber, porém, que apesar disso, está enfatizada na fala desse professor a necessidade de se promover a tolerância entre os alunos em relação às identidades, sexuais ou de gênero.

Dá, dá. Mas depende de como você coloca, né? Na hora que você vai discutindo com a turma, aí você coloca uma situação que.... é vai deixando, é aquele negócio, você tem que ter uma... tem que evitar uma... é.... é... aceitar brincadeiras é... é.... inadequadas, mas também evitar ser duro demais. Porque, às vezes, por exemplo, na hora que você fala da questão da sexualidade eles brincam muito com isso, porque é normal as pessoas brincarem com a questão da sexualidade. Se você ouve uma piada e embarca e... acrescenta, não é bom. Agora se você ouve, e chega muito pesado fazendo uma crítica muito ferrenha, você pode tá é... é... é... exagerando no peso. Então nessa hora, você tem que selecionar. Então, se for uma piada de mal gosto, fora de hora, inadequada, você com certo jeito, vai interrompendo “não é assim, porque na verdade, não funciona assim...” de uma maneira branda. Pra justamente, não incentivar os extremos. Nem o extremo é... é... achando que... não, todo mundo tem que ser e não..., na verdade, sexualidade cada um escolhe a sua, é uma coisa íntima. E se a pessoa é gay, oras, que você tem que interferir? Então, as pessoas, é engraçado essa situação nas pessoas, é... é... é... tentarem, é... interferir no... no... na escolha do outro. E se incomodar com a escolha do outro. Do mesmo jeito que eu não me incomodo quando uma pessoa vai se casar com uma mulher que eu não casaria, porque eu vou me incomodar com um cara que resolve ter relação com outro cara, ou uma garota que resolve ter relação com outra garota? Então, é tentar mostrar para o aluno que não tem porquê. Não tem porque você... é...ter esse preconceito. É uma escolha pessoal. Do mesmo jeito que o cara resolve ser flamenguista e o outro fluminense, cada um na sua, cada um escolhe o time que quer. (Vagner)

Ao comparar as reflexões apresentadas pelos professores entrevistados com as propostas vinculadas no documento referente ao Parâmetro Curricular Nacional da área de ciências naturais para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental algumas aproximações podem ser destacadas. A primeira seria em relação ao tratamento da questão de gênero, cuja abordagem presente no documento consistiria, por parte dos professores, estimular a equidade entre os gêneros, denunciar os preconceitos e estereótipos e contribuir para uma não-discriminação entre estes. Percebe-se na fala de alguns professores a preocupação em promover em sala de aula o respeito às diferenças tanto de gênero quanto de orientação sexual. Ambos demonstrariam a intenção de enfraquecer a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres, os quais seriam reforçados pelos próprios estereótipos de gênero. Nesse sentido, esses professores estariam se aproximando da proposta veiculada pelo PCN.

A segunda aproximação entre o discurso de alguns professores e as propostas presentes no documento de temas transversais seria de acordo com a própria abordagem dada à questão da sexualidade em sala de aula. No tópico sobre orientação sexual presente nos temas transversais, fica evidente a não-abordagem das diferentes opções sexuais possíveis entre os indivíduos e o tratamento destas em sala de aula. Isso fica claro, uma vez que este documento está dividido da seguinte forma: dimensões do corpo, relações de gênero e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis.

Vale destacar que em nenhuma parte do documento é tratada a questão da homossexualidade, bissexualidade ou qualquer outra forma de orientação sexual em termos de currículo ou em sala de aula, apesar deste afirmar ser o trabalho com orientação sexual uma forma de se posicionar “*contra discriminações associadas a expressões da sexualidade, como a atração homo ou bissexual, e aos profissionais do sexo*” (BRASIL, 1998a, p. 316).

O tema da sexualidade, neste documento, estaria sendo, portanto, associado somente às temáticas de tratamento de gênero, reprodução e métodos contraceptivos também evidenciadas na maioria dos discursos dos professores entrevistados. O documento ainda reforça uma concepção moderna e tradicional de ciência quando afirma que “*a explicitação dessas informações e fantasias relacionadas com as mudanças do corpo e com a reprodução possibilita tratar o*

assunto de modo claro, diminuir a ansiedade, e assimilar noções corretas do ponto de vista científico” (BRASIL, 1998a, p. 321).

Já em relação ao tema transversal orientação sexual trabalhado dentro do documento do PCN de Ciências Naturais para 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, fica evidente uma aproximação e redução da temática sexualidade às questões de reprodução humana, assim como a apresentada dentro do documento de temas transversais.

Ainda sobre a relação entre os temas transversais e ciências naturais dentro do PCN, verifica-se uma tendência do documento de condicionar o trabalho e abordagem da sexualidade a uma visão tradicional moderna de ciência (BRASIL, 1998b, p. 50). Contraditoriamente, o documento do PCN também propõe a não limitação do conhecimento do corpo a sua dimensão biológica, já que no corpo estariam inscritas *“a história, a cultura, os desejos e as aprendizagens do indivíduo”* (BRASIL, 1998b, p. 51).

Entretanto, nem o documento nem o discurso dos professores entrevistados demonstram uma maior explicação sobre as relações entre sexualidade e cultura na ótica do ensino de ciências. Vale ressaltar aqui que em nenhum momento o documento do PCN de Ciências Naturais aborda a questão das identidades de gênero como conteúdo no ensino de ciências/biologia.

Dessa maneira, a proposta de se tratar das questões de gênero, especialmente, daquelas provenientes dos estudos feministas, estaria diretamente relacionada com a tentativa de se superar o argumento biológico que ainda é usado para justificar as desigualdades entre homens e mulheres *“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, 2008, p. 22).

O desenvolvimento de uma nova linguagem baseada nesse conceito de gênero torna-se fundamental para esse debate. A mudança de linguagem já se iniciaria no uso do vocábulo *“gênero”* em detrimento de *“sexo”* para evitar associações entre determinismo biológico e diferenças sexuais. A ausência dessa preocupação por parte dos professores evidenciaria uma postura que estaria contribuindo com a manutenção do *status quo* de desigualdades sociais entre os gêneros, já que são nas relações sociais que estes se consolidam.

A proposta pós-estruturalista defendida por LOURO (2008) baseia-se na tentativa de se contextualizar as afirmações ou suposições sobre gêneros, de forma a evitar generalizações entre “mulher” e “homem”. Nesse sentido, uma perspectiva que assumisse essa posição ultrapassaria e se desvincularia dos chamados “papéis sociais”, ou seja, dos padrões sociais arbitrários de membros de uma sociedade que definiriam seus comportamentos, vestuários, postura etc. (LOURO, 2008, p. 24). Esse avanço, por sua vez, facilitaria a abordagem dos temas da sexualidade e da orientação sexual em sala de aula. No entanto, tais abordagens foram apenas sutilmente identificadas nas falas dos entrevistados e parece não ser uma preocupação substancial na prática dos mesmos.

5.2.2.

Sobre o tema transversal de raça/etnia

Num outro momento, os professores foram perguntados sobre como perceberiam a questão de raça no ensino de ciências/biologia. Quatro professores percebem as variações fenotípicas nos diversos grupos da espécie humana como variações vinculadas às heranças genéticas diversas, as quais seriam responsáveis pela produção diferencial de melanina entre os indivíduos (Sandro, Pedro, Enrique e Vagner). Nesse sentido, a questão racial estaria inserida como um exemplo biológico dentro do conteúdo sobre poligenia.

Entretanto, dentre os professores entrevistados, a metade não concorda com o uso do termo raça (Sandro, Enrique e Vagner). Essa postura, por sua vez, está de acordo com autores como OLIVEIRA e GOMES (2009, p.139), os quais afirmam ser equivocada a idéia da existência de diferentes raças na espécie humana sob o ponto de vista científico e biológico. Os autores argumentam que, ao ser utilizado para distinguir um grupo de seres possuidores de características fenotípicas comuns, o emprego do termo raça deveria levar em consideração o fluxo gênico presente entre humanos juntamente com a significativa dispersão territorial destes, características essas incapazes de promover diferenças genéticas significativas entre grupos humanos diferentes, o que, por sua vez, se oporia ao uso do termo raça na espécie *Homo sapiens sapiens*.

Dentre esses professores, pode ser identificado no comentário de Sandro uma oposição ao tratamento da questão racial associada às questões culturais em sala de aula justamente porque esse tipo de prática estaria induzindo um aumento na discriminação entre os indivíduos.

O que eu friso pra eles quando vem esse tema, que invariavelmente vai bater quando você trabalha com poligenia, essa coisas toda, tá? É mostrar pra eles que raça não existe na espécie humana. Isso não existe. Tem variações do mesmo. Uma miscigenação possível, tá? Existem estereótipos e existem linhagens, mas não raça. Inclusive, só a OMC não reconhece as raças, tá? Reconhece variações dentro da espécie humana, mas são variedades. E num determinado momento, foram selecionados, em certas regiões, mas isso hoje acabou. Hoje você tem a possibilidade de migração e mistura, então trato com a maior naturalidade, também sem fazer trabalho com culturas. Bobagem. Eu acho que tem que se respeitar, tá? Agora também não precisa fazer um trabalho..., pelo contrário, tudo que eu vejo que está sendo feito nesse sentido tá acirrando. (Sandro)

Pedro, por sua vez, mostrou certo desconforto ao refletir sobre o tratamento da questão racial ao longo das suas aulas. Ao justificar seu silenciamento sobre essa temática, argumentou não ser uma temática apropriada para estudantes que não demonstrariam tratamento diferenciado para indivíduos de raças diferentes. O professor, nesse caso, aponta ainda a idade dos estudantes (do oitavo ano) como empecilho para o tratamento dessa temática.

Não, eu não falo. Nem me perguntaram. Não. Nunca me perguntaram. E eu também não fico... já que eles ainda são muito novos, não vou induzi-los a pensamento, nada disso. Então eu deixo quieto. Olha! Sinceramente? Se fosse para falar eu diria a raça branca e a raça negra naturalmente. E explicaria porque uma pessoa é negra. O que geneticamente origina isso. Aí vou explicar, devido à quantidade muito grande de melanina, blá, blá, blá, blá, blá. Então eu começo a explicar. Naturalmente. Quando eu dou genética em sala, eu falo sobre fenótipo, então eu falo, “Tô vendo aqui vários fenótipos. Como é que se dá isso?” Daí eu joga a palavra fenótipo. Fenótipo o que é isso? Daí eu falo que estou vendo vários fenótipos aqui na sala e começo a descrever isso. A dissecar a palavra. Tô vendo que tem gente com pele de, mas clara, outros com a pele mais escura, outros com olhos claros, cabelo claro, escuro, tipo de cabelo, então vou dizer o que é fenótipo explicando por aí. Mas, agora sim, não sou..., não procuro é... é..., me aprofundar muito. Sei lá. Eles ainda estão muito jovens pra isso. Pra pensar... Eu acho que inclusive, eles tratam pessoas de raças diferentes igual. (Pedro)

O comentário de Leonardo sobre a abordagem da temática raça em sala de aula se aproxima do professor Pedro, quando afirma não trabalhar essa temática em sala de aula em função de não existir a necessidade para tal. Nesse sentido, o

professor parece considerar necessária a abordagem desse tema em sala de aula apenas em casos especiais associados a um eventual comportamento racista entre os jovens e adolescentes:

A gente não trabalha esses temas. E nem ao acaso, não funciona, e digo isso, porque aqui não existe oportunidade. Eu nunca presenciei, posso até, lá no fundo da memória, até buscar alguma coisa, mas não me lembro de, aqui, ter, por algum motivo, sentido necessidade de falar sobre o tema racial por alguma reação de algum aluno. (...) é engraçado, porque biologicamente, o que existe é a ciência chamada ciência natural e diante da ciência natural há uma distribuição geográfica da espécie humana, onde, por exemplo, uma raça (...) apresentava melhor capacidade de adaptação. Então, o mundo, inicialmente, era formado, era habitado, as regiões eram habitadas por indivíduos da espécie humana que apresentavam diferenças físicas. Mas que depois, com as navegações, com a expansão comercial, com a miscigenação, isso acabou se transformando num grupo único. Eu não vejo... Não sei como eu trabalharia isso, eu acho que ia depender do aluno, de como o assunto surgisse...

Vanessa, apesar de concordar com o uso do termo raça, propõe a redução deste ao aspecto biológico de maneira a considerar esse tipo de abordagem favorável para evitar, entre os alunos, a supervalorização de um grupo racial em relação aos outros. Essa postura, por sua vez, se aproxima de um discurso anti-racista marcado pelo uso da perspectiva científica com intuito de superar as diferenças de cor e a discriminação racial baseada em fenótipos distintos.

Então a primeira coisa era, assim, não tinha uma hierarquia, uma raça não é melhor que a outra, apenas uma combinação genética fez (...) características físicas distintas, pronto, ponto. Ninguém é melhor ou pior por ser de uma raça ou de outra. Eu dizia assim, bom gente, vamos ver as três raças. (...) O que caracteriza fisicamente uma raça? Aí, da coisa mais didática possível, vamos ver, raça branca, como é que vocês vêem a imagem de uma pessoa branca? Como é o tipo de cabelo, como é que são as feições, qual é a cor de pele, eu listei no quadro. Pardo, o que vocês consideram como pardo, cabelo é assim... (Vanessa)

As respostas que mais se destacaram sobre o tratamento da questão racial foram dadas por Enrique e Vagner. Enrique apresenta o argumento de que uma das formas de se desfazer dos preconceitos raciais trazidos pelos estudantes, deveria se iniciar com a demonstração de que ainda não está claro se o uso do termo estaria condicionado aos interesses de alguns poucos ou não. Nesse sentido, essa postura estaria se aproximando de MUNANGA (1990, p. 54), quando aponta o termo raça numa como uma categoria social e política de exclusão. Além disso, utiliza o argumento biológico associado às vantagens da miscigenação brasileira

como argumento para demonstrar a posição privilegiada do Brasil sobre o surgimento de algumas doenças genéticas, quando comparado com outros grupos, como o europeu.

Já, já. Bom, essa é uma questão bem interessante, porque em biologia, vamos lá, grupos humanos, a gente tem como uma única espécie Homo sapiens sapiens, no caso, é uma única subespécie. Então, nesse caso, quantas espécies já tiveram no passado? Muitas. A gente está em processo de extinção. Só tem uma espécie. Então em termos de variabilidade que você tem, não é variabilidade interespecífica, e sim intraespecífica, dentro da espécie. Aí você tem o negro, o branco, o vermelho, o amarelo, o asiático etc. Então, assim, o aluno vem com essa impressão de que..., aí depende também, a gente tá vivendo uma indefinição ainda. O próprio, ou foi o Watson ou foi o Crick, o que tá vivo? Eu acho que foi o Crick, ele andou divulgando que segundo a visão dele e nos testes que ele vem realizando usando os marcadores que eles usam são várias raças humanas. Aí isso acende, num dos meios de comunicação, ainda falaram que ele está acendendo o racismo. Que isso exalta as diferenças e rola o racismo. Existem outros pesquisadores que dizem que esse cara tá louco, porque ele ficou famoso e enlouqueceu. Porque a variação é intraespecífica. E enquanto eles não resolverem essa questão molecular que também é, morfológicamente, é uma variação dentro da espécie, que é aceito, então a discussão tá a nível molecular, então enquanto eles não se resolverem mas como é que fica isso na escola? A escola mostra essas duas visões, do que que é. E a gente tenta, quando a gente trabalha o processo evolutivo, você vê que tá todo mundo no mesmo barco. Você então tá trabalhando com a questão de unificação de espécie e falando das diferenças. Porque quando o aluno estuda evolução, aí a evolução é muito importante, porque quando o aluno estuda evolução ele vê, por exemplo, que dentro de uma espécie admite uma variabilidade e que cada um foi um produto ali selecionado daquele ambiente, uma mutação que foi favorável, como todo contexto favoreceu aquela característica naquela região, e ver que cada um tá no seu canto, e hoje a gente vive num mundo globalizado no qual você tem essa mistura. Aí eu costumo brincar com eles, o Brasil é uma grande vantagem em relação aos outros países porque aqui a gente tem muita mistura, muita mistura de gente. O que acontece é que a gente não tem certas doenças, por exemplo, autossômicas, que você tem em alguns grupos europeus, em alguns grupos indígenas, então nós temos isso como uma tremenda vantagem, essa miscigenação e tudo. E quando a gente aborda desse tema a gente vê que é bem aceito. (Enrique)

Finalmente, a resposta de Vagner mostrou-se a mais complexa em relação ao tratamento da questão de raça no ensino de ciências/biologia. Esse professor inicia apontando aspectos biológicos e históricos que fundamentariam e eliminariam a noção de domínio entre grupos raciais; descaracterizaria as concepções de raça e raça pura na espécie humana; atribuiria à escravidão como

ato de dominação entre culturas e não uma inferioridade racial; argumentaria a favor da eliminação de estereótipos biológicos raciais e, por último, proporia o uso da ciência como aliada no combate aos mitos e preconceitos raciais.

Mesma coisa, dá pra abordar raça em vários momentos. Quando você fala em evolução, é o primeiro choque deles, porque o nosso público tem predomínio de brancos, brancos segundo o IBGE. Então o primeiro choque deles é quando a gente mostra que a evolução humana foi baseada na raça negra e o branco é um mutante defeituoso do negro. Aí já bate, né? “Porque o branco é melhor!” Então, peraí, o branco não, é um mutante defeituoso, teve um defeito no gene e a produção de melanina não predomina como deveria. Então é um mutante. E no caso, esse domínio branco é porque o branco, por ter sido um mutante raro inicialmente migrando para uma região muito inóspita, acabou tendo uma evolução cultural, não é uma evolução biológica, mas uma evolução cultural com o desenvolvimento de mecanismos para sobreviver a essa condição inadequada, isso quer dizer, são povos que sobreviveram guerreando. Evoluíram culturalmente, não foi uma seleção biológica, foi uma seleção cultural. E tem isso, tem evolução cultural. Nessa evolução cultural, os povos brancos se mostraram excelentes guerreiros, descendentes bárbaros, que invadem, que dominam, que escravizam. Mesmo que intelectualmente sejam inferiores aos povos escravizados, mas o que vale ali é a força física e não a força intelectual. Então enquanto a Europa vivia com os romanos, os árabes já desenvolviam o sistema indo-arábico e já tinha o conceito do zero. E a Europa branca não sabia o que era zero. Não tinha o conceito do zero. Então, culturalmente, a Europa foi se apropriando de outras culturas, depois de dominar as culturas. Algumas foram massacradas e nem a cultura foi apropriada. Os maias e os incas foram massacrados e, muita coisa da cultura maia e inca não se conheceu. Então, a gente mostra, tem que mostrar para eles que... essa visão de “melhor raça” não existe, e mais ainda, na hora que a gente mostra biologicamente, não existe raça. E... semana retrasada, a gente trabalhando com poligenia, então mostrando a herança quantitativa e mostrando que brancos e negros são extremos de uma variação possível de... de... herança quantitativa, e o exemplo que eu dou em sala de aula, de fenótipos possíveis é justamente olhando entre eles. Aí eu mostro pra eles que não tem nenhum negro e nenhum branco em sala de aula. Na verdade, você tem intermediários entre negros e brancos. Você tem é... é... pardos que vão desde o pardo muito claro até o pardo muito escuro. Mas na verdade, negro puro e branco puro são raros. Na terceira série, por exemplo, tem uma que é muito próxima do branco puro, que eu me arrisco a dizer que é branca pura. Porque é aquela que é mais próxima do mínimo de pigmentação da espécie. E negro, menos ainda. Nosso predomínio é de pardo, pardo médio, pra pardo claro. Mas todos pardos. O que significa que não tem uma distinção racial. Então você não tem uma raça, não tem uma raça na espécie humana. Falar em raça na espécie humana é um erro. A raça é um conceito biológico e a biologia não sustenta a visão de raça na espécie humana. A espécie humana não tem grupos homogêneos a ponto de caracterizar raça. O que você tem são variações fenotípicas graduais e algumas concentrações de alguns fenótipos em algumas áreas.

Mas com todo o degradê possível em cada uma dessas áreas. Então, a gente tenta mostrar pra eles que essa visão de definição de cor, não tem suporte biológico. Então vincular cor de pele negra com maior competência física, aí entra o negócio da integração com história, mostra que isso aí é um preconceito porque, no Brasil,... o negro foi muito associado com a escravidão. E os escravos contrabandeados. Ora, eram aqueles escravos que tinham uma competência física. Por um acaso os escravos contrabandeados pro Brasil eram escravos negros. Na época do Egito, do Egito antigo, os escravos eram brancos. Os escravos eram judeus. Os hebreus, né? Daí você tinha os hebreus sendo escravizados pelos egípcios. Então a questão do escravo não era a questão da cor de pele. É a questão de um povo que domina o outro... Então aquele que é dominado vira escravo daquele que domina. No caso da escravidão, a escravidão no Brasil não foi uma escravidão negra, foi uma escravidão dos povos que foram dominados... pelo, pela, por determinadas é... é... culturas européias. Então, tanto é que, essa, se tem uma idéia falsa de que o português comprava o escravo, é... dominava a África, e escravizava os povos africanos, não. O português só comercializava. O português chegava lá e tinha uma nação africana, que escravizava... africanos. Então você tinha uma tribo africana que dominava outras e escravizava outras, trazendo esses escravos e comercializando esses escravos. E quem escravizava era o negro. Os negros dominavam os negros e escravizavam os negros. Então o colono não comprava o escravo porque ele era negro, comprava porque era escravo. Então é uma questão de... é... é... um povo dominando outro povo. Não uma cor dominando outra cor. Então não tem esse vínculo de... de... de raça. Então a biologia dá suporte a isso. Você tem condição de mostrar por A+B que não tem esse, esse padrão, não tem sustentação biológica. Então essa, essa qualidade superior, então vincular que essa a... a pele clara está vinculada a uma capacidade superior maior, enquanto a pele escura está vinculada a um físico mais desenvolvido, é falso, totalmente falso. Tá aí o... o... o ... o... chefe geral da ONU, é negro e inteligentíssimo. Tá aí o... o... um dos juízes do Supremo Tribunal Federal, negro e extremamente inteligente. Então você tem vários exemplos que mostram que... essa... essa... relação. Então, é tentando mostrar pra eles que esse preconceito não tem sustentação. E isso é importante, porque se busca muito na ciência, a base pra se definir como verdade determinados preconceitos. Conceitos e preconceitos. “Ah, mas a ciência diz, a ciência comprova”. Se busca muito isso. Então na hora que você consegue mostrar que pela ciência isso não é verídico, isso é bom porque isso é a sustentação. (Vagner)

Esta resposta estaria de acordo com a seguinte proposta elaborada dentro do PCN de Pluralidade Cultural: “(...) mas também compreender como freqüentemente características culturais moldaram critérios de escolha e colocação de mão-de-obra, ao longo da história brasileira” (BRASIL, 1998a, p. 153).

Além disso, o argumento utilizado pelo professor Vagner a respeito do deslocamento dos indivíduos de pele clara para regiões mais frias se aproxima da posição dos autores OLIVEIRA e GOMES (2009, p. 141), quando estes afirmam que a latitude seria um fator que estaria intimamente relacionado à biogeografia humana. A predominância de indivíduos com alta pigmentação em áreas tropicais teria ocorrido através de uma seleção natural. Isso porque, nessas regiões, com alto índice de radiação ultravioleta, uma pele escura conferiria uma vantagem adaptativa quando comparada aos indivíduos de pele clara. Ainda sobre argumentos que justificariam a disposição espacial dos diferentes grupos humanos, existe ainda aquele que apontaria a pele branca como mais resistente ao congelamento do que a pele negra, o que, por sua vez, se consistiria numa vantagem adaptativa para este fenótipo em regiões mais frias.

Dessa maneira, fica claro, no discurso de parte dos professores entrevistados, a noção de que a ciência não apresenta sustentação para o conceito de raça na espécie humana. MUNANGA (1990, p. 52) aponta ainda para a ausência de relação entre características físicas ou biológicas e “*as disposições intelectuais ou morais de um indivíduo*”. Seria, portanto, o próprio racista o criador do uso do termo raça no sentido sociológico do termo, ao ignorar a definição dada pela ciência biológica. Para esse autor, o racismo pode então ser considerado como uma atitude marcada pela associação direta de características intelectuais ou morais de um dado grupo humano com suas características físicas ou biológicas.

Nesse sentido, o termo raça numa perspectiva sociológica seria

um conjunto de indivíduos sensatos que possuem características físicas hereditárias comuns. Seus membros podem manifestar preconceitos biológicos quando deduzem das características físicas as disposições intelectuais ou morais, deles ou dos integrantes de outros grupos, sendo estes últimos colocados numa posição inferior: racismo do branco contra os negros, racismo antijudeu, etc. (MUNANGA, 1990, p. 52).

De acordo, portanto, com o documento sobre os temas transversais, em especial o de Pluralidade Cultural, um dos principais objetivos seria a seleção de conteúdos curriculares que contribuíssem para uma “*aproximação do conhecimento da realidade cultural brasileira, quanto à sua formação histórica e configuração atual*” (BRASIL, 1998a, p. 147). Dessa forma, um dos critérios foi o estabelecimento de conteúdos que tratassem da diversidade brasileira e

eliminasse preconceitos culturais, promovesse nos estudantes o respeito e valorização da diversidade sociocultural brasileira e estimulasse uma convivência mais solidária dentro de uma sociedade democrática. Entretanto, vale lembrar que o documento do PCN de Ciências Naturais não aborda em nenhum momento as questões raciais ou étnico-raciais no ensino de ciências/biologia.

Vale ressaltar também que em nenhuma das respostas dadas pelos professores sobre a questão de raça foi mencionada a questão dos povos indígenas, o que demonstraria um afastamento destes discursos em relação às propostas veiculadas pelo PCN de Pluralidade Cultural, as quais fazem menção ao estudo da influência dos diferentes grupos humanos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira (BRASIL, 1998a, p. 152).

No tópico correspondente à questão dos estudos desses grupos étnicos que teriam contribuído para a formação do Brasil, o PCN de Pluralidade Cultural justifica essa abordagem como uma ferramenta necessária para a compreensão de “*certa estratificação de colocação no mercado de trabalho, orientada por estereótipos que fomentam preconceitos e discriminação*” (BRASIL, 1998a, p. 154). O documento ainda apontaria para o fato de que a compreensão equivocada da diversidade racial, étnica e cultural estaria contribuindo para justificar e fundamentar a desigualdade social, enfatizando ainda que tais abordagens possuiriam uma afinidade maior com as áreas de história e geografia.

Dessa forma, ao analisarmos as reflexões presentes no discurso do professor Vagner sobre a questão de raça, podemos perceber um novo tipo de abordagem dessa questão dentro do ensino de ciências/biologia, a qual estaria contribuindo para a eliminação dos estereótipos e estigmas sócio-culturais entre diferentes grupos humanos com argumentos da própria ciência biológica. Nesse sentido, essa visão serviria para acrescentar à proposta do PCN de Pluralidade Cultural, como um exemplo de tratamento dessa temática sob a ótica de uma área, aparentemente, com menos afinidade pelo tema, conforme estaria subentendido no documento.

Vale a denúncia de que documento sobre pluralidade cultural dentro dos temas transversais, especificamente a questão étnico-racial, estaria enfatizando apenas a transversalidade desse conteúdo em história e geografia, negligenciando possíveis abordagens com outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a área de ciências naturais.

OLIVEIRA e GOMES (2009, p.136-137) relatam que, embora se apresentem como irrelevantes para as ciências biológicas, às diferenças fenotípicas são atribuídos significados sociais quando na interação humana, ou seja, o fenótipo branco seria algo bom enquanto o fenótipo negro seria considerado socialmente inferior, independente das qualidades pessoais de ambos. As ciências sociais e humanas se encarregariam, por conseguinte, de analisar as formas de interação entre negros e brancos e as conseqüências destas para os indivíduos e para a sociedade. Os autores sugerem que a educação estabeleça um cruzamento de diferentes áreas do conhecimento com o propósito de estimular nos indivíduos um estranhamento em relação ao racismo, ao mesmo tempo, em que provocaria sua desnaturalização. Nesse sentido, o cruzamento entre as ciências naturais e as ciências sociais se daria em função da primeira ser capaz de promover uma inconsistência científica do racismo e a segunda por revelar sua existência e refletir sobre seus efeitos no indivíduo negro e na sociedade como um todo.

De acordo com OLIVEIRA e GOMES (2009, p.138), o racismo teria se desenvolvido com o intuito de “*sustentar uma superioridade biológica, cultural e/ou moral de determinada população, povo ou grupo social considerado como raça*”. Esses autores apontam a genética como principal ferramenta utilizada pelos cientistas na tentativa de se explicar a diversidade fenotípica humana através da herança genética familiar. Percebe-se, dessa forma, uma forma de reducionismo biológico caracterizado pela percepção de que nos cromossomos estariam todas as informações sobre um indivíduo. As diferenças de classe juntamente com o estabelecimento de uma suposta hierarquia racial teriam sido erros promovidos pela aplicação sem critérios desse reducionismo, mesmo antes do estabelecimento da genética. A ciência manteria, por sua vez, um diálogo constante com a sociedade em que se insere, podendo influenciar e ser influenciada pelo senso comum dominante.

A diversidade de discursos sobre o conceito de raça no ensino de ciências naturais juntamente com a falta de conhecimento sobre a origem e a seleção de cores de pele diferentes dentro da espécie humana, verificada nos discursos de parte dos professores entrevistados, estaria de acordo com OLIVEIRA e GOMES (2009, p. 143-145) quando estes apontam para a dificuldade de muitos professores de ciência em identificar o que seria o próprio conceito de raça.

Cabe lembrar ainda que a questão racial no ensino de ciências não é uma temática presente no currículo para formação de professores. Dessa forma, a presença de um currículo oculto que estaria, em parte, associado ao senso comum e aos estereótipos raciais, estimularia a disseminação de idéias capazes de reforçar comportamentos que, implícita ou explicitamente, poderiam, de certa forma, afetar, influenciar e condicionar o desempenho tanto dos discentes quanto dos docentes. Nesse sentido, essas *“idéias podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizados e que estão ligados às relações de classe, gênero, raça, religião e cultura.”* (OLIVEIRA e GOMES, 2009, p. 147).