

4

Professores de ciências em diálogo com a diversidade sexual

A fim de cumprir os objetivos de articular conhecimentos escolares com discussões sobre a diversidade sexual na mobilização dos saberes docentes na experiência de professores de ciências, este capítulo discute as principais questões levantadas a partir dos depoimentos de dez professores entrevistados. A Tabela 9, tabulada a partir do preenchimento do formulário de identificação (Apêndice 2), apresenta o perfil dos entrevistados/as.

Professor/a (nome fictício)	Idade	Sexo	Conclusão da graduação	Séries em que atua	Pós-graduação (concluída)
Carol	34	Fem.	2007	EM: 3ª	Mestrado em Biologia Marinha
Gregorio	29	Masc.	2007	EF: 6º e 9º	Mestrado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia
Jean	23	Masc.	2013	EF*: 1º ao 4º EM: 2º	Mestrado em Botânica**
Julia	26	Fem.	2011	EF: 6º ao 9º	Mestrado em Botânica
Laerte	28	Fem.	2010	EF: 9º	Mestrado em Educação
Luisa	25	Fem.	2011	EF: 6º ao 9º	Mestrado em Ecologia
Maria Clara	33	Fem.	2008	EF: 6º e 7º EM: EJA	Especialização em Biologia parasitária
Rafael	31	Masc.	2007	EF: 6º ao 9º	Mestrado em Educação
Renato	28	Masc.	2011	EM: 1ª e 2ª	Especialização em Ensino de Ciências
Valesca	26	Fem.	2013	EF: 6º, 8º e 9º	-

Tabela 9: Perfil dos professores e professoras entrevistados.

*Aulas de laboratório. ** Em andamento.

Podemos observar que são professores/as jovens, com menos de dez anos de atuação docente, sendo que um professor e uma professora possuem menos de

dois anos de experiência. Destaco que, em consonância com os compromissos da ética na pesquisa, foi apresentado aos entrevistados/as Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente aceito e assinado por todos. Os nomes dos depoentes foram alterados para garantir-lhes anonimato.

O roteiro de entrevista foi elaborado a fim de compreender as relações que os entrevistados/as – professores/as de ciências que possuem alguma sensibilização para o tema da diversidade sexual – fazem com este tema no exercício de suas práticas docentes. Além da primeira pergunta, introdutória, sobre suas formações e seus sentimentos sobre a profissão, foram estabelecidos três blocos centrais de perguntas relacionais, que objetivavam compreender de que forma os professores/as associam o tema em pesquisa com o cotidiano, o conhecimento escolar, as práticas pedagógicas, com especial ênfase no ensino de ciências. Por fim, foi apresentado aos entrevistados/as um último bloco de perguntas, que os interpelava sobre o estabelecimento de suas práticas no cotidiano. Este último bloco teve como objetivo estabelecer algumas relações com a concepção de saberes docentes (TARDIF, 2002a, 2002b) e as motivações que levam os professores/as a dialogar com a diversidade sexual em sala de aula.

Em que pese a tentativa de organizar categorias antes das entrevistas, a partir do referencial teórico escolhido para a pesquisa, não restringi a investigação aos blocos de perguntas realizadas, o que tornaria a análise encerrada em relações isoladas e pouco dialogadas com os próprios sujeitos de pesquisa ou desarticuladas do cotidiano e das práticas dos mesmos. Desta forma, mesmo com o esforço em discutir especificidades do ambiente escolar, as categorias de análise utilizadas não se restringem em si próprias, mas se apresentam imbricadas nas falas dos professores/as, ou seja, podem ou não versar ao mesmo tempo sobre cotidiano escolar, conhecimento escolar, práticas pedagógicas e ensino de ciências. Os títulos escolhidos para os três subcapítulos são, ao mesmo tempo, afirmação e questionamento; e as seções nos dois primeiros foram nomeadas com fragmentos das entrevistas que se relacionam com a discussão apresentada.

Por optar em não discutir a linearidade das perguntas, apresento as falas dos professores/as de acordo com o argumento a partir dos depoimentos e em sua originalidade, sem correções ou alterações de concordância. Quando necessário para compreensão da declaração do professor ou professora, repetirei a pergunta feita com a indicação “P:”. Convém indicar também que todos os destaques feitos

em negrito nas falas dos professores/as representam ênfases às ideias relevantes de sua argumentação para esta pesquisa, ou seja, são grifos meus, referem-se à minha interpretação sobre o que foi dito.

Na primeira parte deste capítulo apresentamos os principais apontamentos e impressões que os entrevistados/as realizam sobre a diversidade sexual no cotidiano escolar e no ensino de ciências. Na segunda parte, discutimos aspectos mais específicos das práticas docentes e do ensino de ciências através das correlações e distinções feitas pelos professores/as. Por fim, concluímos na busca pelos saberes que os professores/as mobilizam a discutir e associar diversidade sexual na escola, em geral, e no ensino de ciências, em específico.

4.1

O que percebem os professores de ciências

Nesta primeira parte, levanto aspectos mais centrais ao cotidiano escolar, a partir de três argumentos centrais: (1) as percepções sobre a emergência e o tratamento da diversidade sexual como um tema presente na escola; (2) as relações observadas sobre preconceito, discriminação e violência de cunho homofóbico na escola; e (3) as associações feitas sobre diversidade sexual para o ensino de ciências.

4.1.1

“Uma questão que está aí gritando pra ser discutida”

A mudança epistemológica sobre a sexualidade humana, principalmente durante o século XX, ampliou o alcance do tema a campos do conhecimento tradicionalmente pouco afeitos a estas discussões. Por conseguinte, o debate sobre sexualidade vem ganhando espaço significativo também no ambiente escolar, principalmente nas últimas décadas. Para Altmann, (2001, p. 575) o tema “está na ‘ordem do dia’ da escola”.

Observa-se no âmbito da educação escolar brasileira a predominância do viés higienizado do sexo e patológico das diversidades sexuais enquanto objeto de ensino desde o início da década de 1920 (ALTMANN, 2001; CÉSAR, 2010).

Oficialmente, a “educação sexual” passou a fazer parte da escola em meados dos anos de 1960, mas desde o final desta década já se discutia sua retirada do ambiente escolar, culminando no parecer da Comissão Nacional de Moral e Civismo, em 1976, que considerava sua importância, mas definia a família brasileira a principal responsável pela educação sexual (ROSEMBERG, 1985).

Todos os professores/as entrevistados nesta pesquisa, ao serem questionados sobre a possibilidade de discutir a diversidade sexual na escola, responderam de forma assertiva, o que foi ao encontro do pressuposto inicial na seleção dos sujeitos entrevistados, ou seja, corroborou a ao critério inicial de que os sujeitos deveriam ser professores/as de ciências sensibilizados com o tema da diversidade sexual.

Essa questão das famílias homoafetivas hoje em dia está em pauta mesmo, está sendo falada muito na mídia muito, então está chegando mesmo, com força total.
– *Maria Clara*

Pô, não tem essa opção de não se discutir, a diversidade tá na escola. Sempre esteve, né? – *Carol*

Não só possível como necessário. Bom, porque é uma realidade não só social como da escola. – *Gregorio*

Eu acho que não só é possível como tem que ser feito. – *Laerte*

Eu acho que é possível e na verdade é fundamental, né? Uma questão que está aí gritando pra ser discutida, né? – *Julia*

Alguns entrevistados/as, como Maria Clara, entendem a emergência do tema de forma mais contextual, ou seja, trata-se de um tema atual, “que está chegando”. Outros, como Carol, Gregorio, Laerte e Julia atentam à urgência do tema para a escola, principalmente ao reconhecer a presença do tema na própria realidade do cotidiano escolar. Já Valesca foi reconhece a possibilidade de discussão da diversidade na escola, mas se questiona sobre os desafios em sua experiência:

É... Mas assim, eu acho que ainda é pouco possível. A escola não tem nenhum tipo de limitação, eu tenho bastante liberdade dentro de sala, mas, às vezes, é muito difícil [...]. – *Valesca*

Para esta professora, a situação precária na qual se encontra a escola é um fator desestimulante da profissão. Tardif (2002b) pondera a influência da precariedade da profissão no exercício da prática docente, que no caso francês se relaciona principalmente com a insegurança da instabilidade profissional: os

professores/as em situação precária precisam mostrar que são bons para merecer outros contratos de emprego. No caso da professora Valesca, estabilizada na carreira pelo concurso público, a precariedade da educação se reflete na infraestrutura e na sua relação, por vezes, problemática com os estudantes.

Tem dia que eu, cara, me dá arrepio só de pensar [...]. Tem dias que eu vou super empolgada. Tem dias que a relação com a turma flui numa boa, você sai de lá feliz, satisfeita e tem dias que você sai de lá assim, arrasada, sabe? Frustrada... Então, eu acho que é uma coisa que está em construção. – *Valesca*

Diante da notícia de jornal sobre escolas que retiraram do calendário escolar atividades relacionadas ao dia dos pais ou dia das mães para a promoção de um “dia da família”, a maioria dos entrevistados/as relatou surpresa e desconhecimento sobre este tipo de iniciativa no cotidiano escolar. Ainda que os professores/as reconheçam a existência de diferentes conformações familiares, o tratamento do assunto enquanto prática realizada pelas escolas da reportagem não parece ser comum em seus ambientes de trabalho.

Achei muito bacana, **não sabia que estavam fazendo esse tipo de coisa**, esse tipo de comemoração diferente. Eu acho que tem gente que nem tem pai que a gente ignora e acaba fazendo uma grande coisa do dia dos pais e grande coisa do dia das mães e isso machuca muita gente. Ajuda a visibilizar uma coisa que tá aí, entendeu, que é isso mesmo. Achei ótimo. – *Luisa*

Eu acho que é interessante que tenham escolas que estejam preocupadas efetivamente, tentando promover ações nesse sentido. **Eu por exemplo desconhecia desse tipo de iniciativa**, acho que me chama a atenção é o fato da novidade mesmo, disso está aparecendo em algumas escolas. – *Rafael*

Eu nunca tinha parado para pensar nisso de tirar o dia dos pais e o dia das mães e fazer o dia da família. Eu acho excelente não só por conta dessa diversidade sexual que a gente tem na sociedade, mas também porque existem várias conformações de família. Celebrar a família é muito mais abrangente do que só pensar em termos de sexualidade. – *Laerte*

Apesar do desconhecimento, Luisa, Rafael e Laerte expressam sentimentos de satisfação para com este tipo de atividade no cotidiano escolar. Entretanto, outros professores como Jean e Carol questionaram a qualidade inovadora do surgimento das “conformações de família” e contestam o aspecto heteronormativo da constituição familiar, ou seja, entendem que famílias não são naturalmente formadas por um homem e uma mulher.

O tema dos casais homoafetivos ele é um tema muito atual, mas por outro lado a estrutura familiar ela já tem mudado há muito tempo, desde o século XX com movimentos feministas e com o movimento negro. Enfim, o núcleo familiar ele já tem mudado há muito tempo. Por mais que seja uma questão muito

em voga hoje em dia, acho que por causa dos últimos avanços e das últimas polêmicas também que o movimento LGBT tem provocado no Brasil, eu acho que é um tema atual pra fazer uma reportagem, mas eu acredito que a escola tenha que lutar cada vez mais pra tratar com naturalidade como essas escolas estão fazendo. – *Jean*

Isso é uma coisa que eu fiquei me questionando lendo a reportagem, que fala assim “a família brasileira está mudando”. Com certeza a família está mudando, mas sempre houve famílias que... Falo pela minha família, por exemplo, meu padrinho é gay e ele tem duas filhas, digamos... Não foram adotadas oficialmente porque talvez na época ele não conseguisse fazer isso, mas ele sempre apoiou a criação delas. Ele é muito amigo da mãe delas e ele era responsável por elas. Então, não é que não existia, talvez ele não poderia chegar abertamente numa escola por preconceito, né? Atualmente não tem como não se discutir. Acho que tem esse movimento, o próprio resultado dos movimentos LGBT, os movimentos feministas, as pessoas hoje em dia assumem, né? Essas coisas, pelo ganho de direitos. – *Carol*

Carol analisa, com o caso do seu padrinho, as novas configurações familiares a partir das conquistas dos movimentos LGBT e feminista por direitos familiares. Segundo Grossi (2003), os modelos ocidentais modernos de família heteronormativa, ou seja, constituídos na centralidade de um pai e uma mãe com sua prole, são questionados pela emergência do reconhecimento civil da conjugalidade homossexual ao final dos anos de 1990 no contexto francês. Convém destacar que a questão da multiparentalidade no Brasil vive momentos de tensão entre campos favoráveis e reacionários à luta pela legitimidade de outros modelos de configuração familiar, apesar das mudanças observadas pelo último censo demográfico (IBGE, 2012) indicar maior diversidade em relação aos tipos de famílias – monoparentais, homoafetivas, reconstituídas, consensuais, com permanência das figuras dos avôs/avós e/ou outros agregados.

P: O que te chama atenção nessa reportagem?

A primeira coisa que eu pensei quando estava lendo isso era o que o Foucault fala que a família é o diamante da sexualidade, que ela espelha a sexualidade da família nuclear tradicional. Quero dizer, pai e mãe. Espelham e refletem essa sexualidade que é tida como ideal, esperada. E isso acaba reforçando e eu acho que tratar a família como ela é e não como um ideal heteronormativo é essencial. – *Luisa*

Luisa foi a professora que mais enfaticamente discutiu a naturalização da heterossexualidade pelo viés da heteronormatividade (WARNER, 1991), chegando a usar este termo em três momentos distintos durante a sua entrevista, sendo as únicas ocorrências especificamente nomeadas deste conceito durante as dez entrevistas realizadas. A articulação da discussão e a própria referência à Foucault demonstra apropriação de conceitos específicos sobre o tema da

diversidade sexual. Nossa análise, contudo, não pode definir com precisão os alcances das reflexões acadêmicas dos entrevistados/as sobre este tema²¹, mas Luisa explica que, apesar da especialização que realizou se situar no campo das ciências de referência mais tradicionais (biologia e química), sua pesquisa envolveu questões de gênero e diversidade sexual.

O programa da especialização que eu fiz não era sobre esse tema, era tipo “ensino de ciências com ênfase em biologia e química” [...]. Aí chegou minha amiga: “Porra, Luisa, você é maluca mesmo! Vai falar de diversidade sexual, de gênero no meio do programa que não tem nada a ver”. Foi uma lenha para achar orientador, né? [...] Acabou que eu fiz o trabalho sozinha e quando estava pronto eu precisava de orientador pra poder defender. – *Luisa*

A posição de Gregorio sobre a questão familiar da reportagem é analisada sob um aspecto contraditório. De início, e em consonância com Jean e Carol, Gregorio problematiza a atualidade das temáticas homossexuais e questiona o caráter inovador trazido pela escola. Por outro lado, este foi o único professor que observou tais práticas da reportagem como um problema às configurações “tradicionais” de filiação e questionou a desvalorização das conformações “tradicionais” em detrimento dos outros tipos familiares.

A homossexualidade é uma realidade. Existe a questão da legislação brasileira quanto à adoção. Mas assim, ele falou: “Ah, família que não tem pai, mãe solteira, tem avó”. Cara! Como se isso tivesse aparecendo agora! [...] Isso me chama atenção e de repente a escola: “Nossa, olha que moderna!” **Puxa, deveria ser o natural. As famílias não são famílias de pai e mãe necessariamente há muito tempo.** – *Gregorio*

Fico me perguntando até que ponto as famílias tradicionais também não ficam ressentidas, porque existe uma questão do dia das mães é diferente do dia dos pais, no sentido do feminino. E se você faz uma celebração geral da família... **Eu acho uma bela solução, mas por outro lado você deixa de fazer ode adequado ao papel específico.** – *Gregorio*

O “papel específico” ao qual Gregorio se refere são as construções socialmente estabelecidas para o que significa ser “pai” e ser “mãe”, ou seja, indica as funções e competências destes grupos ideais de sujeitos. Compreendemos que ao se constituírem como identidades culturais, as figuras de pai e mãe, com e a partir das suas atribuições, estão imersas em relações de poder entre sujeitos que as almejam. A questão parental, no viés do sujeito sociológico e

²¹ A influência das discussões acadêmicas sobre o tema da diversidade sexual na constituição dos saberes dos professores entrevistados será retomada no item 4.3

da pós-modernidade, torna-se mais uma expressão ao mundo do que uma natureza condicional.

César (2010, p. 71) argumenta que mesmo com experiências de valorização das diversidades sexuais, “o esforço para minimamente colocar perguntas sobre a heteronormatividade permanece um grande desafio ainda não contemplado”. Ainda que Gregorio seja um professor preocupado com a diversidade sexual em sala de aula, a anuência da heteronormatividade parental se volta à naturalização de condições identitárias.

É interessante notar que três professores problematizaram a relação público/privada da instituição escolar na construção das práticas relatadas pela notícia de jornal, tanto em função da facilidade estrutural e financeira das escolas particulares em estabelecerem projetos mais amplos, como comemorações que envolvem toda a comunidade escolar, quanto da importância em se pensar o papel social das escolas públicas. Importante destacar que esta associação foi estabelecida por estes entrevistados, uma vez que, ainda que seja possível reconhecer pelo nome das escolas, a reportagem não especificava diretamente o tipo de escola observadas.

O que mais me chama a atenção é que não são escolas públicas, são escolas particulares e eu acho que isso acaba forçando a uma maior aceitação. Primeiro ponto que eu chamaria nessa reportagem. Não pegaram nenhuma instituição pública, que eu acho que teriam questões diferentes a serem trabalhadas aí. **A escola não quer perder aluno, então, claro que ela vai ter que abarcar essa diferença**, eu acho que isso é um fator primordial. – *Maria Clara*

Uma das coisas que é importante a gente se atentar em relação a essa reportagem é que são escolas particulares, onde com todos os problemas que existem com a particularidade que tem, elas têm uma liberdade maior do que nas escolas públicas, de alguma maneira, de trabalhar com esse tipo de temática, porque... Não que na escola pública não se possa fazer, pode-se, mas **um trabalho mais organizado, mais sistemático das redes de ensino pública municipal, estadual ou federal dependeria de políticas públicas efetivas nesse ponto**. Nas escolas particulares a iniciativa própria da comunidade já avança. Na escola pública, para conseguir uma ação do conjunto da escola já é mais difícil. – *Rafael*

Eu acho que o que apoiou essa reportagem provavelmente foram colégios particulares em que você tem realmente um público mais restrito, um público mais restrito em muitos sentidos, e que eu acho que com isso você **tem estratos culturais mais reservados é mais fácil de você lidar com isso**. – *Jean*

A percepção de Maria Clara sobre a instituição privada tratar deste tema se pauta pela manutenção da própria estrutura escolar em ressignificar as configurações familiares, ou seja, ao invés de ser ignorado, o tema das diferentes

famílias é absorvido e colocado em prática por coordenadores das escolas particulares a fim de se adequar à diversidade do grupo escolar, tido como consumidores. Em consonância com esta professora, Rafael entende que há limitações oferecidas pela instituição particular e também considera que haja uma facilidade burocrática e financeira das escolas particulares em lidar com situações adversas.

Ainda que as falas destes professores/as não marquem nenhuma objeção a este tipo de prática nos colégios públicos brasileiros, Jean, o único destes três professores que trabalha apenas em escola particular, defende mais expressamente a ampliação desta prática para o ensino público por reconhecer a heterogeneidade e abrangência social alcançada por estas instituições.

Essa reportagem trata de três casos em colégios particulares, privados, a Éden, o Amora e o Hélio Alonso. Sim, só são colégios privados. Então **eu acredito que ele deva ser tratado também em colégios públicos**. Eu acho que é o objetivo. A maioria dos colégios desse Brasil são públicos. Mas, eu acho que é muito positivo assim... pelo menos as notícias que eles estão trazendo. Eu só acho que isso está restrito ainda a esses meios. – *Jean*

As únicas professoras que parecem mais familiarizadas com este projeto de valorização da pluralidade familiar são Julia e Carol. Ambas relatam que em suas experiências vivenciadas como professoras – a primeira em uma escola municipal em Nova Iguaçu e a segunda em escola municipal em Nova Friburgo – não se justificavam pelos mesmos motivos de reconhecimento da diversidade sexual das escolas na reportagem de jornal.

O que mais me chamou atenção, que na verdade foi até uma coisa que rolou na escola esse ano, foi isso de não comemorar data do dia dos pais e dia das mães. Que em um primeiro olhar você [pensa]: “Como assim não vai comemorar o dia dos pais ou o dia das mães?”. E lá na escola tem muito disso assim, acho que não pela questão da homossexualidade, mas pela questão das famílias mesmo, de muitas das crianças não terem pai pela questão do tráfico de drogas, muitas delas são criadas pelas avós porque ou a mãe tem que trabalhar ou a mãe... têm casos que a mãe está presa por causa do pai – *Julia*

Eu acho engraçado porque essa coisa do dia da família eu vivenciei em Friburgo, que é uma cidade que tem uma formação de um grupo protestante. Acho que os suíços, a maior parte que chegaram lá, eram luteranos e tal. Então, eles substituem já algumas festas, tipo festa religiosa por dia da família, porque é uma coisa neutra entre aspas, que não envolve religião. Então, agora eu vejo que no Rio se fala muito disso. Eu achei muito legal, eu, por exemplo, que sou filha de pais separados tinha essa coisa, né? Dia dos pais, pra mim, sempre era um sofrimento, porque eu nunca sabia se meu pai ia ou não. Tem esse outro caráter também. – *Carol*

Em ambas, as realidades das famílias atendidas pelas escolas apresentam especificidades que procuram não ser omitidas pela escola: o colégio em que Julia trabalha reconhece a ausência dos núcleos centrais da figura paterna e materna devido a realidades sociais vividas pela comunidade ao redor, seja pela questão do tráfico de drogas ou à necessidade de trabalho intensivo; enquanto que a origem religiosa da comunidade do município da escola de Carol influencia na celebração das datas festivas tidas como religiosas. As configurações familiares estão passando há tempos por um processo de mudança no qual as figuras centrais do pai e da mãe dão lugar a novas conformações, estas professoras demonstram que as discussões sobre diversidade sexual não são as únicas justificativas ou não ocupam a centralidade para esta emergência do tema das novas famílias na escola.

A posição tomada pela professora Maria Clara ao ser questionada sobre a possibilidade de discutir diversidade na escola considera a centralidade do papel do professor na discussão desta temática.

P: É possível discutir diversidade na escola?

É possível, mas a gente tem que discutir primeiramente com o professor. Porque não adianta você trabalhar isso com o aluno se o professor não está preparado para lidar com esse tema dentro da sala de aula. – *Maria Clara*

A incumbência das discussões de valorização da diversidade sexual na escola passa, segundo Maria Clara, pela formação do professor para esta abordagem. Neste momento, a professora não se refere a práticas intencionadas de menosprezo ou aversão à pluralidade sexual, mas a um cotidiano marcado pela irreflexão e pela imprudência por parte de alguns professores, ao fato destes não estarem preparados para assumir uma prática de reconhecimento e que, portanto, reforçam preconceitos. Por outro lado, a professora comenta sobre a influência negativa de professores. Conforme será discutido mais a frente, a pontualidade das práticas pedagógicas que respeitam as diversidades sexuais gera um sentimento de trabalho isolado em boa parte dos professores.

Na visão desta professora, a discussão deveria direcionar-se primeiro aos professores, àqueles aos quais foram confiados à educação de crianças e adolescentes. Assim, subentende-se que a educação para a diversidade sexual não se constitui como temática reconhecida na formação dos professores. Parece que permeia um hiato entre formação inicial e prática profissional, ou seja, entre universidade e escola, onde supõem-se que os currículos das instituições

universitárias estão “impregnados por uma visão heteronormativa da sexualidade” (FERRARI; CASTRO, 2013, p. 314). Com efeito, conforme é aprofundado na seção 4.3 desta dissertação, a expressiva maioria dos professores/as entrevistados relatam não encontrar a discussão para além dos valores heteronormativos em sua formação inicial.

O raiar das discussões sobre diversidade sexual na escola também foi examinado numa perspectiva que considera relevante as mudanças de pensamento e atitudes ocorridas entre diferentes gerações, normalmente em comparação com a própria experiência como estudante.

Eu tenho um aluno, devo ter mais, mas um claramente que desde que entrou na escola, no ano passado, todo mundo já reconhece como gay e ele lida super bem com isso, pelo que a gente percebe ele é super autoconfiante, não tem problema em relação a isso, de maneira alguma. **Isso é há pouco tempo, no meu tempo de aluno isso era mais difícil de observar, eu imagino.** – *Rafael*

A questão da diversidade, acho que não tem só a ver com a sexualidade, mas a diversidade do corpo, do cabelo. [...] Eu acho que existe uma possibilidade das pessoas se empoderarem que quando eu era do ensino médio não existia. **Eu não via esse tipo de discussão na minha escola.** – *Carol*

Vou ser sincero, na minha escola, gay assumido, eu não lembro de quase ninguém. **Era o ano que eu vivia. Hoje em dia eu vejo,** o que é um sinal positivo dos tempos. – *Gregorio*

P: Quando você foi aluno da escola básica, você discutia diversidade sexual?
Não, era um tabu. **Até a minha geração ainda era um tabu,** hoje em dia que tá começando a afrouxar um pouco. – *Renato*

Estes professores/as colocam suas experiências de vida em comparação, relacionam a própria vivência escolar em sua fase de estudantes do ensino fundamental e médio com a realidade que vivenciam hoje como docentes. Podemos supor que estes paralelos traçados entre suas memórias de estudantes e suas práticas profissionais demonstram a importância dos saberes da experiência pessoal ao mobilizar os conhecimentos necessários à prática pedagógica (TARDIF, 2002b). Ao entendermos que os sujeitos e seus pensamentos se estabelecem engrenados em função de seu tempo de vida e nas relações de poder de suas experiências, os professores/as se situam criticamente numa época marcada pela emergência e sustentação do reconhecimento das diversidades sexuais, pelo menos, mais do que aquele vividas como estudantes há pouco mais de uma década.

A influência das diferentes gerações na discussão da diversidade sexual também foi levantada pela professora Maria Clara em seu trabalho com educação de jovens e adultos.

No Estado, eu trabalho com adultos. E com adultos eu acho mais difícil de trabalhar nesse ponto, porque eles vêm com muito mais preconceito. Os caras já têm filhos, já têm aquela opinião formada. Às vezes, tem gente de idade, vizinha, né? Aí é meio misturado, fica mais difícil de trabalhar. Quanto mais velho a pessoa, mais difícil desconstruir. Os adolescentes ainda conseguem ser um pouco mais abertos. – *Maria Clara*

Ainda que os professores entrevistados não partilhassem destes conhecimentos em sua época de estudantes, apenas as mudanças ocorridas entre gerações não são suficientes para justificar sua sensibilidade ao tema. Se os professores relatam o tratamento destes temas como tabu em sua tenra idade, espera-se que seus estudantes mais adultos também tenham experimentado este pensamento. No entanto, eles próprios são adultos/as que superaram o tabu. Assim, parece haver algo mais que o próprio passar dos anos para fazer com que um tema seja mais ou menos trabalho na escola.

A questão da divergência entre as gerações indica que a emergência das discussões sobre a diversidade sexual não acontece num terreno neutro, isento de julgamentos e opiniões. Por conseguinte, foi bastante comum encontrar nos professores entrevistados identificações deste tema como uma temática polêmica. As relações que os professores/as fazem com a polêmica do tema me faz levantar a seguinte questão: O que ou quem qualifica como “polêmico” o tratamento das diversidades sexuais no ambiente escolar?

Consideremos inicialmente a percepção polêmica da diversidade sexual presente nos PCN, uma vez que estes solidificam a importância do tema da diversidade sexual na escola através da estruturação da “orientação sexual” enquanto tema transversal²² a ser trabalhado por todo o ensino fundamental. Os PCN atribuem a sexualidade por um duplo viés informativo: ora pelo viés biológico, ora pelo viés histórico; nos dois casos voltados para as indicativas normalizadoras da sexualidade (ALTMANN, 2001). Neste sentido, é curioso notar que das seis ocorrências existentes para a palavra “homossexualidade” no

²² Os temas transversais – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho e consumo – foram escolhidos pela urgência social e pela ampla abrangência nacional dos temas, por apresentarem possibilidades de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e por favorecerem a compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1998a).

PCN de Orientação sexual, quatro aparecem associadas a temas polêmicos e delicados no ensino:

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de *questões polêmicas e delicadas*, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, *homossexualidade*, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia [...]. (BRASIL, 1998a, p. 293, grifos nossos)

Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem *questões mais polêmicas* sobre sexualidade e já apresentam necessidade e melhores condições para refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, *homossexualidade*, pornografia, prostituição e outras. (BRASIL, 1998a, p. 308, grifos nossos)

A partir da quinta série do ensino fundamental, os questionamentos vão aumentando, exigindo progressivamente a discussão de temas *polêmicos*, como masturbação, início do relacionamento sexual, *homossexualidade*, aborto, prostituição, erotismo e pornografia [...]. (BRASIL, 1998a, p. 315, grifos nossos)

Temáticas como a gravidez na adolescência, masturbação, *homossexualidade*, iniciação sexual, pornografia e erotismo, aborto, violência sexual e outras, são exemplos de questões que extrapolam a possibilidade da transversalização pelas disciplinas e demandam espaço próprio para serem refletidas e discutidas. São temas *polêmicos*, que envolvem questões complexas [...]. (BRASIL, 1998a, p. 331, grifos nossos)

De antemão, os PCN já delimitam o que é e o que não é polêmico sem, entretanto, discutir as causas destas questões serem polêmicas e complexas ou onde está a delicadeza do tema. Ao passo que o conhecimento é uma construção cultural, social e também histórica e situada no tempo, percebo que os PCN materializam preconceitos e normatizam possíveis pressupostos associados a estes temas ao anteceder a polêmica de certos conhecimentos – homossexualidade, gravidez na adolescência, masturbação, aborto, entre outros – sem discutir as causas destas naturalizações.

Furlani (2007) encontra na metáfora do monstro caminhos para pensar as justificativas para a polêmica sobre o tema. Seja considerado enquanto constituição da identidade ou como temática, a autora entende a sexualidade como uma monstrosidade curricular, ou seja, é um tema marcado pela “provisoriedade, pela normatização, pelo olhar moral, pela regulação social” (FURLANI, 2007, p. 276). À metáfora do monstro, adaptada de Jeffrey Cohen, Furlani (2007) compreende as bases argumentativas que materializam e personificam o pavor e o medo e podem dificultar processos de aprendizagem mais abertos à aceitação e ao respeito às diversidades sexuais.

Parece ser necessário relativizar a natureza polêmica da pluralidade sexual à medida em que não são consensuais as opiniões dos professores ao serem questionados se este é um tema fácil ou difícil de ser trabalhado em sala. Valesca e Renato, por exemplo, são dois professores que consideram a dificuldade de se trabalhar o tema.

Difícil, muito difícil. Porque levanta muitas questões que são tabus, levanta muitas questões que eles têm dificuldade em se expressar. – *Valesca*

Eu acho difícil. É delicado porque... Pô, cara, é horrível porque o cara expor ali a sua ideia contrária e os seus preconceitos [...]. Eu acho que a troca sempre acaba sendo positiva, tem que acontecer. Mas tem aquela questão daquele cara que é [enrustido] e que se sente muito mal por isso e não expõe. Aí acaba vendo que ele é mais julgado ainda. E aí? É muito complicado. – *Renato*

A tensão existente no tratamento do tema é compreendida por estes professores nas expressões de seus estudantes. Os docentes expressam, portanto, resultados observados de sua própria prática. Julia e Rafael também discutem a partir de suas práticas, porém não encaram como problemática a abordagem da diversidade sexual em suas aulas.

Olha, eu acho que é um tema fácil. Assim, **eu me sinto à vontade de questioná-lo**, sabe? Eu já tenho intimidade com as turmas. Então, eu me sinto à vontade para questioná-los – *Julia*

Olha, é um tema que eu diria que é desafiador. [...] É desafiador pela polêmica enfrentada, muitas vezes, mas nesse ponto de vista, **particularmente eu não me sinto [...] desmotivado para trabalhar, no sentido da pressão que poderia haver**. Pelo contrário, desafios são de fato o que movem o ser humano e o professor tem que estar motivado o tempo inteiro com esses desafios de trabalhar algo novo, algo que traz polêmicas também, mas que tem que ser trabalhado pra gente pensar numa sociedade mais democrática. – *Rafael*

Julia e Rafael se sentem menos intimidados pela reação dos estudantes, seja pela relação que vão estabelecendo com a turma ou pelo próprio ímpeto em trabalhar com o tema. Não significa dizer que estes professores não vão encontrar resistências, questionamentos e pressões, mas eles afirmam que estão dispostos a enfrentá-los em suas aulas.

Desta forma, compreendo que os professores entrevistados percebem uma mudança de formas de pensar, formas diferentes de sua época. As análises sobre a virada epistemológica da sexualidade nas últimas décadas nos dão indícios que isso, de fato, vem acontecendo, espelhado principalmente pela reivindicação dos grupos subalternizados. A diversidade sexual possivelmente nunca esteve fora da

escola, mas encontram, na atualidade, formas de visibilizar sua luta por reconhecimento e direitos. E isto é percebido por estes professores/as de ciências. Além disso, é preciso relativizar o pressuposto polêmico deste debate no cotidiano escolar. Não estou afirmando que talvez não seja um tema polêmico, mas quero indicar que, a depender da disposição do docente, as temáticas sobre a diversidade sexual sejam mais possíveis do que poderíamos pensar num primeiro momento.

4.1.2

“E aí os meninos zoam: ah, fulano é meio veadinho”

A polêmica levantada pelo tema foi questionada na seção anterior como uma qualidade predisposta e uma observação das relações entre os educandos/as ao se trabalhar com as diversidades sexuais: De que forma os professores entrevistados percebem a polêmica do tema em suas práticas pedagógicas? A polêmica surge não somente com a discussão da pluralidade sexual, mas é percebida na própria convivência das identidades sexuais e no embate entre valorização e desvalorização das culturas subalternizadas. Os professores/as entrevistados identificaram consequências da polêmica em questões que abarcam preconceito e discriminação no ambiente escolar envolvendo basicamente dois grupos de sujeitos: estudantes e outros professores/as. Ainda que alguns poucos professores relatassem momentos em que se sentiram preconceituosos em questões que não se referem ao fazer pedagógico²³, não foi minha intenção aprofundar a percepção do preconceito de si.

Em sala de aula, a maioria dos professores/as percebe momentos em que seus estudantes agem com atitudes preconceituosas sobre colegas de classe. As principais percepções de preconceito que os professores observam no cotidiano escolar entre os alunos/as é a depreciação dos colegas a partir de xingamentos.

Ah, entre os alunos também, eles gostam de sacanear, o menino e a menina que é assim, diferente, entre aspas [...]. Isso acontece sempre. Adolescentes, né? **Uns querem se autoafirmar, né? E para se afirmar tem que ser em cima dos outros, né?** Então, eles têm essa necessidade. – *Maria Clara*

²³ A título de exemplo, Luisa se sentiu preconceituosa ao julgar que seu orientador, por ser gay, naturalmente iria apoiar o tema da diversidade sexual em sua especialização em ensino de ciências.

Para Maria Clara, o incômodo que a diferença sexual leva aos estudantes a se “sacanearem” reside na autoafirmação pela negação do outro devido ao choque causado pelas diferenças. Na perspectiva etnocêntrica, em consonância com a visão da professora, o afastamento entre o “eu” e o “outro” acontece porque a diferença ameaça a rigidez das identidades culturais (ROCHA, 2006), como se a simples presença da diversidade anulasse os padrões de vida de um grupo social. Maria Clara indica que haja indícios sobre as relações que os sujeitos fazem no interior da escola, mas não delimita quem são estes, ou melhor, de que “outro” está falando. Alguns professores vão ser mais específicos sobre este assunto.

O que eu vejo é, o que é mais comum, são as pessoas zombarem dos rapazes mais afeminados e as mulheres mais masculinizadas. Isso é totalmente comum. Assim, como você vê em qualquer lugar até o veadinho. O veadinho é... Às vezes, a gente mesmo fala. Totalmente comum, mas assim o que eu mais percebo é essa questão da hilaridade com relação aos homens afeminados e às mulheres masculinizadas. – Renato

Renato percebe o preconceito a partir da inferiorização relacionada às diferenças de gênero, que aparece na medida em que os papéis de gênero, vistos como fronteiras delimitadas e naturalmente intransponíveis são ultrapassadas por alguns estudantes. O preconceito é percebido nas performances desviantes de gênero, ou seja, quando “um homem se comporta como uma mulher e quando uma mulher se comporta como um homem”.

Como a visão de Renato se fecha no relato de suas observações e não problematiza mais a fundo suas percepções sobre este tipo específico de preconceito, não é possível aferir melhor os julgamentos do professor sobre isso. Entretanto, ao trazer a concepção de que o atravessamento de gênero se constitui como um problema de intolerância, percebo que Renato reconhece o sexismo como um tipo de preconceito recorrente na escola. Ao discriminar os sujeitos em função das barreiras culturais impostas pelo binômio do gênero – masculino/feminino –, o sexismo denuncia os deslizes do masculino em direção ao feminino da mesma forma que normatiza os desvios do feminino em direção ao masculino. O sexismo pode ser visto como um tipo de homofobia geral, “uma espécie de ‘vigilância do gênero’” (BORRILLO, 2010, p. 26), ao passo em que nas sociedades machistas, a homossexualidade é rejeitada ao mesmo tempo em que a feminilidade é negada.

Entre os alunos o que eu ouço mais é tipo essa coisa preconceituosa de usar homossexual como xingamento, esse tipo de coisa: “Ah, parece uma mulherzinha, para de ficar me agarrando”. Mais essas coisas. – *Valesca*

Ao tratar do preconceito entre meninos, Valesca deixa claro o viés pejorativo atribuído às identidades femininas, marcado através do tratamento no diminutivo de inferiorização da mulher. A própria expressão trazida pela professora me parece ser genérica e denuncia o duplo aspecto da homofobia geral: o problema, para além de *ser* uma mulher é também se *parecer* com uma, ou seja, as delimitações de gênero dão sentido à lógica que transforma seres biológicos e os naturaliza em sujeitos sociais subalternizados pelo gênero. O sexismo não recai somente na diminuição do feminino por ele próprio, como reduz os sujeitos a uma qualidade esperada, normatizada – mulher/feminilidade e homem/masculinidade.

Estavam falando com um garoto, lá: “Ah, você não é homem o suficiente, você não faz isso”. E eu dando aula, né? Não sei o quê... Eu viro pro quadro, daqui a pouco quando eu viro de volta, ele: “Eu não sou homem não?” e pegou e abaixou a calça na frente das garotas e dos garotos. Eu olhei aquela cena e falei “Ah, meu Deus do céu, como é que a gente faz agora?” – *Luisa*

O relato de Luisa, agora num momento específico de sua aula, demonstra a centralidade falocêntrica da misoginia, onde o aluno acusado de não ser “homem o suficiente” precisa possuir – e mostrar – um pênis para ser respeitado enquanto “homem” pelos seus colegas. A correlação feita pelo aluno demonstra a impossibilidade do cruzamento de fronteiras, como a experiência transexual e a existência dos travestis.

Eu tive muitas situações com meninos que os colegas consideravam como gays e tinham preconceitos e queriam diminuir, “Ah, veado, bichinha, não sei o quê”. – *Carol*

Os termos pejorativos são, na maioria das vezes, citados em relação ao homem – “bicha” e “veado”²⁴ – e foram poucos os professores/as que fizeram referências ao preconceito contra a mulher homossexual.

Entre as crianças existe um contato com termos que são estereótipos culturais fortes [...] que menosprezam. A gente usa sempre, inclusive, até pessoas que são homossexuais também usam de brincadeira termos como veado, bicha, sapatão. Enfim, esses termos são termos menosprezíveis sempre. E eles existem muito forte em todos os estratos, desde as crianças mais pequenas, que usam isso com

²⁴ Apesar da tendência da oralidade tipicamente carioca em substituir o fonema *e* por *i* como em “veado” por “viado”, corroborada nas entrevistas, não há consenso na literatura acadêmica consultada de uma grafia correta. Em consonância com o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2001), é utilizada a grafia “veado” no presente trabalho.

muita inocência ou não, até os adolescentes que têm objetivos claros com essas expressões. – *Jean*

O professor Jean critica o estigma que estes termos pejorativos carregam e os percebe enquanto discurso de menosprezo de uma identidade cultural, diferente do que aconteceu com o termo *queer* nos Estados Unidos. A ressignificação do *queer* nos Estados Unidos culminou na superação do insulto e no sentido que transformou a abjeção²⁵ em categoria de análise. Contudo, Carrara e Simões (2007) encaram como problemática a tentativa ontológica em distanciar a opressão que expressões como *queer* ou *faggot* causaram na cultura estadunidense da opressão causada por termos como veado, bicha ou sapatão, como se houvesse uma hierarquia eurocêntrica de significados.

Diferente da questão racial, do gênero ou das deficiências, que na maioria dos casos se constituem como marcas identitárias da própria diversidade dos corpos, as questões homossexuais parecem passar despercebidas pelo julgamento rápido do olhar num primeiro momento. Não à toa que paira no juízo comum sobre as homossexualidades a ideia de que podem ser assumidas publicamente ou permanecer veladas à vida privada como local esperado destas sexualidades desviantes. No ambiente escolar, Gregorio entende que a sexualidade velada causa ainda mais discriminação.

Curiosamente, esses casos que eu vi de preconceito são mais com alunos que, digamos, não tinham saído do armário, não tinham se assumido. E aí, muito comum entre meninos, acho que a questão da macheza, de um certo machismo, virilidade, se impõe com mais força. E aí os meninos zoam: “Ah, fulano é meio veadinho, não sei o quê”. Isso muito dificilmente encarando o menino, mas falando pelas costas, no bafafá. Quando a pessoa é assumida, normalmente, a turma costuma tratar com mais naturalidade. – *Gregorio*

A observação do professor Gregorio instiga a levantar dois apontamentos. O primeiro refere-se à consequência do armário na vida dos alunos/as: para este professor, os sujeitos do armário sofrem mais preconceito do que os sujeitos fora dele. Os sujeitos homossexuais precisam constantemente apresentar sua sexualidade ao mundo, “sair do armário” da homossexualidade (SEDGWICK, 2007). A metáfora do armário explica que as homossexualidades são vistas como um segredo, “que mais cedo ou mais tarde se trai, se revela ou será revelado, algo a ser perseguido e escondido” (FERRARI, 2010, p. 268). Parece razoável, assim,

²⁵ A “abjeção” se refere ao que aparece na língua inglesa como *queerness* e pode ser entendida também como “estranheza”.

que Gregorio perceba o preconceito que sofrem os alunos/as mais reservados, já que a homossexualidade está sendo constantemente procurada. Por outro lado, entendemos que é preciso problematizar exatamente este movimento em que sujeitos precisam se “assumir” perante o julgamento alheio. Carol também observou um caso em que seu aluno foi agredido sem nunca ter colocado em evidência sua sexualidade.

Teve uma vez que os alunos consideravam um outro do sétimo ano como gay, que ele não assumia isso. Ele nunca se colocou, a sexualidade dele, mas que os alunos tacharam ele como gay e ele foi agredido e tenho quase certeza que ele foi agredido fisicamente por isso. – *Carol*

O segundo, menos nítido, refere-se à observação da problemática: as alunas mulheres²⁶ não são percebidas pelo professor Renato no sofrimento em relação ao armário e à caça das sexualidades desviantes. Apenas por um relato não é possível concluir que esta seja uma percepção geral, mas desconfio da ausência feminina na metáfora do armário. As mulheres já sofrem cotidianamente as consequências do sexismo, um tipo de preconceito que pode ser considerado também de cunho homofóbico (BORRILLO, 2010). O armário é um local onde mais se materializam as marcas da homossexualidade masculina, uma vez que a sociedade machista, sedenta pela afirmação da virilidade, já condena a marca os corpos femininos como marcas de inferioridade.

A metáfora do armário precisa, portanto, ser analisada. Em primeiro lugar, sua condição de existência não é natural dos sujeitos homossexuais. Se ele existe e se há alguém dentro dele, é porque esta pessoa foi ali colocada, da mesma forma que o movimento ao sair não é espontâneo, mas impulsionado por artifícios da vigilância, do controle e da confissão. Em segundo lugar, a lógica sexista que cotidianamente subalterna a condição feminina é a mesma que condena a condição homossexual. Decorre disto que “a lésbica é vítima de uma violência particular, definida pelo duplo desdém que tem a ver com o fato de ser mulher e homossexual” (BORRILLO, 2010, p. 27).

Todos os casos desta seção se referiram ao preconceito que os estudantes sofrem por outros colegas, mas alguns professores também relataram casos de preconceito e discriminação pelos próprios colegas de trabalho, principalmente

²⁶ A redundância se justifica para explicitar a causa do preconceito: não a condição de estudante, mas a condição feminina.

por outros professores/as e suas maneiras de lidar com as questões da sexualidade no ambiente escolar.

Eu acho que muitos professores, com as práticas deles, sustentam certos estereótipos e são péssimos, tanto pro aluno homossexual, bissexual, transexual, heterossexual. Cria uma ansiedade homofóbica nos alunos. “Ah, você é menina, tá se comportando assim por quê?”; “Ah, garoto não faz isso, você tem que ser macho”. – *Luisa*

Para Luisa, a prática de preconceito dos professores se espelha numa ansiedade homofóbica entre os educandos/as, o que me instiga a pensar que a homofobia, assim como qualquer preconceito, se aprende pela exemplaridade, pela repetição de ações infundadas e pouco refletidas (ANDRADE, 2010). Conforme já foi discutido, os professores/as estão em constante contato com as crianças e os adolescentes em sala de aula, de forma que o processo educativo subentende uma socialização das ideias que não se resume apenas à transmissão passiva de conhecimentos.

Diferentemente do que foi relatado sobre a relação dos estudantes com as diversidades sexuais, os professores/as nem sempre exteriorizam seus preconceitos ou praticam discriminações diretas às vítimas da homofobia, sejam alunos ou a outros sujeitos do cotidiano escolar.

Teve um caso lá na escola de uma menina que tinha fugido de casa, essas coisas de adolescente de fugir de casa e amanhã tá de volta, com outra menina, as duas eram da escola. Só que isso não foi uma coisa que foi falada entre os alunos, foi falada só entre o corpo docente. As discriminações que eu ouvi foi por parte dos professores, não dos alunos. – *Valesca*

Se para Luisa as práticas pedagógicas criam uma “ansiedade homofóbica” entre os estudantes, as relações interpessoais entre os docentes também vão cultivar preceitos homofóbicos. Dos lugares onde os professores/as socializam seus preconceitos, a sala dos professores foi citada por duas professoras.

Em praticamente todas as salas dos professores você ouve uma história dessa. [...] Na sala do professor, a gente escuta isso o tempo todo: “Ah, o garotinho, aquele veadinho, aquele que gosta de rebolar, aquele que gosta de fazer isso? Aquela que se veste igual a homem, que pensa que é homem?”. Isso é constante. – *Maria Clara*

Na sala dos professores, a gente via também que tinha muito problema quando começava a comentar sobre esses assuntos. Vamos dizer assim, ao mesmo tempo tem uma curiosidade, mas essa curiosidade é uma curiosidade meio mórbida, assim: “Eu quero saber para poder criticar, eu quero saber para não deixar acontecer”. – *Luisa*

A sala dos professores é um espaço usualmente reservado da presença de estudantes e, por vezes, até mesmo de outros funcionários/as, como diretores/as e técnicos. É nesta sala que os professores mais se encontram antes, depois e nos intervalos das aulas. Assim, ela pode ser entendida como espaço deles, ou seja, onde se sentem mais à vontade entre si. Como a sala de aula, a sala dos professores/as se constitui como um local de convivência entre diferentes sujeitos que podem partilhar de opiniões diversas e, por vezes, antagônicas. Para as professoras Maria Clara e Luisa, é um local impregnado por preconceitos que vão de encontro com suas opiniões pessoais.

As visões dos professores/as entrevistados mostram que o ambiente escolar não se localiza à parte da sociedade e, tal qual, impregna-se pela vigilância das normas sexuais dos jovens e adolescentes. Já discuti, anteriormente, os três mitos da homossexualidade que reiteram a heteronormatividade (BRITZMAN, 1996) e pelo menos dois relatados mostram-se relacionados a dois mitos diferentes, um no contexto escolar da professora Carol e outro da Luisa.

Teve, por exemplo, esse casal de meninos do nono ano, muitos professores criticaram porque eles se tocavam, se beijavam publicamente. Só que era num contexto que todos os casais heteros faziam isso. Eu até me lembro que eu participei de uma discussão que eu falei assim: “Ah, por que a gente só se incomoda porque são dois meninos namorando?” [...]. Porque aí os argumentos são: “Ah, estão se beijando na frente dos alunos pequenos e ninguém deveria fazer isso”. Só que **esses incômodos só vêm quando são dois meninos namorando, antes ninguém tava incomodado**, pelo menos ninguém expressava esse incômodo. – *Carol*

Os argumentos que Carol ouviu dos professores expressa o sentimento de exemplaridade, isto é, de que a homossexualidade se aprende pelo conhecimento, pelo exemplo de outros homossexuais. E, em parte, esta argumentação parece razoável na medida em que as identidades são construções sociais e, portanto, dependem da partilha das práticas e representações comuns. Por outro lado, o argumento está calcado na naturalização da heterossexualidade, a mesma que justifica a existência do armário e a necessidade de que a homossexualidade não deva ser assumida publicamente. Este mito sustenta o pressuposto de que “o/a estudante decidirá que é melhor ser heterossexual do que viver o estereótipo solitário do homossexual isolado” (BRITZMAN, 1996, p. 80) na ausência do conhecimento sobre as sexualidades desviantes.

Daniel era o garoto que não se encaixava, que estava descobrindo as identidades dele e estavam fazendo muito bullying com ele na sala, aquilo estava me

incomodando muito. Eu senti que a gente tinha que falar mais sobre isso e também nos anos iniciais. Eu fui falar sobre isso e uma professora que era muito religiosa, muito religiosa mesmo... Eu comecei a falar, a explicar as diferenças de sexo e gênero para eles e falar que é importante a gente mostrar essas coisas e ela falou: **“Ah, não, não, Luisa! Para, para! Vamos parar de falar sobre isso porque eu acho que tem que respeitar. Se tem respeito, então tá bom. A gente não precisa falar sobre isso, é só respeitar”**. É a resistência, do tipo, essa parte eu ignoro, essa parte eu não falo. – *Luisa*

Sensibilizada pela homofobia sofrida por um de seus estudantes em sala de aula, Luisa explica que tentou dialogar com um grupo de professores para que pudessem ser tomadas atitudes em conjunto e evitar este tipo de experiência negativa. Entretanto, ela encontrou resistência por parte de uma professora, que afirmava respeitar o adolescente e que isso bastaria. A ênfase para que o assunto permaneça velado vai ao encontro do mito da privacidade sexual, ou seja, de os saberes e conhecimentos sobre a sexualidade devem permanecer reservados, guardados no âmbito pessoal dos sujeitos (BRITZMAN, 1996). Este mito pressupõe, assim, que a ignorância sobre a homossexualidade nada tem a ver com a ignorância sobre a heterossexualidade, o que termina, por fim, reforçando a manutenção dos dispositivos normativos da sexualidade (FOUCAULT, 1988), que controlam os desvios e os encarceram à margem, à sombra dos saberes.

Esta professora-resistente, ao contrário do que declara – “se tem respeito, então tá bom” –, posiciona-se de forma indiferente diante da violência cotidiana sofrida pelo adolescente. Junqueira (2012, p. 80, grifo nosso) reconhece que uma das características da *pedagogia do armário* é uma falsa correlação de respeito para com o outro, “uma espécie de benevolente *tolerância* que deixa ilesas hierarquias, relações de poder e técnicas de gestão das fronteiras da normalidade”. Luisa percebe na fala da professora o tom de resistência mascarado pelo respeito acomodado, que a tolerância não é sinônimo de indiferença, mas ao contrário, “a defesa da tolerância é resposta indignada à intolerância cotidiana, que vem sendo pouco a pouco naturalizada, como algo comum, normal e corriqueiro (ANDRADE, 2009b, p. 26).

Se o estigma do armário se constrói nas práticas educativas que naturalizam uma sexualidade em detrimento de outras, não podemos concluir que os professores/as entrevistados o percebem um caminho a ser tomado possa ser a educação para a tolerância. Andrade (2009b) discute, a partir das ideias da filósofa espanhola Adela Cortina sobre de ética de mínimos, que educar para a tolerância

não é pouco, não é suportar o diferente, mas sim um passo que se constitui como um valor mínimo ético, uma moral básica de justiça para se conviver em sociedades plurais.

Outra questão recorrente para os professores/as é a religião. Sem fazer qualquer tipo de relação, Luisa indica nessa passagem que esta professora é “muito religiosa mesmo”. A ênfase na questão religiosa em conflito com a valorização das diversidades sexuais não parece infundada e, de fato, foi apresentado por outros professores.

Acho que essa questão religiosa também tem me tocado bastante. Mas falando do meu caso específico, eu trabalho em uma escola altamente preconceituosa assim em todos os sentidos. É uma comunidade cristã, basicamente protestante, muito forte. Então, todos esses assuntos são... estão ali tentando ser velados, mas ao mesmo tempo expurgando, sabe? – *Julia*

Ao ser questionado se em uma das escolas em que trabalha discutia diversidade sexual, Renato não se aprofunda muito e comenta sobre a questão religiosa sem explicitar diretamente a tensão trazida pelos estudantes, mas mais em função de sua localização.

P: E no pré-vestibular comunitário?

Pois é cara, que é uma igreja, né? [risos]. É uma igreja, é meio delicado, não é? – *Renato*

Rafael, Luisa e Maria Clara trazem exemplos da influência religiosa na discussão do tema pelos alunos.

Tem esse contexto da dificuldade de trabalhar, especialmente quando é um grupo religioso. Quando se tem aluno marcadamente religioso, a influência da cultura interfere mais diretamente ali no tratamento dessa temática, porque tem uma resistência maior da família e tal. – *Rafael*

Eu lembro de uma aula que eu fui dar numa escola que não era a minha e aí eu tava falando das diferentes orientações sexuais. Tinha esse garoto e eu tava falando dessa questão da orientação homoafetivas, homo/bi, estava falando da questão da orientação afetivo-sexual. Aí eu falei: “Pessoal, o que vocês acham disso, alguém quer colocar alguma opinião, alguma coisa? Alguma coisa que eu falei e vocês não tenham concordado” Eu sempre pergunto isso, né?. E aí um garoto falou “Isso não é pecado?” e eu falei “O quê?”. Ele: “Não é pecado isso que você tá falando de ser homossexual? Isso não é certo. A gente não pode aceitar esse tipo de coisa”. Em geral, a resistência que eu vi na sala de aula foi mais com a questão religiosa. – *Luisa*

Num determinado momento, quando a gente fala de questões de casais homossexuais, população LGBT, aí já começa a coisa ficar mais dificultosa, quando você começa a sair da área da Biologia e entrar na questão da diversidade. Aí eu vou botar a culpa na religião mesmo, porque são esses que acabam não sendo tão receptivos. [...] Teve uma vez que a menina falou: “Eu tô vendo, eu tô

profetizando que a senhora vai cair de joelhos, vai aceitar Jesus”, no meio da aula [risos]. Hoje em dia o que eu vejo é isso, de ter alunos de 7º ano que são fundamentalistas religiosos. – *Maria Clara*

O pensamento judaico-cristão assume uma visão que tradicionalmente condena os desvios do que se normatizou por sexo e gênero pelo discurso da transgressão à vontade divina (PINHO, 2011a). Nesta lógica, as homossexualidades e travestilidades, por exemplo, vão de encontro a ordem natural da sexualidade, centrada na figura heterossexual de Adão e Eva.

A lógica heteronormativa ancorada nos dogmas religiosos levou Borrillo (2010, p. 59) a entender a existência de uma homofobia católica que, ao invés de “lançar os sodomitas na fogueira, trata-se, agora, de acolhê-los com compaixão a fim de que, na melhor das hipóteses, eles fiquem curados e, na pior, possam viver na abstinência”. A perseguição aos desviantes da norma não resulta, pelo menos na doutrina religiosa contemporânea, no desejo direto de eliminação destes sujeitos, mas atua de forma mais sutil na correção do desvio. Fala-se, por exemplo, em “cura gay”, onde pessoas que *estão* homossexuais são acolhidas pela igreja não em respeito à sua identidade, mas para conversão e encaminhamento em direção à norma heterossexual. A noção de cura também reafirma que as homossexualidades são doenças adquiridas externamente, ou seja, os sujeitos não vivem a homossexualidade como prazer ou vontade pessoal, mas são por ela são “infectados”. No pensamento judaico-cristão, as homossexualidades não são entendidas como identidades, mas como sintomas de ideais contrários a dogmas e preceitos.

Mesmo que não instigados a entrar com tanta especificidade, alguns professores relataram qual era a religião conflitante com suas práticas. As referências se resumiram apenas à religião evangélica²⁷, de maneira geral.

Eu trabalhei com uma professora de português que era evangélica e que tinha bastante preconceito mesmo. E colocava isso abertamente na sala dos professores. – *Carol*

A principal questão de discriminação e preconceito homofóbico, tanto do corpo docente como discente, é em relação a determinados funcionários. Acho que por conta da religião porque existem alguns funcionários que são muito evangélicos e eles têm outra visão sobre isso e que acaba recaindo de forma homofóbica. – *Jean*

²⁷ Para uma discussão mais profunda sobre a matriz protestante brasileira e suas relações com a escola, recomendo a tese de doutorado de Luís Fernando Dorvillé (2010).

Nas comunidades que eu trabalho à noite, dos adultos, 90% são evangélicos. É muito complicado falar de casais homoafetivos sem eles falarem que vai todo mundo queimar no inferno [risos]. É complicado. A questão religiosa é o que mais atrapalha dentro das escolas. Meu Deus! – *Maria Clara*

Convém destacar que o universo da religião evangélica é plural e constituído por diversas tendências de doutrinas, cosmologias e ritos. Natividade e Oliveira (2009) destacam a centralidade dos cultos para tais religiões, onde são oferecidas libertações através de performances litúrgicas de purificação do Poder de Deus ao derrotar o diabo. Os aconselhamentos espirituais prometem a libertação dos infortúnios e a felicidade emocional pela correção de um status subalterno e remoção do estigma associado aos desvios sexuais.

Julia percebe que a confluência entre as ideias da religião protestante com as experiências sexuais causa confusões em um de seus estudantes, que ora expressa seu interesse por outros homens e ora se apropria de um discurso religioso para rechaçar homossexuais. Para a professora, é um jovem que ainda está se descobrindo, experimentando culturas por vezes contraditórias, o que reflete em sua própria postura.

Eu tenho um aluno específico que, às vezes, ele se diz... ele fica brincando, falando que gosta de homens... Os meninos ficam sacaneando ele, chamando ele de bicha, de veado, fala que o Wesley, o nome dele, “Ah não sei o que... O Wesley quer pegar no meu pau”. [...] Esse aluno é interessante porque ele é muito... ele é a contradição em pessoa, assim porque ele é da igreja, ele tem uma forte influência da igreja [evangélica]. E ele chega e, às vezes, ouvindo música de Deus e fala não sei o que de Jesus, não sei o que, mas, às vezes, ele faz uns comentários assim de... falando dos pirus dos meninos. Mas tem dia que ele chega falando: “Ah, não sei quem é veado, cruz credo”. Então, ele é uma pessoa muito contraditória. Eu observo muito e observo também que esse ano, eu dou aula pra ele desde o ano passado, eu observo que esse ano ele tem começado a aceitar um pouco mais essa questão da homossexualidade dele. Não sei se assumir, mas eu acho que ele tem começado a aceitar um pouco mais. Talvez ele seja mesmo, mas ele vive essa contradição de estar ali na igreja, nessa comunidade machista. – *Julia*

Preconceito, discriminação e violência são realidades que estão na ordem do dia, no cerne das relações entre os sujeitos e desafiam o cotidiano escolar. Outrossim, os professores entrevistados percebem o contexto de homofobia do cotidiano escolar, tanto trazido pelos estudantes quanto por outros professores. Verifica-se também a percepção do embate entre diversidade sexual e religião, principalmente no caso da evangélica. Entretanto, ainda que assumam práticas para a diversidade sexual, não podemos identificar lógicas reversas à heteronormatividade em todos os professores apresentados nesta seção. Os que o

fazem, se mostram preocupados com a liberdade de vivência de outras culturas e prazeres pelos jovens e adolescentes; e se posicionam diante consequências repressivas que a homofobia causa.

4.1.3

“Ser mulher não tem a ver com dois cromossomos X”

Que associações os professores/as entrevistados fazem entre ensino de ciências e diversidade sexual? Como os professores/as de ciências, sensibilizados com a pluralidade sexual, lidam com o tema? Busquei professores/as de ciências que dialogassem com a diversidade, mas como eles fazem estas associações? Seriam semelhantes? Se sim, em quê? Seriam distintas? Estas perguntas carregam um pressuposto de que as práticas para valorização das diversidades sexuais que unem estes professores são heterogêneas e não possuem as mesmas origens epistemológicas.

Percebo nas opiniões divergentes de Luisa e Renato que os professores não fazem as mesmas relações e associações entre o ensino de ciências e a diversidade sexual. As respostas para uma mesma pergunta – “Existe relação entre biologia e diversidade sexual?” – variaram bastante:

Com certeza! Eu acho porque a biologia na escola trata muito da biologia humana, para começar. Então, se a gente está tratando da biologia humana, a gente tá tratando de relações também afetivas, sexuais o tempo inteiro. – *Luisa*

Muito pouco. Quando eu faço alguma coisa assim extra, **eu chamo isso de trabalho, assim de coisa de extra**, não são coisas padronizadas que estão no currículo que eu tenho que fazer. São coisas assim que eu mesclo e coloco para enriquecer. – *Renato*

As respostas destes professores partem dos conteúdos legitimados pelo currículo padrão ou esperado de ciências para fazer as correlações entre este ensino com os saberes sobre diversidade sexual, mas ainda assim não é consensual a maneira como os temas podem surgir. Para Luisa, as relações afetivas constituem parte da própria biologia humana, enquanto que Renato as observa com exterioridade ao ensino. Mesmo que ambos os professores trabalhem com diversidade sexual em suas aulas, a lógica que une os temas não é a mesma. Ao contrário do que Luisa colocou e do que outros professores/as também vão

apresentar, Renato assume uma postura mais cética e mais tradicional em relação ao que corresponde ao ensino de ciências e ao que não corresponde.

Eu acho que esse assunto é mais ligado à sociologia, é mais ligado a se você está trabalhando a questão política você pode colocar isso, mas assim os conteúdos que eu trabalho são conteúdos relativos à biologia, não sinto tanto espaço pra isso. – *Renato*

Através das análises que consideram relevantes a perspectiva sócio-histórica para o estabelecimento das disciplinas escolares de ciências e de biologia (FERREIRA, 2014; KRASILCHIK, 2000; MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009; SELLES; FERREIRA, 2005), percebo como estas disciplinas atendem a finalidades específicas distintas em função de fatores diversos, como o tempo e o momento histórico em que se situam, bem como as relações com um conhecimento ora mais acadêmico, ora mais utilitário.

Ontem mesmo na aula, quando eu estava apresentando essa questão da reprodução, uma aluna me perguntou uma pergunta até interessante de se fazer, que eu não sei se o contexto por ela ou pelo colega que estava do lado dela. Eu falando de ereção e tal, e a aluna: “Ah, professor, porque alguns homens não se sentem atraídos quando olham uma mulher e não têm ereção?” **Eu falei, olha, a gente vai tratar disso numa outra aula e já adiantei, expliquei naquele momento que eu estava focando a ereção para tentar entender o que era o processo**, mas que a gente vai discutir [...]. – *Rafael*

Rafael vivencia uma tensão no momento de sua aula: explicar um conteúdo escolar reconhecido e legitimado pelo currículo tradicional de ciências – aspectos fisiológicos da reprodução humana – e ao mesmo tempo lidar com questões levantadas por uma estudante que expressa dúvida sobre a diversidade sexual. A questão apresentada pela estudante o coloca diante uma problemática difícil para as ciências da natureza: articular questões de fisiologia do corpo humano com questões de cunho social, ou seja, como o algo sócio e culturalmente construído (a atração) pode ou não ser respondido pelo biológico (a ereção). O professor, entretanto, não nos explica como tratou desta associação, mas a própria separação de aulas, uma aula sobre ereção (aspectos biológicos) e outra sobre desejo e/ou orientação sexual (aspectos culturais), sugere o atrito entre estes dois campos para o ensino de ciências.

Com efeito, a abordagem sócio-histórica do currículo (GOODSON, 1997) indica que as construções curriculares acontecem no centro de disputas onde se tencionam padrões de estabilidade e mudança, de forma que diferentes conhecimentos são constantemente legitimados e abdicados do espaço curricular.

O currículo educacional que existe em um determinado momento, assim como existe atualmente, é reflexo de sua própria construção histórica e social, mas também dos sujeitos que circulam ao redor destes, como, por exemplo, os professores/as.

Quando você ensina ciências você não está simplesmente ensinando conteúdos biológicos, conteúdos físicos e químicos, você está ensinando como que a ciência e por que a ciência está lidando com esses conhecimentos, porque eles não são neutros. A ciência faz esses conhecimentos e refuta esses conhecimentos por motivos políticos, históricos e filosóficos. – *Jean*

Assim como defende Jean, as construções curriculares não podem ser consideradas como documentos universais, teleológicas e normatizadas pela própria existência em si. Essa noção de rigidez curricular é percebida pelos professores entrevistados em diferentes graduações, como foi percebida na visão de Renato. Em todo caso, os professores se mostram protagonistas do currículo, sujeitos importantes na seleção e mediação dos conteúdos da biologia e estabelecem um papel social para o ensino das ciências naturais.

As pessoas usam muitos argumentos biologizantes para poder perpetuar certos preconceitos e eu acho que cabe à biologia dizer que esses argumentos biologizantes estão errados! Entra um pouco aí, bastante dentro da biologia. Eu acho que é o papel da biologia dizer o que cabe à biologia, para outras pessoas não se apropriarem da biologia e perpetuarem preconceitos. – *Luisa*

A crítica de Luisa sobre a tradição excludente da ciência biológica, no que chama de “argumento biologizante”, refere-se não somente às reduções que esta ciência tem praticado, mas aos discursos que justificam as naturalizações por esta argumentação. Luisa denuncia o direcionamento intencionado na ação de biologizar o conhecimento, ou seja, atribuir um sentido biológico, natural, intrínseco e inerente às observações, sejam estas de alçada das ciências biológicas ou não. Rafael e Jean também vão criticar as apropriações dos meios de investigação e da linguagem científica como única maneira de se discutir mais diretamente a diversidade sexual na escola.

É um pouco simplista você usar o mecanismo do raciocínio científico para explicar a diversidade sexual. E nisso as pesquisas sobre fundamentos genéticos da diversidade sexual pecam. Então, eu tento abandonar um pouco o mero raciocínio da investigação científica para entrar **como que a investigação científica é uma das linguagens que ajuda a explicar a diversidade sexual e de gênero**. – *Jean*

Eu acho que é um dos temas emergentes que ajudam a renovar essa disciplina na escola. Isso é uma coisa que eu pensei agora, porque **ajuda a pensar essa**

questão da diversidade sexual não apenas pelo aspecto biológico, mas por todos os outros aspectos porque não é só a biologia ou a constituição genética que ajuda a entender a identidade de gênero, as opções que a pessoa tem, ou como é que ela nasce... Não é só isso. – *Rafael*

Ao tratar deste direcionamento que o conhecimento científico biológico, traduzidos na escola pelo currículo das disciplinas ciências e biologia, dá à sexualidade, Luisa, Carol e Maria Clara problematizam a naturalização biológica das diferenças sexuais em papéis sociais de gênero.

É aula de ciências. Nesse ponto, eles querem entender, querem se conhecer, saber do corpo humano, trabalhar aparelho reprodutor feminino e aí a gente já encaixa um estudo de gênero porque também **não é só o sexo biológico que define o que é homem e o que é mulher**. Eu sempre trabalho isso com eles: “O que é ser homem, o que é ser mulher?”. – *Maria Clara*

Eu mesma fora da escola já não tenho essa visão determinística biológica da sexualidade. Ah, se tiver um cromossomo X e outro X eu vou ser uma pessoa de um jeito tal e se tiver XY eu vou ser uma pessoa de outro jeito [...]. Eu não consigo me imaginar entrar em sala de aula e falar isso: “Ah, se tiver um cromossomo X no óvulo e um cromossomo X, então, é uma mulher” porque ser mulher não tem a ver com dois cromossomos X. – *Carol*

Ao se afastarem da noção de que as categorias de gênero são respostas diretas determinadas pelo sexo biológico, mas que a eles se referem, as respostas de Carol e Maria Clara se articulam com a perspectiva de Scott (1995) sobre o gênero. Inclusive, Carol nos apresenta uma releitura de uma das frases mais importantes do feminismo de primeira onda: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967, p. 9). Para Beauvoir (1967), a qualidade feminina é produto social moldado sobre o corpo da fêmea humana. Nesta mesma perspectiva, Carol se apropria dos conhecimentos da genética humana sobre os cromossomos sexuais que definem a fêmea e leva-os a questionar o âmbito social.

Luisa também se mostra preocupada com a discussão do gênero pelas ciências biológicas, mas afasta-se ainda mais da noção binária de gênero como interpretação cultural do sexo. Suas ideias se articulam com a perspectiva da normatização do sexo e da performance de gênero de Butler (2013a, 2013b).

Eu acho que principalmente **mesmo essa parte da orientação sexual no currículo ainda perpetua uma ideia muito binária de homem e mulher e eu quero fugir disso**. Então, eu exploro uma coisa, tipo, o intersexo, coisas que vão modificar um pouco as ideias que eles têm de homem e mulher. Várias coisas que não estão realmente no currículo e estão na realidade, né? – *Luisa*

O intersexo é um termo que teve origem na medicina, incorporado pelo ativismo de abordagem feminista para designar as “pessoas que nascem com

corpos que não se encaixam naquilo que entendemos por corpos masculinos ou femininos” (PINO, 2007, p. 153). Ao contrário do que comumente pode ser estabelecido, o intersexo não deve ser confundido com o hermafroditismo, condição de expressão genética na qual um indivíduo nasce com dois sexos, um masculino e outro feminino, ainda que hermafroditas possam reconhecer-se como pessoas intersexo. A condição intersexual é construída no seio da cultura: nem somente masculina e nem somente feminina, mas refere-se à coexistência de múltiplas corporeidades possíveis²⁸.

O currículo tradicional de ciências nega a existência intersexual de duas formas: a primeira, direta, em ocultação desta possibilidade de vida; a segunda, indireta, ao reduzir a diversidade não-binária, como a condição hermafrodita, apenas pelo viés patológico e de distúrbios dos corpos. O conhecimento científico biológico somente existe em função das representações sociais ao produzir discursivamente o “sexo” em sua integridade. O sexo, que teoricamente é natural no discurso científico, é apresentado pelo currículo da biologia como o conjunto de características que levam à capacidade reprodutiva, daí que a reprodução humana torna-se um conteúdo curricular. Luisa também questiona a reprodução humana no ensino de biologia.

Pô, reprodução humana virou uma coisa tão ficção científica... O que é reprodução humana, para começar? Eu tomo uma pílula de estrogênio, nem ovulo mais e eu estou falando de reprodução humana? É uma coisa meio louca na minha cabeça. Eu não consigo colocar no quadro: “Aula de Reprodução Humana”, entendeu? Não entra! Eu não identifico! Acho uma loucura você perpetuar um ideal que nem existe mais... – *Luisa*

Arrisco-me a afirmar que estas professoras que discutem sexualidade no viés levantado pelos movimentos feministas estão reconstruindo no interior de suas aulas a própria história da disciplina escolar. Calcada historicamente em saberes construídos e legitimados por uma comunidade que envolve diversos atores sociais, o currículo de ciências e biologia é resignificado por estas professoras, quer refletem sobre suas ações pedagógicas e as reconstroem. Assim, mesmo sem falar diretamente da sexualidade, Rafael mostra sua preocupação com a “biologização” demasiada da disciplina escolar:

²⁸ Não é nosso interesse neste trabalho fazer um levantamento maior, mas convém destacar que, segundo Pino (2007), existem diversas formas de experiência das pessoas intersexo.

O ensino dessa disciplina na escola é muito biologizante, no sentido de se afastar da dimensão mais das ciências humanas, das ciências sociais de entender o contexto cultural em que se deve pensar a própria biologia na escola. – *Rafael*

Por outro lado, é importante destacar que nem todos os entrevistados se posicionaram nesta discussão feminista da sexualidade e outros vão até se aproximar do discurso tradicional para validar suas aulas. O professor Gregorio não empreende a argumentação biológica como princípio naturalmente excludente de manutenção dos preconceitos, inclusive contra a diversidade sexual; mas ao contrário, vai se pautar da própria noção biológica para discutir que a diversidade sexual é encontrada na natureza em outras espécies.

Quando você olha o tipo de argumento que se usa até na mídia, para o público – Bolsonaros, Malafaias da vida – dizendo que a homossexualidade é errada, que é uma aberração da natureza, os argumentos mais sólidos que eu consigo imaginar para contra argumentar essas figuras são argumentos de base científica. “Olha só, você tá enganado! Na natureza tem vários estudos que apontam várias espécies animais que esse comportamento. Existe e não é aberrante”. Eu acho que particularmente os argumentos de ordem científica biológica são os mais sólidos pra você esclarecer a questão da sexualidade humana. – *Gregorio*

Podemos perceber que a argumentação biológica não é estimada e interpretada da mesma forma por todos os depoentes. Alguns, como Gregorio e Renato, aproximam-se das discussões validadas pela biologia. Outras, como Maria Clara, Carol e Luisa, apropriam-se de conhecimentos das ciências sociais ao discutir saberes sobre a sexualidade no interior do currículo das ciências biológicas. Em todo caso, podemos perceber que os professores estão constantemente revisando os costumes das disciplinas escolares e as tradições curriculares. Isso ora é feito se aproximando, ora se afastando de argumentos biologizantes, de naturalizações e normatizações.

4.2

O que os professores de ciências contam sobre suas práticas

Discuti até o momento o que os professores/as de ciências percebem sobre a diversidade sexual no cotidiano escolar, tanto entre os alunos/as e os professores/as quanto do próprio currículo de ciências. Ao discutir diversidade sexual em suas aulas, o que os professores/as estão fazendo? Como estão agindo? Esta parte busca analisar os relatos sobre a prática docente e apresenta, a partir dos

depoimentos, três hipóteses para compreender a valorização das diversidades sexuais pelos professores entrevistados: (1) a abordagem da temática pela *hipótese do conflito*; (2) a *hipótese da ação isolada*, sensação de estarem solitários em suas práticas; (3) as articulações curriculares realizadas pelos professores através da *hipótese do gancho*. Não pretendo generalizar os relatos sobre as práticas, mas busco abordar as especificidades, as formas contadas sobre o saber-fazer e as ações dos professores/as entrevistados.

4.2.1

“Você tá vendo que tão xingando o menino de veadinho, você vai fingir que não tá ouvindo?”

Enquanto prática pedagógica do ensino de ciências, o tema da diversidade sexual é explorado de diferentes maneiras pelos professores/as entrevistados: pode aparecer vinculado a temas mais tradicionais do currículo das ciências naturais ou mais isoladamente; pode se constituir como mais valorizado ou não pelo professor ou professora. Antes de trazer as associações que fazem da diversidade sexual com a disciplina escolar de ciências ou de biologia, percebo nas falas dos entrevistados/as dois sentimentos mais gerais da temática enquanto prática docente: a motivação pelo conflito em sala de aula, discutida nesta seção, e o sentimento de ação isolada, na próxima seção.

A alavanca da discussão pelo conflito pressupõe que estes professores/as não estão somente sensíveis ao tratamento da temática, mas são também motivados pela polêmica, conforme já discutido, que o assunto gera na prática docente. Rafael mostra como a polêmica que o tema da diversidade sexual causa em suas aulas funciona como um incentivo para que ele trabalhe com a temática.

É um tema que eu diria que é desafiador. [...] **É desafiador pela polêmica enfrentada muitas vezes.** Mas, nesse ponto de vista, particularmente eu não me sinto... [...] Não sei qual termo melhor para usar: travado, impedido ou desmotivado. Desmotivado, talvez, seja melhor, desmotivado para trabalhar no sentido da pressão que poderia haver. Pelo contrário, desafios são de fato o que movem o ser humano e o professor tem que estar motivado o tempo inteiro com esses desafios de trabalhar algo novo, algo que traz polêmicas também. – *Rafael*

Os relatos de Carol, Valesca e Renato indicam a importância da polêmica em sua profissão, fazendo-os realizarem práticas para a diversidade sexual a

posteriori, ou seja, os conflitos germinam e impulsionam suas práticas. As desavenças, os preconceitos, as atitudes discriminatórias e as práticas de *bullying* observadas no ambiente escolar são ressignificados pelos professores e transformados em prática docente.

Tinha essa questão que eu te falei de sacanear o cara, que o cara é gay... Então, a conversa basicamente se dava nesse momento, de falar: “Ué, por que você se sente no direito de sacanear o cara?”. **O diálogo era a partir do conflito.** – *Carol*

Eu acho que adolescente faz muita besteira porque não se valoriza, tipo, vê os modelos e acha que é uma droga e tal. **Eu procuro conversar muito sobre isso com os meus alunos.** Sempre que rolam essas discriminações em relação ao corpo, ao jeito, sempre acaba indo muito pra essa coisa: “Ah, isso é coisa de menina, isso é coisa de gay”, entendeu? Então, acho que talvez nisso acaba trabalhando um pouco essa questão de desconstruir esses rótulos. – *Valesca*

Quando eu tenho alguma oportunidade e quando eu vejo alguma necessidade em uma turma que **eu vejo que está tendo conflito com relação a isso**, foi o que eu falei eu trabalho, eu faço alguma coisa. – *Renato*

Convém destacar que nenhum dos três professores, entretanto, confirma ser o conflito a origem de suas preocupações com o tema da diversidade, mas sim constituem-se como parte delas. Além da polêmica, a hipótese do conflito é corroborada por outros dois aspectos: invisibilidade e silenciamento do tema (BENTO, 2011; FERRARI, 2011; LOURO, 2003; PINHO, 2011b). Os professores/as entrevistados lidam com o conflito ao questionar a invisibilidade e o silenciamento das sexualidades, como acontece com Maria Clara, que enfrenta o conflito na medida em que observa o problema e não se ausenta da discussão.

Você tá vendo que estão xingando o menino de veadinho. Você vai fingir que não tá ouvindo? Então, vou trabalhar essa questão, pô! O que é homofobia? Por que você acha que veadinho é xingamento? Por que alguém é menor por ser gay? – *Maria Clara*

Os conceitos de invisibilidade e de silenciamento se misturam ao se referir às ausências nitidamente marcadas no contexto escolar sobre as diversidades. Enquanto prática discursiva, não podem ser considerados como inocência ou irreflexão, mas como tomada de decisão através de um processo de movimentação: inicialmente parece que o silenciamento se refere à negação, ou seja, ao tornar-se invisível, mas vai adiante e coloca “o sujeito em uma posição inferior, de não existência, de não reconhecimento” (FERRARI, 2011, p. 101).

Essas questões vão aparecer no dia a dia. **Ou você se cala e finge que não está acontecendo nada, faz cara de paisagem** e enche o teu quadro, que é muito mais fácil também, venhamos e convenhamos. **Ou você para e: “Pô, vamos**

discutir isso, cara, não dá pra você ficar xingando fulano!” ou “Só porque a menina não gosta de passar batom ela é machona?”. As coisas vão aparecendo na sua frente. Você escolhe: ou vou ficar quieta ou eu vou colocar isso pra gente para conversar. – *Maria Clara*

Contudo, não são consensuais as percepções e desdobramentos pelos entrevistados/as sobre a polêmica que surge no ambiente escolar devido às diferenças das identidades sexuais. Destaco, a seguir, a ambiguidade de algumas falas dadas em resposta à mesma pergunta sobre a possibilidade de se discutir diversidade sexual na escola.

A escola se abstém desse diálogo há muito tempo. É difícil! Um assunto que me amedronta e acho que qualquer professor porque é um momento de exposição, mas tem que ser feito. A gente tem que começar a falar sobre isso porque eu acho que o silêncio só perpetua os problemas que a gente vê cotidianamente de preconceito, de discriminação e de violência. – *Laerte*

Mesmo se a gente não discute, a gente já discute, né? Eu acho que o espaço da escola é muito sexualizado, em si. A questão do uniforme, os banheiros separados de menino e menina... A escola tá falando de sexualidade o tempo inteiro, incrível. [...] Eu acho que muitos professores com as práticas deles sustentam certos estereótipos e são péssimos, tanto para o aluno homossexual, bissexual, transexual, heterossexual. – *Luisa*

A divergência nas opiniões das professoras Laerte e Luisa se relacionam nitidamente com a discussão que traçamos sobre a hipótese repressiva da sexualidade (FOUCAULT, 1988). Ambas as professoras observam o mesmo resultado – preconceito, discriminação e violência –, mas consideram aspectos diametralmente opostos como causa: enquanto que para Laerte a homofobia é motivada pelo silêncio, Luisa reitera a homofobia a partir da influência discursiva sobre uma sexualidade normatizada.

A escola já discute isso, só que a gente acaba dizendo que não tá discutindo. Tem uma repressão, mas, na verdade, não tem uma repressão. Na verdade, tem um incentivo a um determinado caminho, incentivo aos alunos criarem uma identidade que se encaixe dentro desse padrão heteronormativo. – *Luisa*

Esta situação de confronto e polêmica que leva à discussão não acontece somente no momento da prática em sala de aula, mas são experiências do cotidiano escolar, da convivência entre as diferenças culturais e identitárias. Algumas professoras como Carol e Laerte percebem que o conflito também está acontecendo nas experiências de vida que os estudantes têm na escola.

Não me lembro em nenhum momento que a gente sentou para discutir diversidade que não fosse a partir do conflito de situações vividas na escola. – *Carol*

P: Você chegou a trabalhar com o tema da diversidade em sala de aula?
Não, mas alguns professores encaminhavam alunos para falarem comigo. Eram casos que exibiam um comportamento de gênero desviante e estavam tendo problemas com isso e não conseguiam lidar com esse tipo de coisa. – *Laerte*

Se o conflito parece propiciar um espaço rico para discussões e debates, isso nem sempre é observado pelos professores/as entrevistados: o posicionamento diante do conflito nem sempre fomenta as discussões na própria aula. Gregorio e Carol explicam que, diante de certas situações consideradas mais delicadas, procuraram ajuda de psicólogos para realizar este trabalho.

Se vier um grande divã, eu não sou psicólogo, eu sou professor, é um limite meu, até profissional. Se o aluno quiser falar sobre o divórcio dos pais dele ou sobre a morte da avó dele... Eu não sou exatamente capacitado para isso. Eu passaria ele para o setor de pedagogos, de psicólogos da escola, que é mais adequado para lidar com esse tipo de situação. – *Gregorio*

Aqui tem um Serviço de Orientação Educacional [SOE]. Então, sempre que eu me vi nesses conflitos eu procurei o SOE. O SOE intermediou situações e sempre teve uma postura de apoiar o aluno que tá sofrendo algum tipo de discriminação e tentar fazer uma intervenção na turma. – *Carol*

Enquanto Gregorio parece adotar uma atitude de exterioridade com o problema ao afirmar que encaminha o aluno para outro profissional e assim desloca o conflito para fora do seu ofício, Carol busca um locutor intermediário, alguém que some à sua perspectiva.

Identifico ao levantar uma hipótese do conflito para as práticas relatadas pelos professores um paradoxo que envolve a noção de polêmica: a polêmica gera o conflito ou o conflito gera a polêmica? Especificamente, por que discutir homossexualidades em sala de aula é necessariamente “polêmico”? As discussões sobre sexualidade são “polêmicas” para quem?

O trabalho é feito depois que o conflito aparece, não de uma forma anterior, para se discutir isso. Assim, de forma sistematizada na escola, né? É claro que tem professores que de forma independente podem fazer esse tipo de discussão. Nunca foi uma pauta na escola. – *Carol*

Voltamos ao pensamento do início desta seção para defender a relevância da polêmica a *posteriori*, observado e refletido na prática. Os professores/as entrevistados aceitam a polêmica do tema pela experiência na prática ao ressignificar o conflito. Assim, destacamos a importância em se desnaturalizar a polêmica a *priori*, tida como natural dos temas sobre as sexualidades não heterossexuais, como é identificado nos PCN de Orientação sexual.

4.2.2

“São atividades que eu faço mais esporádicas, mais isoladas, não é o currículo como um todo”

Ainda sem trazer para o debate as relações que os professores fazem com os conteúdos do ensino de ciências, me debrucei sobre dois aspectos: a polêmica e o conflito. No entanto, de forma mais concisa na fala dos professores, também aparece outro elemento: a prática isolada. Foi bastante comum encontrar nas falas dos professores/as um sentimento de que, ao trabalhar com este tipo de temática, suas práticas não dialogam com o pensamento geral da escola, reiterado pela percepção tanto da homofobia quanto da constante polêmica levantada pelo assunto. Os professores indicam que suas práticas se estabelecem para fora do escopo de práticas legitimadas tanto pela escola quanto, como será abordado na próxima seção, pelo currículo das disciplinas escolares ciências e biologia. Parece razoável considerar que, na maioria das vezes, os professores/as de ciências que discutem diversidade sexual na escola a fazem isoladamente justamente porque a discussão não é legitimada como conhecimento escolar.

Identifico duas maneiras de justificar esta afirmação. Entretanto, convém fazer uma reflexão inicial: quem ou o que legitima o conhecimento escolar? Assim como para a sexualidade, os discursos escolares também são regulamentados por relações de poder, força e saber; a cultura escolar, enquanto produtora de conhecimentos, também se constitui em termos do dispositivo foucaultiano. Os saberes que circulam pela escola não chegam linearmente até ela, mas estão constantemente sendo produzidos pela própria escola nas relações de poder. O que delimita o conhecimento é a autonomia de uma comunidade escolar em lidar com saberes externos e saberes internos. Por encontrar pouco apoio nos conhecimentos científicos, a diversidade sexual é um destes saberes externos no qual alguém ou algo precisa legitimá-la a permanecer na escola.

Assim, encontramos na perspectiva de Jean a primeira maneira de justificar a ação isolada: expandindo o sentimento isolado não pela ação docente, mas enquanto prática coletiva. De todos os entrevistados/as, Jean é o único que encontra parceria direta para trabalhar este tipo de prática em sua escola. Como discutido anteriormente, a experiência do professor com o tema da diversidade sexual em sua escola é percebida positivamente.

A escola onde eu trabalho favorece com certeza a diversidade. Tem uma questão assim: a gente tem uma equipe forte e segmentar [...] Então, eu vejo que essa comunicação ela nos dá uma possibilidade de fala, até pelo contexto em que a escola se... Ela existe, uma escola que é colegiada, uma escola que não tem dono. Então, o professor realmente tem uma fala, ele tem uma prioridade de discurso de trabalho. Então, a gente tem espaço. – *Jean*

Tal como as escolas levantadas pela notícia de jornal lida pelos entrevistados/as, a escola que Jean trabalha também é particular. O professor aponta para a importância da coletividade nas decisões de sua escola, que considera as opiniões dos docentes em sua coordenação e gerenciamento.

A minha escola favorece isso em relação ao que eu considero uma pessoa legal, uma pessoa solidária, uma pessoa ética, uma pessoa politicamente crítica. E eu acho que a minha escola ela trabalha positivamente com isso e isso eu sozinho não conseguiria fazer, entendeu? Então, a escola favorece isso e o meu trabalho procura se encaixar na proposta da escola. – *Jean*

Esta escola parece já possuir mecanismos para privilegiar assuntos como a diversidade sexual em seu próprio cotidiano. O sentimento isolado não pode ser identificado no professor porque o seu espaço de trabalho não o isola deste tipo de discussão, seja por pressões dos estudantes quanto por iniciativas da própria escola. Entretanto, Jean sente que estas práticas se restringem às algumas escolas particulares, incluindo a sua, o que seria pouco expressivo. Ao relevar a questão das dificuldades em se assumir práticas deste tipo nas escolas públicas, Jean entende estar isolado: não dentro de sua escola, mas desta com a sociedade.

Jean destaca também que a escola em que trabalha conta com espaços incentivados para este tipo de discussão para além das salas de aula, o que chamarei de momentos extraclasse.

Eles têm uma disciplina chamada Tutoria no Ensino Fundamental II. **Essa disciplina trabalha fortemente com temas menos biologizados sobre a diversidade sexual.** Isso é importante. Tutoria foi o nome que eles criaram pra uma professora que trabalha com temas que estejam... ela trabalha com a turma, é como se ela fosse uma psicopedagoga. Ela anota questões que são fortes nas turmas, questões em relação à violência na sala de aula, questão em relação à consciência ecológica, questões em relação ao afeto, ao respeito e à ética, e aí ela trabalha essas questões em dois tempos semanais. – *Jean*

Os momentos extraclasse podem se constituir espaços para fortalecer valores e conhecimentos tradicionais – como o que geralmente é conhecido por aulas de reforço – ou, como no caso da escola de Jean, levar temas pouco trabalhados nos currículos oficiais. A disciplina de tutoria, que não é ministrada

pelo entrevistado, vai ao encontro da abordagem que Jean leva ao ensino de ciências em suas aulas.

Maria Clara, Laerte e Renato também indicam alguns momentos fora do tempo regular de sala.

Deve ter porque o colégio é enorme e tem uma porrada de professores. Eu não posso dizer que tem ou não tem, mas eu não me lembro. Já deve ter tido uma palestra, mas eu não estou recordando. [...] **O que você vê são atitudes isoladas de alguns professores.** – Renato

Eu ainda vejo que a gente pode fazer alguma coisinha. Ainda mais na escola que eu trabalho, que os alunos ficam lá o dia inteiro, é uma escola de turno único, tem oficinas, então **de repente essas oficinas podem pegar esses temas.** – Maria Clara

Nas disciplinas eletivas duas professoras tentaram abordar a diversidade sexual com os alunos. Eles escolhiam os temas e eles montavam as aulas nessas disciplinas. Duas professoras fizeram sobre sexualidade. Uma fez um trabalho mais multicultural, um trabalho que fazia a criança pensar sobre outros pontos de vista, sobre outras configurações de casal e de família e sobre como ela pensava sobre o seu corpo. A outra professora foi mais para um viés sanitarista, era uma professora bem mais velha de outra geração [...]. – Laerte

Renato não apenas se sente isolado em sua prática como assume que o tema parece ser trabalhado de forma isolada pelos professores/as de sua escola ou possivelmente houve algum debate sobre o tema em formato de palestra pontual. Maria Clara reconhece a possibilidade de sua escola, que possui este tipo de espaço em trabalhar com o mesmo viés que trabalha, o que nos parece que não está acontecendo. Laerte comenta como isso aconteceu com duas professoras que decidiram trabalhar, de formas diferentes, com o tema da sexualidade nestes momentos. Nenhum destes professores/as relatou momentos extraclasse produzidos por eles próprios. Com efeito, o único professor que relatou participar de um momento extraclasse e, neste espaço discutir diversidade sexual, foi Rafael.

Nesse caso, por exemplo, é uma turma do Projeto de Aceleração [...] Essas turmas são, digamos assim, alunos tidos como problemas e alunos que já tem idade mais avançada que a própria série, digamos assim. Alunos de sexto e sétimo ano são reunidos, o oitavo e nono também, em turmas especiais e você tem o professor no município [...] que é o polivalente, que dá aula de quase todas as disciplinas e você também tem o que se chama de Centro de Estudos, que são professores, que no caso eu estou exercendo esse papel, que tem alguns tempos, um ou dois tempos semanais. – Rafael

Na escola de Rafael, este momento extraclasse é direcionado pela escola para reverter o quadro de defasagem idade/série. Da mesma forma que ocorre nas escolas de Renato, Maria Clara e Laerte, estes momentos não são oficializados

para todo um segmento ou um mesmo corpo discente, o que a torna uma prática descentralizada, difusa e pontual, sem uma organização ou continuidade.

O sentimento isolado da ação, entretanto, não é exclusivamente percebido como um aspecto negativo do trabalho com a diversidade sexual. Rafael vê neste momento extraclasse um aspecto positivo para sua prática e Luisa discute da mesma forma enquanto momento da disciplina.

Então, por um lado, você tem uma liberdade de trabalhar alguns temas que você não teria seguindo o currículo tradicional numa sala de aula. Nesse caso específico, nessa turma de aceleração, eu já tinha passado um vídeo pra eles, por essa questão do tema também aparecer, também tem alunos lá que demonstram homoafetividade na sala de aula e tal. Falei: “Bom, é importante a gente trabalhar com isso” Porque uma das coisas desse projeto é trabalhar a questão da autonomia e a questão do respeito entre eles mesmos, acho que até mais que o conteúdo. – *Rafael*

A nossa vantagem é que dentro da sala de aula quem manda é a gente. Eu não quero saber do Plano Nacional de Educação dentro da minha sala de aula. Não quero saber se retiraram parte do ensino sobre orientação sexual, sobre gênero. Não quero, eu tô cagando! Ali dentro da sala eu vou fazer a minha prática, entendeu? – *Luisa*

Estes professores percebem de maneira diferente a influência dos currículos oficiais para a disciplina de ciências em suas aulas. Ao afirmar o momento extraclasse como espaço de “liberdade”, Rafael parece demonstrar que seu momento da disciplina escolar é senão de sujeição; enquanto que para Luisa o momento da disciplina é, em si, de liberdade de sua prática. Sentir-se isolado/a pode ser uma forma de buscar meios a se trabalhar com um tema constantemente negado por outrem. Desta forma, as posições de Rafael e Luisa relativizam o papel docente: ainda que fechado à sala de aula, ali o professor ou a professora é quem decide os assuntos que irá trabalhar, que podem se fechar ao currículo tradicional ou buscar relações emergentes.

Estas diferentes visões indicam a tensão que os professores/as vivem em relação ao engessamento do currículo de ciências na medida em que podem assumir diferentes possibilidades de discussões sobre o tema. Isso reitera a percepção sobre o docente enquanto sujeito último a transformar os conhecimentos escolares no interior da sala de aula.

A segunda justificativa que encontro sobre este sentimento isolado é a opinião do professor, tal como Luisa e Rafael já esboçaram, sobre o exercício de

sua própria prática, um isolamento não mais do contexto geral da educação, mas no interior do próprio cotidiano escolar.

Eu faço um trabalho meio que paralelo. E quando dá pra fazer também, porque... Nossa! Enfim, vários entraves, mas... Meio que um trabalho marginal, separado, sem apoio de ninguém, sem apoio da direção, **você vai fazendo o que pode ser feito** de uma maneira bem... Falta muita coisa, a gente tenta fazer, mas não tem apoio de ninguém – *Maria Clara*

Eu sempre falo, eu dou três, quatro tempos de aula por semana pros alunos e aí me aflige um pouco essa coisa. Quando eu dava aula em Friburgo tinha esses professores que tinham esse discurso muito preconceituoso, eu falava assim: **qual é a minha capacidade?** Porque ele vai sair daqui e vai pra aula desse cara. – *Carol*

É tanto assunto que tenho que lidar que acaba que eu dou uma aula sobre isso, que é muito bacana, mas eu acho que possivelmente é insuficiente. É um assunto que dá mais pano pra manga e que **poderia ser abordado com mais profundidade e com resultados mais duradouros** pra formação dos alunos. – *Gregorio*

Acredito que é uma prática isolada um pouco do contexto geral, mas eu acho que no contexto que eu consigo trabalhar em sala promove reflexões que eles dificilmente teriam em outros momentos, que eles não teriam por si só. [...] **São atividades que eu faço mais esporádicas**, mais isoladas, não é o currículo como um todo. – *Rafael*

Os professores/as de ciências sentem-se, portanto, isolados em suas práticas, com pouco apoio das coordenações e de outros colegas professores. São práticas pontuais, descontínuas e ancoradas no conflito que o tema impulsiona. O desprendimento curricular das práticas de valorização das diversidades sexuais reitera o aspecto pontual e não situado de um projeto amplo de ensino, formador de um conflito momentâneo que precisa ser repreendido e reajustado naquele momento. A pontualidade da prática afasta a sexualidade como um aspecto contínuo da formação dos sujeitos.

P: Você acha que a sua prática como professora de ciências e de biologia promove a diversidade?

Ainda não, **acho que é uma coisa tímida ainda**. Eu acho que isso deveria ser feito mais continuamente, uma coisa não só na parte de sexualidade do oitavo ano, tanto é que os alunos desse ano eles ficam cobrando. É muito engraçado porque meus alunos do oitavo do ano passado estão no nono e eles ficam: “Professora, a gente só vai ficar vendo esse negócio de química? Não tem mais sexo esse ano?”. Então, tem isso do conteúdo ir tolhendo a gente. A gente está ali e tem que falar da fotossíntese, então, dane-se toda a sexualidade da criatura que está ali no nono ano expurgando e sensualizando. Mas eu acho que aos poucos eu estou tentando inserir. – *Julia*

P: As escolas que você trabalha discutem diversidade sexual?

Não, exatamente. Eles: “Ah, já que a sexualidade está em ciências, acho que esse professor de ciências é capaz de lidar com isso. Vai garoto, boa sorte”. Mas a escola mesmo, oficialmente, não avisa os pais de antemão, não faz tal evento sobre. – *Gregorio*

É curioso notar como os estudantes de Julia percebem o isolamento e a descontinuidade da sua prática, que parte deliberadamente da professora ao não discutir o assunto em outras séries. A professora assume uma relação de externalidade com o currículo, ou seja, entende não poder controlá-lo. Ainda que entenda que a lógica do passar do tempo escolar não é seguida pelos seus adolescentes – que a sexualidade e os alunos/as, mesmo com o passar do tempo, continuam “expurgando e sensualizando” –, a professora se prende aos padrões curriculares dos segmentos disciplinares. Para Gregorio, seu isolamento no tema é consequência de uma política pedagógica da escola, que considera a discussão sobre sexualidade uma alçada da disciplina escolar de ciências.

Eu acho que a coordenação pedagógica poderia dialogar com os professores de ciências e fazer alguma atividade não só sobre sexualidade, mas sobre outros assuntos também, como as drogas. Nós encontramos espaço para falar sobre isso no momento das matérias eletivas. – *Laerte*

As visões de Gregorio e Laerte são corroboradas inclusive pelos PCN. Segundo a análise de Pulcino (2014), termos como gênero, sexo e sexualidade aparecem com superficialidade nos PCN para o segundo ciclo do ensino fundamental e com pouca expressividade nos PCN para o ensino médio. De todos os documentos diretamente relativos a estes segmentos, ou seja, excluindo-se os PCN de temas transversais, o de ciências para o ensino fundamental é o que mais apresenta o termo “sexualidade”: 12 vezes, sendo o de história em segundo lugar com 4 ocorrências.

A fim de compreender esta análise da prática isolada para além dos sentimentos dos professores, identifiquei um momento em Maria Clara se vê questionada de sua prática por um estudante que, como se fosse um crime, ameaça delatá-la à direção da escola.

Teve um aluno que virou pra mim: “A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?” É, você recebe ameaça! Eles são caras de pau. Eu falei: “Quer ir lá falar, vai lá, desce e fala”. Eles se incomodam, vai lá tocar na ferida! – *Maria Clara*

P: E a diretora sabe que você trabalha com esses temas?

Às vezes, eu falo que trabalho, mas também não faço questão de ficar: “Ah, eu tô trabalhando isso”. Não, eu faço o que eu tenho que fazer. Alguns professores mais chegados sabem, mas não é uma coisa que eu fico falando nas reuniões de

professores. Ah, esse ano eu tentei parceria com a sala de leitura lá da escola do município. Pô, falei com as meninas e tal. Você se mexeu? Nem elas! – *Maria Clara*

Apesar de verificar momentos em que o isolamento é positivo e permite que o professor consiga trabalhar à sua maneira, Maria Clara indica que mais do que isolada, a prática de valorização das diversidades sexuais é continuamente silenciada. E não apenas silenciada por se sentir isolada em relação aos seus colegas professores, mas o cotidiano repressivo transfere para a professora um auto silenciamento, uma vontade própria de que fique restrito à sua sala de aula. Um silenciamento que pode vir, inclusive, de alguns estudantes.

Encarado de forma positiva ou não, o sentimento de prática isolada foi de alguma forma relatado por todos os professores/as. Acredito na relevância dos saberes do professor na construção dos conhecimentos escolares, mas não podemos confundir autonomia com silenciamento. Assim, quero concluir esta análise com as posições das professoras Valesca e Laerte, que percebem a descontinuidade que as práticas isoladas causam negativamente ao tema da diversidade sexual tanto no contexto da própria aula, como, mais amplamente, em relação à própria escola.

São coisas muito pontuais, né? Que para promover uma discussão num ambiente mais livre em relação à diversidade [pausa] Eu acho que precisaria ser feito um trabalho muito mais amplo. Acho que um professor falar em algumas aulas ou uma data em uma escola ou duas ou três ainda é muito pouco. Eu acho que precisariam ser coisas mais amplas. – *Valesca*

Essa visão minha eu acho que é muito particular da escola aonde eu trabalho. Eu acho que a minha experiência é muito pequena em relação à quantidade de escolas que a gente tem no Rio de Janeiro. – *Laerte*

4.2.3

“Já que tá falando de corpo humano acho que tem a ver falar da diversidade sexual”

Na seção 4.1.3 explorei as relações que os professores/as fazem entre o ensino de ciências e a diversidade sexual e demonstrei que estes temas não se apresentam valorizados por esta disciplina escolar e surgem na medida em que são percebidos e discutidos pelos professores/as sensibilizados pela temática.

Nesta seção busco entender como os professores/as de ciências estabelecem suas práticas no exercício da profissão e percebi que, na expressiva maioria das vezes, a diversidade sexual, desvalorizada no conhecimento escolar do ensino de ciências, surge associada a algum tema já reconhecido para as ciências naturais. Esta é minha “hipótese do gancho”, que configura meu último argumento sobre o depoimento dos professores sobre suas práticas. Nesta hipótese, assumo que os conhecimentos tradicionalmente valorizados pelo currículo não existem isolados de outros conhecimentos e podem servir de apoio para legitimar outros saberes.

Sem ser pegando esse gancho curricular eu não sei muito como e em que momento abordar, entendeu? Eu não sei muito... Eu tenho um pouco a preocupação de o conteúdo do ano seguir certa linha de pensamento. Eu fico meio sem saber como eu vou falar isso assim, do nada. – *Valesca*

A discussão das diversidades sexuais ocupa um espaço de fora da “linha de pensamento” da professora Valesca, ou seja, não se encaixa na lógica estipulada para o currículo de ciências. Na tensão que envolve os processos de seleção e a mediação didática, Valesca precisa legitimar o conhecimento cotidiano ancorado no conhecimento científico, que já está legitimado tanto pelo currículo quanto pelo papel social da profissão, o ensino de ciências.

Nos PCN das ciências naturais para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, a discussão sobre sexualidade aparece quase sempre associada aos temas do corpo e da reprodução humana. Por um lado, há uma nítida tentativa em trazer as discussões para o campo da igualdade e da tolerância entre os sujeitos, mas, por outro, permanece a relação entre sexualidade e higiene (PULCINO, 2014): os PCN apresentam um indicativo higienista sobre as experiências sexuais ao articular temas sobre sexo seguro e prevenção de DST e do combate ao vírus do HIV/aids. A diversidade cultural, o prazer sexual, a experiência do corpo, ficam restritas a temas secundários, usados para respaldar o viés biologizante da sexualidade humana.

Mais especificamente, enquanto conteúdo, o tema da sexualidade emerge no eixo “Ser humano e saúde”, demonstrando os propósitos medicalizados das experiências sexuais para o ensino de ciências. Macedo (2005) apresenta uma hipótese consistente para pensar as intenções do ensino biológico sobre o corpo humano. As disciplinas escolares se utilizam do método analítico das ciências

naturais modernas, consolidado no esquitejamento dos assuntos acadêmicos, a fim de que estes pudessem ser melhores investigados. Assim, o corpo humano é fragmentado para ser estudado pelas disciplinas escolares, às vezes, exemplificados em metáforas, como a da casa, que possui diversos cômodos ou até mesmo das empresas industriais que possuem diversas divisões funcionais.

Quando a dimensão biológica da sexualidade permanece associada à reprodução humana, lhe é atribuída um aspecto instintivo, da natureza dos seres humanos e por estes não controlada. Assim, a finalidade última do sexo, na perspectiva curricular do ensino das ciências, é a reprodução – ou ainda mais frequentemente, a prevenção. As dimensões do prazer, do bem-estar, do exercício da liberdade sexual não se constituem como interesses aparentes pelo currículo das ciências naturais.

Cinco professores entrevistados – Renato, Rafael, Jean, Gregorio e Laerte – também vão indicar que as discussões surgem através de temas tradicionais do currículo sobre a fisiologia do corpo humano, principalmente no que diz respeito à reprodução.

Esse bimestre, por exemplo, eu não tive como, porque teve greve de ônibus, teve copa... Reduziu meu calendário, não pude trabalhar com isso. Porque não era fisiologia humana, mas era um assunto com relação à reprodução. Então, **ah, reprodução dá pra trabalhar com sexualidade**, dá pra ter um ambiente que pelo menos dá pra colocar isso. – Renato

O mais contraditório na lógica do ensino de ciências parece ser que não é a sexualidade humana que permite a discussão da reprodução da nossa espécie, mas o inverso. Em outras palavras, o social é enganchado pelo biológico à medida que este é respaldado como conteúdo possível na aula de ciências. Assim como Valesca, Renato reconhece a necessidade do “ambiente” (o currículo oficializado de ensino de ciências) permitir a entrada de certos temas, como a sexualidade. Além disso, na redução do seu calendário escolar pelas adversidades do momento, Renato assume que foi preciso cortar este tema de suas aulas, o que indica a complexidade em selecionar os conteúdos que serão trabalhados, inclusive sendo influenciados até mesmo por fatores externos ao currículo tradicional.

Ao considerar a reprodução humana como o gancho de valor para o ensino de ciências, o tema da diversidade sexual aparece localizado por alguns professores/as quanto à série esperada para ser trabalhada: o oitavo ano do ensino fundamental e o segundo ano do ensino médio.

P: Você chegou a trabalhar com o tema da diversidade em sala de aula?
Eu ainda não tive a oportunidade de trabalhar com as séries que pegam esse currículo. Eu nunca dei aula nem no oitavo e nem no segundo do ensino médio. – *Laerte*

P: Você associa esse tema da diversidade com algum tema específico da biologia?

Mais diretamente no oitavo ano, quando a gente está trabalhando mais com o corpo humano. Eu ainda não tentei outras iniciativas em outras séries. No caso do ensino fundamental, que eu estou falando. No ensino médio também, seria um caso pro segundo ano, que é quando se trabalha o corpo humano. Mas no caso do ensino fundamental, que eu estou há mais tempo, é no caso do oitavo ano. – *Rafael*

Onde eu consigo encaixar melhor é no oitavo ano, que vem relacionado ao tema do sistema genital, do corpo humano. Aí já que tá falando de corpo humano acho que tem a ver falar da diversidade sexual, de questões de gênero etc. – *Valesca*

Atualmente, o currículo de ciências do 6º ao 9º ano do ensino fundamental apresenta uma abordagem fragmentada, geralmente, em eixos de conteúdos desconexos: aspectos físico-químicos do planeta, como água, solo e ar no 6º ano; biodiversidade no 7º ano; corpo humano e saúde no 8º ano; física e química no 9º ano. Percebe-se que a retórica unificadora para o ensino das ciências biológicas, a teoria sintética da evolução (LORENZ, 1986; MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009; SELLES; FERREIRA, 2005) não une os conhecimentos privilegiados para o ensino das ciências no ensino fundamental, provavelmente pelo caráter múltiplo dos conhecimentos privilegiados. Estes eixos de conteúdo também são encontrados nas divisões por série da maioria dos livros didáticos e projetos pedagógicos para o ensino de ciências, apesar dos PCN indicarem ser necessária uma relação mais ampla para o ensino fundamental:

Na educação contemporânea, o ensino de Ciências Naturais é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza em outros termos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária. (BRASIL, 1998b, p. 22)

Por um lado, a segmentação de conteúdos proposta pelo currículo norteia o ensino de ciências dentro de uma lógica, ainda que difusa. Por outro, tolhe a possibilidade de outros diálogos no ensino, como da diversidade sexual. Percebo na fala de Julia como é complicado pensar o ensino senão pelas divisões tradicionais do currículo:

Agora que eu estava aqui conversando com você, fiquei pensando onde que poderia entrar essa questão da sexualidade em outros anos. No nono ano é bem difícil porque lá é química e física. – *Julia*

P: Você se vê dando aula pro nono ano sobre sexualidade?

Não. A não ser que você fale, sei lá, entrar numa questão mais de molécula, de química da sexualidade, de como que o fisiológico atua na sexualidade e aí puxar pro social, discutir essa questão cultural e fisiológica. – *Julia*

A professora consegue ultrapassar a lógica que existe no ensino de ciências da naturalização das sexualidades, mas esta tarefa não é pensada igualmente para todas as séries e precisa de um gancho para surgir como contexto válido para as suas aulas. Na expressiva maioria das vezes quando a sexualidade é tema a ser discutido pelo livro didático ou estes se ausentam da discussão sobre a diversidade ou possuem argumentações contrárias àquelas usadas por estes professores.

P: Nos livros didáticos que você já leu, você viu esse assunto da diversidade?

De diversidade? Não, quase nunca, né? Quando vem é aquela coisa: “Ah, a menina vai passar por aquelas mudanças hormonais e os meninos vão ter barba” [risos]. Aquela coisa bem... E não fala nada da questão da diversidade, só fala da biologia mesmo, da mudança do corpo, que também não é igual para todo mundo, né? A gente sabe. Enfim, não trabalho com o livro didático. Odeio o livro didático, apostila... – *Maria Clara*

Maria Clara foi a professora que se mostrou mais crítica em relação ao livro didático. Comenta que prefere fabricar seu próprio material, do que trazer para suas aulas um material que se ausenta da própria discussão que trava. Alguns professores/as usam o livro didático e o transforma num documento que reflete, justifica e legitima o currículo a ser trabalhado com os alunos. Diametralmente em oposição à Maria Clara, Gregorio diz trabalhar com um livro que discute diversidade sexual. Segundo ele, é o próprio livro que o leva a trabalhar este tipo de assunto.

P: E como que o tema entra nas suas aulas?

No próprio livro didático a questão sexual entra como corpo humano. Aí eu falo desde o ciclo menstrual, período fértil, que ficam receptivos, entra DST... E tem uma parte do livro que fala sobre comportamento sexual mesmo. “Ah, porque na puberdade...”, é um livro pro oitavo ano, eles entrando na puberdade, então, é super adequado: “Na puberdade o comportamento muda, você está se virando adulto”. – *Gregorio*

Não é possível discutir se de fato se o livro utilizado por Gregorio vai ao encontro das práticas de reconhecimento e valorização das diversidades sexuais. Entretanto, pelo relato do professor – “a questão sexual”, “comportamento sexual”, além de temas relacionados à saúde e à reprodução naturalizada, tais como “DST”, “ciclo menstrual” e “período fértil” – podemos questionar se este

livro possui uma abordagem sobre sexualidade para além da experiência heterossexual ou da perspectiva higienista da sexualidade, tal como revelado pela pesquisa de Pulcino (2014).

É importante destacar que apesar da fisiologia do corpo humano ser o principal gancho relatado, nem todos os professores/as associam o tema da reprodução humana com a diversidade sexual. Luisa, como mencionamos anteriormente, não trabalha com a ideia de “reprodução humana” em suas aulas, ainda que trabalhe aspectos a ela relacionados. Não necessariamente Luisa articula sexualidade nesta aula sobre as relações sexuais, então, não é possível concluir se o tema da diversidade aparece neste momento ou não.

Eu não gosto de dar uma aula de reprodução humana porque no contexto da contemporaneidade isso é uma ficção já. Eu falo relações sexuais... Óbvio que a gente fala de fecundação, gametogênese, mas reprodução humana eu não uso. – *Luisa*

Além dos extraclases se constituírem como um momento fora do currículo tradicional de ciências, a partir dos quais os professores anunciam ter maior liberdade em selecionar os temas, outros professores disseram discutir a diversidade sexual para além dos aspectos anatômicos e fisiológicos do corpo humano. Para Jean, apesar de assumir não ser um destes professores, reconhece a importância em se afastar da fisiologia reprodutiva dos seres humanos ao tratar de temas sobre aspectos culturais, como a diversidade sexual.

P: Você associa algum conteúdo específico do ensino de Ciências à temática da diversidade sexual?

No meu trabalho eu relaciono muito com saúde e relaciono muito com reprodução, mas eu acho que na verdade o tema da diversidade ele **é justamente um tema que ele busca se desvincular da reprodução** porque na verdade ele não está verdadeiramente ligado à reprodução, mas como a reprodução leva ao sexo e à diversidade. – *Jean*

Renato, Carol e Luisa levantam possibilidades de “enganchar” a diversidade sexual em outros temas do ensino de ciências: genética e ecologia.

O tema que eu sempre articulei foi fisiologia humana. Mas o que eu te falei, acho que evolução e ecologia, como eu já coloquei, são possíveis. Por exemplo, genética, quando você discute genótipo e fenótipo, a influência do gene nas características do ser humano. Então, será que o gene determina a opção ou conduta sexual da pessoa? Será que não determina? Então, é uma coisa que pode surgir também em genética. Temática das boas, junto com transgenia e outras coisas, num seminário, por exemplo. – *Renato*

Ah, eu acho que tudo dá para discutir. Acho que a genética foi muito forte esse ano [...]. Eu passei aquele filme Gattaca que fala um pouco sobre desconstruir

essa ideia de determinismo genético. Então, eles já estavam meio abertos a falar sobre isso também. Eu acho que ecologia também dá margem, porque é muito determinístico, né? Como se a natureza estivesse preparada pra tudo dar certo, dentro de um padrão que se espera dentro da natureza. – *Carol*

Eu acho que a questão da ecologia também tem muito a ver com a diversidade sexual. Eu vejo muito essa coisa das identidades trans, por exemplo. A gente compra essa ideia do capitalismo de o sexo masculino é assim, o feminino é assado. Então, para ser mulher eu tenho que usar vestido. Por exemplo, essas identidades de crianças que não se identificam com o gênero que elas nasceram, como que elas incorporam isso visualmente? Um menino que compra vestido, um menino que usa maquiagem começa a se identificar mais com o gênero feminino, mas o gênero feminino que por si só já é meio estereotipado, então, essa coisa do consumo tem bastante a ver. – *Luisa*

Ainda que estes temas não sejam o que usualmente se articulam com a temática, a diversidade sexual ainda aparece enganchada a temas valorizados pelo currículo, o que nos leva a entender a importância em respaldar um conhecimento não legitimado através dos padrões esperados para o ensino. Julia corrobora o pensamento que, de alguma forma, busca engancha o conhecimento desvalorizado sobre a diversidade sexual em temas mais tradicionais do currículo.

Nossos professores sempre falavam que, no começo, a gente tem uma preocupação muito grande com o conteúdo e, aos poucos, a gente vai construindo a nossa forma de ser professor. Sempre vai, mas eu acho que aos poucos eu estou tentando inserir outras questões mais sociais, do que o conteúdo em si. [...] Pelo menos esse tem sido o meu caminho, que o conteúdo seja uma desculpa pra você abordar outros assuntos de relevância social, econômica e por aí vai. – *Julia*

Com efeito, a única professora que manteve um discurso contrário à associação de temas, principalmente fisiológico, para discutir diversidade sexual em suas aulas foi Maria Clara:

Quando eu trabalho sexualidade, às vezes, eu jogo a questão do corpo humano e a gente fica discutindo. Mas eu gosto muito de sentir a turma. Então, numa turma eu vou fazer assim, na outra turma vou fazer diferente. Cada turma reage de uma maneira e, às vezes, isso não ficou legal, vou fazer diferente. **Não necessariamente eu vou esperar dar uma aula de corpo humano para falar de sexualidade, de gênero e diversidade.** Às vezes, vou chegar numa aula e vou falar: “Ó gente, a aula não vai ser matéria de biologia não” Assim, matéria de biologia que eles conhecem: Reino Fungi, Reino Animal, Reino Vegetal. “Eu achei um texto legal, vamos trabalhar esse texto?” ou “Eu achei uma dinâmica, vamos trabalhar essa dinâmica?” Geralmente é assim e eu acho até melhor do que eu apresentar o corpo humano e depois vir com a questão do gênero. – *Maria Clara*

Maria Clara entende que o diálogo para a diversidade sexual no ensino de ciências pode ser iniciado através do corpo humano, mas não se resume somente a ele. Reconhece que o tema da sexualidade não é tradicionalmente valorizado pelo

ensino de ciências e chega até a colocá-lo como assunto oposto a temas tradicionalmente reconhecidos, como a taxionomia. Isso parece estar relacionado com a forma que Maria Clara articula sexualidade com ensino de ciências e biologia.

P: Existe relação entre biologia e diversidade sexual?

Não necessariamente. Na minha concepção, não. Como eu estava te falando, não é porque eu faço biologia que necessariamente só o professor de biologia tá pronto para falar isso. Porque sexualidade, todo mundo, de uma forma ou de outra, vai exibir sua sexualidade. A sexualidade tá aí, está no dia a dia. As relações estão acontecendo o tempo todo. Mesmo que seja um assexuado também [risos]. Então, não tem necessariamente a ver só com a biologia, é questão do indivíduo, do ser humano. – *Maria Clara*

Maria Clara possui uma postura menos finalista pra relação entre ensino de ciências e diversidade sexual. Sua prática atravessa seu compromisso como professora de ciências para um compromisso como educadora. Para ela, à medida que a sexualidade é uma experiência vivida no cotidiano e por todos os sujeitos, este é um assunto que deveria envolver a todos.

Com exceção de Maria Clara, os entrevistados/as estabelecem suas práticas para a diversidade sexual através de ganchos, de correlações com temas tradicionais do currículo de ciências. A maioria segue a lógica validada inclusive pelos PCN de associação entre sexualidade e reprodução humana, enquanto outros, apesar de não o realizarem, reconhecem outras articulações, como com genética e ecologia. O gancho curricular é um artifício válido, integrador de saberes e temas menos valorizados que podem encontrar espaços e ganhar legitimidade no cotidiano escolar através das associações, dos ganchos.

4.3

Que caminhos os professores de ciências indicam

Retorno à metáfora da viagem (LOURO, 2008a), que me ajudou a construir o desenho desta pesquisa, para esboçar o que chamo nos objetivos de motivações para a discussão da diversidade sexual em sala de aula. Falei em caminhos no intuito de me afastar da noção de origem que a análise dos saberes mobilizados pelos professores poderia me levar. Como discuti na primeira parte deste capítulo, os professores entrevistados se mostram sensíveis ao preconceito, à

discriminação e à violência contra as diversidades sexuais. Busquei, neste momento, verificar os caminhos que estes professores seguiram, seguem e buscam seguir ao discutir sexualidade no ensino de ciências.

Com apoio da discussão sobre os saberes docentes no segundo capítulo, tracei inicialmente o papel da formação para a docência como espaço privilegiado para a formação inicial dos professores. Assim, pude olhar mais especificamente o papel da formação inicial na construção dos saberes por estes professores e identificar o que a ela não se relaciona, principalmente, nas experiências anteriores e posteriores à formação, momentos de vida repleto de experiências heterogêneas.

Com exceção de Julia, que reconhece o papel da licenciatura na abordagem dos temas multiculturais, mas não deixa claro se discutiu ou não a diversidade sexual em sua formação, a maioria dos entrevistados não encontrou abertura deste tema na formação inicial. Cinco professores são categóricos em negar a presença da temática nas disciplinas da licenciatura em ciências biológicas:

Não. – *Valesca*

Não. Disciplina? Nada! – *Renato*

Não, nenhuma. Nenhuma. – *Rafael*

Isso é péssimo, né? A gente não tem formação nenhuma nisso. [...] Nenhuma [disciplina] mesmo. Nem filosofia, nem psicologia, nada, nada. – *Luisa*

Na graduação, a gente não discutiu isso não. Nem nas matérias de educação. – *Maria Clara*

As disciplinas da licenciatura em ciências biológicas, como acontecem em toda formação para a docência, são divididas entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de referência, no caso, da biologia. Calcados no levantamento histórico que realizamos no segundo capítulo sobre as epistemologias tradicionais e emergentes sobre a sexualidade, pude perceber que há um caminho de valorização da discussão das diversidades sexuais pelas ciências humanas, até mesmo pelo afastamento biologizante que as ciências naturais e médicas deram ao tratamento do tema durante tempos. Outrossim, tanto Luisa, que nomeia duas disciplinas da educação quanto Maria Clara, que diretamente enfatiza a ausência da discussão em tais disciplinas oriundas mostram a proximidade pressuposta deste campo com

o tema da sexualidade. Apesar de esperarem a discussão nestas disciplinas, entretanto, as professoras relataram não ter acontecido.

Carol também nega ter discutido sexualidade em sua formação inicial, mas traz a discussão para além da importância das disciplinas pedagógicas ao problematizar o distanciamento epistemológico entre disciplinas interessadas no conhecimento científico e disciplinas voltadas ao conhecimento cotidiano, social.

Nas minhas matérias da biologia, nunca fiz nenhuma discussão que relacionasse ciência com sociedade. Nunca. Ou produção do conhecimento científico na sociedade. Que horror! – *Carol*

No campo da educação básica e especificamente sobre o ensino de ciências, o cenário político da crise energética e das agressões ao meio ambiente decorrentes do desenvolvimento industrial tencionou novas propostas educacionais, principalmente da educação ambiental no que se chamou de os estudos CTS: ciência, tecnologia e sociedade. Formado como um campo bastante heterogêneo (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010), a abordagem CTS preconiza a crítica à neutralidade científica e a coloca em diálogo contextualizado com aspectos sociais e tecnológicos, em alta no momento. Carol percebe que as críticas levantadas por esta abordagem no ensino não impactam a formação inicial dos professores.

Diametralmente em oposição à formação dos professores mencionados até o momento, Jean é o único que afirma, com ênfase, ter discutido diversidade sexual em uma disciplina oferecida pela faculdade de educação e conta como isso aconteceu.

Com certeza. Na verdade nas disciplinas de sociologia e psicologia da educação os próprios professores, acredito que seja uma coisa recente na academia, eles separam algum momento para falar sobre isso. [...] Na parte de psicologia, a professora separou uma aula só para falar sobre isso, como que a adolescência lidava com isso. E na parte de Sociologia foi uma aula muito interessante porque foi uma aula que ela buscou falar aceitação do transgênero, do transexo e do homossexual em colégios públicos brasileiros. – *Jean*

Por mais que Jean considere o papel da professora da disciplina de psicologia da educação, é possível questionar se esta é uma preocupação geral da disciplina ou, tal como acontece com meus entrevistados, é uma prática isolada de professores interessados em discutir o tema. Para ser mais preciso, precisaria analisar a ementa da disciplina ou acompanhar o andamento da aula, o que não é a proposta desta pesquisa. Entretanto, através da negação de boa parte dos

entrevistados, inclusive na citação de Luisa sobre esta mesma disciplina realizada na mesma universidade, podemos inferir que os professores universitários, assim como os da escola básica, podem levar esta discussão para suas aulas como forma de resistência aos padrões tradicionais de ensino.

Laerte comenta que viu, na disciplina de psicologia da educação, o tema da diferença cultural surgir junto de temas específicos da área, como a diferença cognitiva entre as crianças em fases de desenvolvimento.

Na verdade o único momento que eu me lembro de falar sobre o outro e sobre o comportamento do outro, de se colocar no lugar outro e falar sobre diferenças, foi durante umas aulas de psicologia da educação [...]. Ela debateu em algumas aulas a questão da diferença de aprendizado que algumas crianças se desenvolviam em etapas diferentes. Nesses debates surgiu uma pequena discussão sobre diferença de forma mais geral, mas fora isso eu não lembro não. – *Laerte*

Ainda sobre a formação inicial, destacamos, por fim, a experiência e o posicionamento de Gregorio diante sua formação inicial e o debate sobre o tema da diversidade sexual.

Talvez as disciplinas de educação, né? Psicologia da educação [...]. Nem didática especial que seria ótimo, seria rico. Talvez hoje em dia discutam, mas no meu ano não discutiram não. Porque em didática especial você tá vendo a didática da biologia. Pô, aparelho reprodutor, sistema reprodutor, que nem eu abordo. Puxa vida, é um prato cheio. – *Gregorio*

Assim como Laerte, Gregorio menciona a disciplina psicologia da educação sem entrar muito em detalhes do que foi discutido em sua formação inicial. Por outro lado, critica a ausência da disciplina de didática especial, que aborda aspectos e temas específicos do ensino de ciências e biologia, em, ao menos, tocar na discussão sobre a sexualidade enganchada com temas específicos, como “aparelho reprodutor”. Rafael, além de discutir a diversidade sexual com seus estudantes da escola básica, conta que é professor universitário e ministra a disciplina de didática das ciências biológicas. Ele também se preocupa com o tema na formação dos professores.

Uma preocupação que eu estou tendo agora, já de algum tempo... No ano passado, a gente teve uma aula na disciplina que eu ministro na graduação de poder debater esse tema. [...] Foi uma aula, algo muito pontual, algo que não representa a necessidade que deveria ter uma disciplina ou um conjunto de disciplinas para debater a temática, mas enfim, dentro das possibilidades que a gente tem, foi algo melhor para se trabalhar. Pelo menos teve algum momento na formação que o aluno pôde se deparar com essa temática. – *Rafael*

Ainda que, na maioria, os entrevistados relatem a ausência da temática da sexualidade na formação inicial, a sensibilidade para conversar com seus educandos da escola básica – ou em formação inicial, como também é o caso de Rafael – faz com que os professores busquem outros espaços para discutir e ampliar o conhecimento sobre o tema, principalmente por interesses pessoais para além da formação inicial. As relações sociais criadas pela internet podem se constituir em espaços construtivos para estes conhecimentos, conforme Valesca e Gregorio fazem através dos grupos de discussão online.

O que eu procuro é me informar. Eu participo de alguns grupos no Facebook que falam sobre isso, ler textos sobre isso. Eu ministrei ano passado e esse ano vou ministrar de novo um minicurso na BioSemana²⁹ que fala sobre isso e acabo tendo que estudar bastante para ministrar o minicurso. Então é mais por conta própria. – *Valesca*

Aí vem um amigo, no Facebook, posta um artigo sobre homofobia e não sei o quê; e aí eu leio e eu penso e começo a olhar que o comportamento da minha mãe é um tanto homofóbico e ela nem se liga. Ela acha que só porque ela tem amigo gay que ela não é homofóbica e a gente sabe que não é bem assim. [...] Não tem nada formal na minha formação sobre esse assunto. – *Gregorio*

Valesca comenta que pretende ministrar um minicurso voltado para graduandos da universidade que se formou. Esta professora conta que durante a sua formação também entrou em contato maior com o tema, mas não nas disciplinas, mas nas discussões realizadas com seus colegas na universidade.

Eu organizei junto com o CA [centro acadêmico] um curso “Por uma educação não sexista”. Quer dizer, antes de ajudar a organizar esse curso eu já tinha tido interesse, tanto que eu tomei a frente desse curso. Foi mais aí que comecei a ter um pouco mais de base. Eu fiz esse curso junto com outros alunos da biologia e elas me deram muitos materiais e foi legal que elas trouxeram experiências de outras professoras que já tinham feito o curso. – *Valesca*

Desta forma, com exceção do Jean e possivelmente da Laerte, os saberes sobre a pluralidade cultural mobilizados em suas aulas na escola básica não foram discutidos com mesma propriedade nas disciplinas da graduação. Por outro lado, a formação inicial parece ser um momento relativamente importante para os professores na medida em que se constituem um espaço de ampliação das redes de contatos e sociabilidade.

Na época da faculdade? [...] Nós tínhamos um grupo de discussão [...] Era pela época do falecido Orkut, a gente tinha um grupo chamado GD, grupo de

²⁹ A Semana de Biologia da UFRJ (BioSemana) é um evento acadêmico organizado pelos alunos de graduação do curso de Ciências Biológicas da UFRJ.

discussão. A gente jogava qualquer assunto e lá a gente debatia. Tudo fora do currículo, não tinha nada a ver com a graduação. – *Maria Clara*

Apesar de usarem redes sociais online para discussão, o grupo de discussão que Maria Clara participou era organizado por um professor da universidade na qual os licenciandos podiam participar com discussões que não entravam no currículo, pelo menos não no momento formal das aulas, mas iam para este espaço informal. Mais do que as aulas, as conversas e discussões com outros amigos da universidade e pessoas interessadas pelo tema constituem um saber da convivência, da experiência pessoal para estes professores.

Eu acho que mais do que as conversas com os colegas, a própria vivência da Biologia, que é uma vivência tão plural e tão diversa, cada um pensa de um jeito, existe uma liberdade tão grande pra você ser como você é. – *Laerte*

Eu travei com amigos da minha área de formação muitos tipos de discussão e eu fiquei trocando muita bibliografia sobre isso. – *Jean*

Três professores comentam a proximidade com questões sobre homossexualidade através da convivência com amigos homossexuais na própria graduação.

A questão da homossexualidade vem muito da sorte de eu ter feito biologia na UFRJ e conviver constantemente com homossexuais. [...] Quando eu fui pra biologia é que eu comecei a ter amigos gays mesmo, aos montes, e aí eu comecei a ver pelos relatos, pelas conversas, pelas discussões... – *Gregorio*

Eu acho que principalmente na faculdade que eu comecei a ter outro olhar sobre isso. Assim, na Biologia, tem muitos homossexuais, então, eu tenho amigos mais próximos homossexuais. – *Julia*

Eu vivenciei uma coisa na faculdade que foi muito marcante pra mim também, isso não nas disciplinas. Eu tenho um amigo até hoje, ele é gay e um dia a gente conversando na mesa e um menino que é hetero e falou assim: “Olha, eu tinha muito preconceito em relação a gay, só que eu conheci você, eu fui ficando seu amigo e isso mudou a minha cabeça, então, hoje em dia eu até acho que tenho preconceito, mas eu acho que estava errado” E aquilo foi marcante pra mim, porque eu fiquei pensando que a pessoa pode ser preconceituosa e rever seus conceitos e acho que isso interfere um pouco como educadora. – *Carol*

Esses relatos vão ao encontro do que Britzman (1996) discute sobre a sociabilidade das identidades sexuais, ora apresentada nesta pesquisa. Não somente a convivência com os sujeitos, mas, como no caso marcante para Carol, mas na sensibilização. A convivência com a diversidade sexual faz com que estes professores consigam projetar o lugar do outro e se afastar do julgamento homofóbico. Apesar da expressividade da fase universitária na construção e

conexões de redes de contatos que influencia na percepção crítica do tema não se restringe aos amigos à época da graduação, mas foram relatados momentos anteriores e posteriores.

A convivência familiar inicial, como exemplo de momento anterior, foi discutida de alguma maneira por todos os professores, com exceção de Valesca que não se recorda como a família lidava com o tema. Maria Clara e Luisa, duas professoras que discutem questões de papéis de gênero no viés feminista em suas aulas, relataram uma convivência negativa, de homofobia e intolerância em questões sobre sexualidade na família, ao passo que Carol, Julia e Laerte, professoras também críticas quanto às questões de gênero e sexualidade, relatam experiências contrárias, de apoio familiar à pluralidade sexual. Os outros professores, Gregorio, Jean, Rafael e Renato, disseram apenas não discutir sobre o assunto. Assim, metade dos professores entrevistados relatam algum tipo de relação, enquanto a outra metade se mostrou indiferente.

Como exemplo de rede de contatos estabelecidas posteriormente à formação, vale registrar as discussões que os próprios estudantes levam aos seus professores. Ainda que, como foi visto, encontrem-se em situações de resistências, os entrevistados também percebem seus educandos como sujeitos que os incentivam a discutir a diversidade sexual em sala de aula. Maria Clara, Carol e Luisa falam, inclusive, no papel dos jovens e adolescentes na hora de fazer o gancho curricular.

Eu acho que tenho uma relação muito legal com eles. Às vezes, eu estou no final da aula e: “Professora, eu quero te perguntar uma coisa”. Então, eles chegam e trazem as dúvidas deles. Dependendo do que for eu aproveito e puxo o gancho pra outra aula porque com certeza alguém mais ali tem a dúvida. – *Maria Clara*

No ensino médio também, é uma coisa até que você tá falando questões curriculares que você nem acha que tem alguma relação e eles procuram um gancho para falar sobre isso, né? – *Carol*

Eles amam falar sobre isso. Eles adoram! **Inclusive em várias aulas eles começavam a querer que eu fugisse do assunto dado pra aquela aula para falar sobre aquilo.** Então, assim, coisa que eles mais querem saber. Eles têm uma curiosidade muito grande com questões de prazer, que a gente não explora em sala e a gente tinha que explorar, eu acho. – *Luisa*

Eu não posso de maneira nenhuma não partir dos alunos. Nenhuma. Essa é uma questão que eles vivem. – *Gregorio*

Como todos os entrevistados apresentam uma prática que valoriza as diversidades podemos considerar que a rede de contatos familiares não foi fator de

influência e reflexão de maneira geral. Em todo caso, conforme Luisa e Laerte resumem, os diálogos estabelecidos pela rede de contatos influencia para o pensamento do respeito, da tolerância e da valorização das diversidades sexuais.

Eu sou um conjunto de leitura, ideias dos meus amigos, dos meus irmãos... Eu não sou eu, na verdade. Eu me aproprio de várias discussões que eu tive com os meus amigos. Foi essencial pra mim isso. – *Luisa*

Você acaba convivendo com tantas identidades que você acaba se tornando uma pessoa mais tolerante. – *Laerte*

Existem, para além da formação inicial, outros espaços que os professores vão procurar que privilegie a discussão plural da sexualidade? Quatro professoras entrevistadas comentam sobre a formação realizada depois da graduação. Maria Clara fez um curso de atualização ainda concluindo a graduação.

Eu também comecei a fazer esse curso do GDE [Gênero e Diversidade na Escola]. Eu comecei antes de ter terminado a faculdade [...]. Já no final da graduação abriu a primeira turma, eu fiz parte dessa primeira turma. Foi meio o que puxou. Quando eu entrei no magistério eu já tinha um pouco desse conhecimento também, dessa atualização que eu fiz. – *Maria Clara*

Maria Clara não sabe explicar o porquê decidiu fazer um curso tão específico sobre questões de gênero e diversidade. Por outro lado, podemos inferir que a influência destas questões de gênero e das diferenças sexuais em sua própria vida é impulsionada pela experiência, por namorar um homem transexual. Quando perguntamos se ela percebia casos de preconceito e discriminação na escola envolvendo professores, ela comentou sobre a sua sexualidade.

Sim, claro. “Aquela professora ali, não sei não...”. E na verdade, eu também sou... Meu namorado é um homem trans e na escola eu sou vista como a... Ninguém nunca falou nada pra mim [...] e eu também tenho uma aparência muito feminina, então as pessoas não pensam... – *Maria Clara*

De maneira geral, o sentimento de preconceito acontece mais diretamente pelas características físicas das diferenças identitárias. Ainda que Maria Clara desvie das normas heterossexuais por ter um transexual como namorado, a sua aparência condiz com o que se espera socialmente de uma mulher – ser feminina – e a professora declara não sofrer nenhum preconceito. Em que pese que sua fala traz alguma contradição, ou seja, às vezes, ela pensa ser identificada como “aquela professora, não sei não”, outras vezes, declara não sofrer preconceito por ser feminina. O que não acontece quando se soma ao seu corpo “feminino” a figura de uma mulher como sua namorada.

Na verdade meu namorado tem uma aparência feminina, entre aspas, porque ele ainda não começou o processo de transgenização. Então, eles acham que é uma mulher com um jeito masculinizado, vamos dizer assim. Então, apontam como lésbicas. – *Maria Clara*

Luisa, a última professora que discute diversidade sexual em espaços formais, conta, conforme já foi colocado na seção 4.1.1, ter feito uma pós-graduação *lato sensu* na área de ensino de ciências e ter discutido diversidade sexual na pesquisa, ainda que o curso não tenha sido voltado para este tipo de abordagem. Luisa relata também ter buscado um curso mais curto nos Estados Unidos na mesma universidade que trabalha a filósofa Judith Butler.

Pô, eu botei ela num pedestal, meu ídolo. Aí eu fui buscar alguma coisa no lugar onde ela estava, encontrei esse curso de masculinidade. Não é ela que leciona, mas fui pra lá fazer. E lá é outro papo. Infelizmente, a gente ainda tá caminhando passos muito lentos. A gente vai chegar lá, mas foi bom pra mim, dar essa refrescada. – *Luisa*

Outras duas professoras dizem ter discutido o tema da diversidade sexual em programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação. Laerte comenta que trabalha especificamente com o tema da diversidade sexual em sua pesquisa no mestrado, enquanto Carol discutiu sobre o tema em disciplinas do curso.

Quando eu saí da graduação de biologia e eu fui dar aula isso me chamava muito mais atenção do que se o aluno aprendeu sobre o hidrogênio. Eu vi que eu não estava preparada para falar com os alunos [...]. Eu voltei pra faculdade para fazer um mestrado na área de educação, indicada por uma colega que me falou sobre um grupo de pesquisa sobre diversidade e intolerância. – *Laerte*

Eu faço doutorado em educação e isso foi tema das disciplinas, mais de uma disciplina. – *Carol*

A aproximação com cursos de curta ou longa duração específicos se mostra importante no caminho traçado pelos professores ao discutir este tema. Mesmo os que não fizeram ou não tiveram contato com o assunto, reconhecem a necessidade de discutir diversidade sexual para além das conversas entre amigos. Rafael e Renato comentam que gostariam de participar dos seminários oferecidos pelo curso chamado Diversidade Sexual na Escola, na UFRJ, enquanto Julia se mostra espantada por não ter discutido isso em sua especialização sobre ensino de ciências.

O que eu vejo são alguns convites de seminário sobre diversidade sexual, sexualidade na escola. Tenho vontade de participar, inclusive, como eu te falei.

Eu me sinto incapacitado, porque eu não tive em nenhum momento uma reflexão sobre isso na minha formação. – *Rafael*

Eu tenho interesse nesse curso, mas não consegui fazer, tempo agora está sendo complicado. Eu acho que esse é um dos grandes nós desse tema, porque além da resistência cultural que existe do campo reacionário, a dificuldade na formação inicial e continuada para trabalhar essas temáticas. – *Renato*

Eu estou até tentando lembrar aqui se na pós a gente teve alguma coisa sobre sexualidade, mas a gente não teve. Que absurdo, né? Fiz pós de ensino de ciências. – *Julia*

De alguma maneira, o tema acaba se relacionando com a vida pessoal dos entrevistados, sejam pelos amigos e amigas homossexuais da faculdade ou pelas discussões travadas com a família. Além disso, ainda que em nenhum momento tive a intenção em saber sobre as próprias vivências da sexualidade dos entrevistados, alguns deles encaixaram esta informação em algum momento: Jean diz ser homossexual e Gregorio, heterossexual; Maria Clara, como relatado, é uma mulher heterossexual que namora um homem transexual; Luisa afirma ser heterossexual, mas questiona o próprio engessamento identitário que este termo assume e se mostra preocupada com a liberdade em poder transitar entre diferentes sexualidade e vemos que transmite este conhecimento aos seus educandos.

Eu tava conversando com uma amiga de um amigo meu e ela me perguntou: “Você tava fazendo esse curso de masculinidade, me diz porque você resolveu estudar isso? Eu achava que só gay fazia isso.” [risos] Eu disse: “Quem disse que eu não sou gay?” [risos] Ela: “Ah, você tá com namorado aí” [...]. Eu gosto de estudar, eu vou estudar e pronto. Se hoje eu estou com esse namorado, amanhã quem sabe como é que eu estou? Eu quero ter essa liberdade também. – *Luisa*

Além destas trilhas de saberes e conhecimentos que caminham estes professores, identifiquei, nos depoimentos, três hipóteses de trabalho relacionadas a esta abordagem: a hipótese do gancho, levantada pela expressiva maioria dos professores e negada apenas por Maria Clara; a hipótese da ação isolada, sentimento atribuído ao trabalho desta temática por todos os professores que entrevistamos; e a hipótese do conflito, que é vista por uns, mas que não podemos assumir nela a justificativa de suas práticas em sala de aula.

Assim, ao passo que não é simples compreender e delimitar o que sabem os professores (PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2013) ao construir suas aulas, os saberes docentes foram percebidos em categorias e não na amálgama proposta por Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Para além das categorias estabelecidas que

reconhecem diferentes conhecimentos, identifico a relevância da rede de contatos e de sociabilidade para os professores/as entrevistados, seja em espaços – de convivência como em casa, no trabalho ou online – ou em tempos – na época da escola, da formação ou da profissão.